МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Факультет педагогики и психологии детства

Посвящается
70-летию кафедры дошкольной педагогики,
15-летию кафедры специальной педагогики и психологии,
10-летию кафедры логопедии

АЛЬМАНАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
«Детство в современном мире – 2017»

Выпуск 5

Пермь
ПГГПУ
2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Факультет педагогики и психологии детства

Посвящается
70-летию кафедры дошкольной педагогики,
15-летию кафедры специальной педагогики и психологии,
10-летию кафедры логопедии

АЛЬМАНАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
«Детство в современном мире – 2017»

Выпуск 5

Пермь
ПГГПУ
2017

УДК 37+159.922.7
ББК Ч 45+Ю 983
А 571

Альманах научно-исследовательских работ студентов
А 571 **и молодых ученых:** матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Детство в современном мире – 2017». Вып. 5 / отв. за вып. Л.В. Коломийченко; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2017. – 386 с.

Представлены статьи студентов и молодых ученых в соавторстве с научными руководителями, отражающие результаты различных этапов исследований, полученные в ходе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ бакалавров, магистрантов, аспирантов.

Альманах адресован студентам педагогических вузов и колледжей, обучающимся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование».

УДК 37+159.922.7
ББК Ч 45+Ю 983

Альманах издается в авторской редакции

Ответственный за выпуск:
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ
Коломийченко Людмила Владимировна

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© Коллектив авторов, 2017
© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 10

Баландина М.Д., Коломийченко Л.В. Мультфильмы как средство нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста…… 10

Вдовиченко А.В., Гилева А.В. Готовность детей старшего дошкольного возраста к школе как условие успешного обучения в начальной школе…….. 14

Верхоланцева К.И., Прозументик О.В. К постановке проблемы изучения потенциала мультипликационных фильмов в процессе формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности…… 17

Вылегжанина А.С., Коломийченко Л.В. Проектирование инновационной деятельности ДОО в области нравственного воспитания детей младшего дошкольного возраста посредством режиссерской игры…… 22

Вычугжанина Ю.А., Иванова Е.В. классные часы как средство гражданского воспитания в начальной школе……..... 25

Гоголева Г.Н., Прозументик О.В. Развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе……..... 28

Григорьева Н.И., Зорина Н.А. Дидактическая игра как средство формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей седьмого года жизни…… 32

Килина А.А., Хохрякова Ю.М. Формирование умений практического экспериментирования у детей 2-3 лет посредством образовательных ситуаций…… 36

Кирхинрейдер Д.А., Гилева А.В. Игровые упражнения как средство адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольной образовательной организации…… 40

Корнилова Ю.А., Хохрякова Ю.М. Реализация дифференцированного подхода в формировании представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста…… 44

Лимонова М.И., Хохрякова Ю.М. Дидактическая игра как средство формирования счетной деятельности у детей среднего дошкольного возраста…… 48

Мехоношина Е.О., Коломийченко Л.В. Нравственное воспитание детей среднего дошкольного возраста посредством произведений изобразительного искусства…….. 52

Моргунова Е.Е., Прозументик О.В., Хохрякова Ю.М. Электронное пособие как средство повышения педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного учреждения (в вопросах организации семейных детских праздников)……..... 56

Пономаренко Е.Н., Васильева В.С. Современные технологии развития мелкой моторики в дошкольном возрасте…… 60

Слюсарева А.Е., Слюсарева Е.С. Использование арттерапии в коррекции страхов детей дошкольного возраста…… 64

Тарасова И.М., Григорьева Ю.С. Организация инновационной деятельности по дидактическому сопровождению социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста…….. 69

Тиунова Н.А., Хохрякова Ю.М. Использование образовательного потенциала режимных моментов (на примере формирования счетной деятельности у детей раннего возраста)…… 72

Хабарова О.П., Коломийченко Л.В. Теоретические основы гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительного искусства…….. 77

Шабалина К.О., Гилева А.В. Педагогические условия формирования интереса к своей семье у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры…… 81

Шаронова Е.В., Григорьева Ю.С. К вопросу об актуальности проблемы организации педагогических инноваций в дошкольном образовании…….. 84

Язева А.Л., Гилева А.В. Формирование грамматически правильной речи у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.. 87

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ……... 91

Аббакумова А.А., Ворошнина О.Р. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации ребенка с ОВЗ в инклюзивной группе… 91

Ахмарова М. К., Ворошнина О.Р. Теоретические и прикладные аспекты формирования психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам речевого развития детей с нарушением слуха (на примере консультативной деятельности учителя дефектолога)…… 93

Бажина С.В., Зеленина Н.Ю. Взаимодействие с матерью ребенка раннего возраста с ОВЗ как условие формирования уровневой системы аффективной регуляции……..... 97

Барсукова Д.С., Наумов А.А. Изучение инклюзивной компетентности педагогов в условиях дошкольного образовательного учреждения…….. 101

Батурина Д.А., Лапп Е.А. Значимость экологической культуры у обучающихся с нарушением интеллекта…… 105

Белозерова А.П., Ворошнина О.Р. Режиссерская игра как средство развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом……..... 108

Волошина А.А, Лапп Е.А. Особенности сенсорного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра…… 111

Дахно Н.А., Токаева Т.Э. LEGO – конструирование как средство развития психомоторной и коммуникативной сферы у детей с нарушением слуха (после кохлеарного имплантирования) 5-7 лет…… 115

Дружинина А.Е., Наумов А.Н. Теоретические и практические аспекты разработки технологии развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП…… 118

Елина Д.Д., Задумкина Е.А., Пахолкина Т.М., Леханова О.Л. Духовное развитие людей с ОВЗ в аспекте музейной среды провинциального города… 122

Залужская С.С., Ткачук Т.А. Современные подходы к работе с детьми с расстройством аутистического спектра…….. 126

Зуева Л.Е., Токаева Т.Э. Шаги в инклюзию: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего возраста с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной группе детского сада…… 128

Казанцева О.А., Гаврилова Е.В. Театрализованная игра как средство развития и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией……..... 132

Каменских Ю.М., Токаева Т.Э. Развивающие эффекты LEGO для детей с ЗПР…….. 136

Катаева Е.Н., Зеленина Н.Ю. Алгоритм проектирования коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра…….. 140

Колегова Б.А., Хабарова Л.П. Исследование уровня развития восприятия формы у детей 3-4 лет с нарушением зрения…… 143

Комкова И.Н., Поникарова В.Н. Результаты реализации модели формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ……..... 147

Кондратьева Д.П., Ворошнина О.Р. Развитие языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста…… 151

Корнилова О.В., Бумаженко Н.И. Совершенствование педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью……... 154

Красносельских Е.В., Ворошнина О.Р. Психологическая готовность воспитателей к работе в инклюзивной группе детского сада…… 158

Крючкова С.В., Леханова О.Л. Проектирование адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в условиях дошкольного образовательного учреждения…….. 162

Кузнецова Н.В. Развитие психологической базы речи детей с особыми образовательными потребностями средствами театрализованной деятельности…… 165

Кучеренко Е.С., Аюпова Е.Е. Тьюторское сопровождение учащихся с интеллектуальными нарушениями при реализации инклюзивной практики... 168

Лысак В.С., Шестакова Е.С., Швед М.В. Психологические аспекты формирования элементарных математических представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью…… 171

Малышева Е.Ю., Леханова О.Л. К проблеме проектирования инклюзивного образовательного пространства в общеобразовательной школе…… 175

Матусевич Е.П., Швед М.В. Развитие предпосылок формирования навыков чтения и письма у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью……... 179

Мельникова А.Ю., Алмазова С.Л. Изучение профессиональной и психологической готовности педагогов дошкольной образовательной организации к осуществлению инклюзивной практики……. 182

Мелюхина М.В., Зеленина Н.Ю. Теоретико-прикладные аспекты разработки индивидуальных коррекционных программ по профилактике вторичных нарушений аффективной сферы детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра…… 187

Мичурина А.К., Иващенко Н.П. Личностный портрет младшего школьника с интеллектуальными нарушениями……..... 191

Мугинова Д.Н., Медведева Е.А. Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР…….. 194

Муканова А.А., Зеленина Н.Ю. К обоснованию проблемы создания специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации…… 198

Никитинская А.А., Поникарова В.Н. Особенности социально-личностного развития подростков с ОВЗ в условиях инклюзии…….. 202

Ноздрунова И.В., Чаркина Н.В. Особенности связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития…… 206

Окулова В.А., Ткачук Т.А. Проблемы дифференциальной диагностики безречевых детей…… 209

Опутина Д.А, Наумов А.Н. Теоретические и практические аспекты разработки технологии развития мышления и речи у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП в работе педагога-дефектолога…….. 215

Панюков С.А., Ткачук Т.А. Особености формирования мелкой моторики у детей со спастической диплегией…….. 219

Петрова Н.Р., Ворошнина О.Р. Теоретическое и практическое обоснование использования занятий изобразительной деятельности при формировании чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха…….. 222

Пурышева С.В., Денисова О.Л. Развитие сетевого взаимодействия в условиях инклюзивного образования…… 226

Рагозина П.А., Ильина И.Ю. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом в процессе восприятия музыки……..... 230

Рогожникова Е.П., Ильина И.Ю. Изучение и коррекция межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности……..... 233

Селиванова А.В., Поникарова В.Н. Особенности коррекционно-развивающей работы по снижению тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи…… 237

Сироткина Д.А., Дашевская К.А., Кондратьева С.Ю. Диагностика состояния счетных операций у детей с ограниченными возможностями…… 241

Смирнова М.А., Гаврилова Е.В. Коррекция и развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе музыкальных занятий……... 245

Спицына А.С., Аюпова Е.Е. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР…… 249

Ставбун А.В., Поникарова В.Н. Теоретическое обоснование проблемы формирования социально-адаптивного поведения у детей старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта…….. 252

Тасуева М.А., Купреева И.В. Особенности обучения младших школьников с нарушениями слуха с использованием информационно-коммуникативных технологий……... 254

Филиппова А.В., Лапп Е.А. Использование нетрадиционных приемов при коррекции речи детей с ОНР……..... 257

Хасанова Р.Р., Ворошнина О.Р. Формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в процессе сюжетно-ролевых игр…….. 260

Четина Е.А., Ткачук Т.А. Дифференциальная диагностика детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и расстройствами аутистического спектра…….. 264

Чивичева А.Г., Кабушко А.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ…….. 266

Чусовитина К.О., Шумилова Е.А. Профессия «*тьютор*» в системе инклюзивного образования…… 269

Шалагинова В.О., Овчинникова А.А. Формирование социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством сюжетно-ролевой игры…… 272

Шульц Л.В., Ворошнина О.Р. Теоретические и прикладные аспекты коррекционной работы по преодолению тревожности у детей старшего дошкольного возраста с заиканием…… 277

Юрина Е.А., Денисова О.А. О роли психолого-медико-педагогических комиссий в инклюзивном образовании…… 279

Яковлева Ю.К., Васильева В.С. Современные технологии формирования навыков самообслуживания у старших дошкольников с расстройством аутического спектра…… 283

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ…… 287

Бахитова Т.А., Куликова Н.С. Особенности глагольного словаря у современных дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи……... 287

Белова И.Н., Поникарова В.Н. Возможности кружковой работы в коррекциии нарушений речи…….. 291

Коростелева О.В., Габдулхакова Л.Р., Тверская О.Н. Литературно-кинематографический кружок как средство формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия»…... 293

Глибко Ю.С., Тверская О.Н. Логопедический кружок как форма подготовки к обучению грамоте детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня……... 300

Горбунова Н.Е., Филатова И.А. Проблема формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи…….. 303

Дудырева А., Тверская О.Н. Обзор методик развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР…… 307

Закомолдина М.В., Лизунова Л.Р. Особенности нарушений устной речи у школьников с аутизмом…….. 312

Зыкова М.А., Лизунова Л.Р. Арт-терапия в системе логопедической помощи детям среднего возраста со стертой дизартрией…….. 315

Иванова В.А., Логинова М.Е., Лизунова Л.Р. Диагностика письменной речи у детей младшего школьного возраста с ТНР…….. 319

Илюченко М.А., Тверская О.Н. Дидактическая игра как средство развития грамматического строя речи у детей 3-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня……... 322

Канина А.Ю., Тверская О.Н. Преодоление дислексии у детей младшего школьного возрасти с ЗПР средствами программы «Как хорошо уметь читать!»…… 325

Кожина К.В., Тверская О.Н. Инклюзивное образование в современном обществе ЗА и ПРОТИВ…… 334

Комягина Д.К., Кряжевских Е.Г. Рабочая тетрадь как форма работы по формированию фонетико-фонематических процессов у детей 4-5 лет с ОНР III уровня…….. 337

Коротовских Л.А. Мандала-терапия как нетрадиционный метод коррекции речи и оздоровления ребенка……. 340

Панькова Д.С., Тверская О.Н. Анализ программно-методического обеспечения деятельности логопеда в ДОУ по преодолению заикания…… 344

Паршукова К.М., Бугаева Е.Т. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня…… 348

Поспелова И.С., Гирилюк Т.Н. Влияние сенсорного развития на формирование речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития……... 351

Саввиди М.И., Демиденко О.П. Развитие монологической речи у дошкольников средствами восприятия……. 354

Суворова Ю.М., Кряжевский Е.Г. Особенности развития дыхания и формирования лексико-грамматических компонентов у детей 4-5 лет с ринолалией…… 356

Тиунова Н.Г., Лизунова Л.Р. Рабочая тетрадь как средство формирования словоизменения и словообразования у детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня……..... 358

Чугайнова В.Н., Гирилюк Т.Н. Исследование особенностей психомоторного и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития с помощью интерактивного диагностического приложения для обследования речи «Диагностика речевого развития детей раннего возраста»……..... 362

Шадрина А.А, Кряжевских Е.Г. Работа с литературным текстом как средство профилактики и коррекции нарушений голоса у взрослых…… 366

Швецова Е.В., Гирилюк Т.Н. Интерактивая развивающая игра для коррекции фонетико-фонематического строя речи у детей старшего дошкольного возраста «Кот Василий: свистелочка»…….. 370

Ярина С.А., Алмазова С.Л. Планирование организации сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций с целью развития коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи……. 373

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ…… 378

Баландина М.Д.,
Коломийченко Л.В.

Мультфильмы как средство нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста

В настоящее время перед обществом необычайно остро стоит проблема нравственного воспитания детей всех возрастов: у многих детей искажены представления о нравственных качествах; чаще наблюдаются примеры детской жестокости, агрессивности по отношению друг другу; дети не могут построить дружеских отношений, договориться о совместных действиях в игре и быту.

Проблема нравственного воспитания находит отражение в исследованиях Р.С. Буре, Н.А. Зориной, С.А. Козловой, Л.В. Коломийченко, А.Д. Кошелевой, Т.И. Бабаевой и др. [1, 2]. По мнению Т.И. Бабаевой в процессе нравственного воспитания у человека формируется гуманное отношение к миру, реализуется регулятивная функция морали, формируется направленность личности, ее мировоззрение, что обеспечивает гармонизацию личности и формирование нравственного поведения [1].

Как показывают исследования Р.С. Буре, Л.В. Коломийченко и др. эффективность нравственного воспитания во многом зависит от реализации комплексного подхода в решении воспитательных задач, от правильной организации совместной деятельности детей, от умелого и адекватного сочетания педагогических средств и методов [2].

В исследованиях отечественных ученых достаточно глубоко изучены разные средства нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Вместе с тем, воспитательный потенциал мультфильмов в этом процессе изучен лишь локально. Анализ ряда психолого-педагогических и искусствоведческих исследований (Л.И. Баженова, Г.Н. Козак, С.М. Эйзенштейн, М.И. Яновский), а также работ ряда мультипликаторов (Ю.Б. Норштейн, И.П. Иванов Вано) позволяют утверждать: мультфильм – один из уникальнейших инструментов воздействия на ребенка. По утверждению Р.Г. Казаковой мультфильм, отображающий актуальные для ребенка жизненные ситуации, увлекает дошкольника, способствует вхождению, вживанию в экранные образы, в результате чего у ребенка складывается впечатление непосредственного присутствия в сюжете [3].

Исследования отечественных педагогов и психологов (Н.Е. Марков, И.Я. Медведева) доказывают, что мультфильмы – довольно эффективное воспитательное средство: они демонстрируют ребенку самые разные способы общения и взаимодействия с окружающим миром, формируют эталоны хорошего и плохого поведения [5].

С целью теоретического обоснования и экспериментального изучения воспитательного потенциала мультфильмов в нравственном воспитании детей среднего дошкольного возраста нами было проведено исследование, раскрывающее перспективы совершенствования педагогического процесса в данном направлении личностного развития.

При определении параметральных характеристик нравственного развития, мы опирались на критерии и показатели когнитивной, эмоционально - чувственной и поведенческой сфер, представленных в программе Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» [4]. Соотношение критериев и показателей нравственного развития детей среднего дошкольного возраста представлено в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение критериев и показателей нравственного развития детей среднего дошкольного возраста

Сферы	Критерии	Показатели
Когнитивная	К концу среднего дошкольного возраста ребенок: - владеет объемом знаний и представлений о нравственных нормах поведения в соответствии с программой	Объем и глубина освоенности нравственных норм, способность к аргументированию, осознанность знаний
Эмоционально-чувственная	- проявляет сопереживание, сочувствие, сострадание, чувство любви и привязанности к близким людям, сверстникам и литературным персонажам	Устойчивость, ситуативность проявления интересов и потребностей, адекватность эмоциональных проявлений
Поведенческая	- владеет элементарными правилами поведения в повседневном общении в детском саду и семье (здоровается, прощается, благодарит, приносит извинения), проявляет стремление к оказанию помощи в различных видах деятельности)	Устойчивость поведенческих реакций, самостоятельность и инициированность их проявлений.

Соотношение обозначенных критериев и показателей позволило определить уровни нравственного развития детей среднего дошкольного возраста.

Высокий уровень: ребенок владеет полным объемом знаний о нравственных нормах, осознает и аргументированно отвечает на вопросы,

связанные с нравственным поведением; проявляет эмпатию по отношению к сверстникам и литературным персонажам; самостоятельно выполняет общепринятые нормы этикета, бесконфликтно общается с другими детьми.

Средний уровень: ребенок владеет неполным объемом знаний о нравственных нормах и не может аргументированно отвечать на вопросы, связанные с нравственным поведением; избирательно и ситуативно проявляет эмпатию по отношению к сверстникам и литературным персонажам; соблюдает общепринятые нормы этикета при напоминании взрослого, допускает конфликты в общении со сверстниками, но разрешает их мирно;

Низкий уровень: ребенок не владеет объемом знаний о нравственных нормах, не осознает их, и не может аргументированно отвечать на вопросы, связанные с нравственным поведением; не проявляет эмпатию к сверстникам и литературным персонажам; не соблюдает общепринятые нормы этикета и избегает общения со сверстниками.

Для изучения когнитивной сферы нравственного развития нами была использована диагностика, направленная на выявление уровня сформированности знаний и представлений о нравственных нормах. Для изучения уровня нравственного развития в эмоционально - чувственной сфере основным диагностическим методом было наблюдение за детьми в процессе просмотра кукольного спектакля «Заюшкина избушка». Для изучения поведенческой сферы нами был использован метод наблюдения за детьми в разных видах деятельности с целью выявления уровня культуры поведения и характера проявления эмпатии по отношению к сверстникам.

В исследовании принимали участие дети среднего дошкольного возраста в количестве 30 человек: 20 детей в контрольной и 10 человек в экспериментальной группе. Анализ результатов показал, что большинство детей контрольной и экспериментальной группы находятся на среднем уровне нравственного развития. Данные результаты гипотетически могут быть связаны с тем, что работа по формированию нравственности в детском саду не была систематической, а полученные знания не использовались в практической деятельности.

В связи с этим нами был разработан проект формирующего эксперимента, направленный на повышение уровня нравственного развития детей среднего дошкольного возраста посредством мультфильмов. Содержание проекта определялось в соответствии с программой Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» [4]. Используемые формы взаимодействия с детьми включали работу в разных видах деятельности и разделены на четыре темы: «Человек и его поступки», «Разное настроение», «Культура поведения»

и «Взаимоотношения между детьми». В работе использовались такие методы, как просмотр мультфильмов, беседы по содержанию мультфильмов, инсценировки фрагментов мультфильмов, прослушивание и разучивание песен из мультфильмов, дидактические, речевые и сюжетно-ролевые игры по просмотренным мультфильмам и т.д. В качестве материала в работе с детьми использовались короткометражные советские мультфильмы, выпущенные киностудией «Союзмультфильм».

С целью определения эффективности формирующего эксперимента был проведена итоговая диагностика уровня нравственного развития детей контрольной и экспериментальной группы. Соотношение результатов начальной и итоговой диагностики уровней нравственного развития детей КГ и ЭГ представлено в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение результатов начальной и итоговой диагностики уровней нравственного развития детей КГ и ЭГ

Уровни	**Контрольная группа**		**Экспериментальная группа**	
	Начальная диагностика	**Итоговая диагностика**	**Начальная диагностика**	**Итоговая диагностика**
Низкий	10%	10%	10%	0%
Средний	50%	45%	60%	40%
Высокий	40%	45%	30%	60%

Анализ результатов внедрения проекта позволяет сделать вывод о том, что разработанный перспективный план, формы и методы работы, применяемые в процессе нравственного развития посредством мультфильмов, оказались эффективными, так как уровень нравственного развития детей повысился.

Список литературы

1. *Бабаева, Т.И.* Об индивидуальном подходе в формировании положительных взаимоотношений дошкольников со сверстниками / Т.И. Бабаева // Нравственное воспитание дошкольника. – 1975. – С. 70-83.

2. *Буре, Р.С.* Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р.С. Буре. – М., 2011. – 80 с.

3. *Казакова Р.Г.* Смотрим и рисуем мультфильмы / Р.Г. Казакова, Ж.В. Мацкевич. – М., 2013. – 128 с.

4. *Коломийченко, Л.В.* Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л.В.Коломийченко. – М., 2015. – 160 с.

5. *Медведева, И.Я.* Кто соблазнит малых сих: СМИ против детей: статьи разных лет / И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова. – М., 2006. – 94 с.

Вдовиченко А.В.,
Гилева А.В.

Готовность детей старшего дошкольного возраста к школе как условие успешного обучения в начальной школе

Начало школьного обучения представляет собой сложный и ответственный момент в жизни каждого ребенка, который во многом определяет характер учебной деятельности на протяжении всего периода школьного обучения. Успешность первых шагов стимулирует ребенка достигать новых успехов в учебе, в то время как неудачи могут негативно сказаться на отношении к школе и процессу обучения в целом. В результате этого обуславливается необходимость своевременной и грамотной подготовки старших дошкольников к обучению в школе.

Актуализация проблемы формирования готовности к школьному обучению в настоящее время вызвана комплексом проблем, которые характерны для современной России: рост негативных социальных, личностных и эмоциональных проявлений у детей дошкольного возраста, на которых делают акцент многочисленные исследователи (А.И. Захаров, М.В. Корепанова, Ю.М. Миланич); разный уровень подготовленности детей к школьному обучению; низкий уровень адаптации к обучению в начальной школе большого количества детей, которые не получили дошкольное образование.

Ученик с низким уровнем готовности к школьному обучению может добиться высоких результатов в обучении, но это становится возможным только при условии приложения максимальных усилий и посещения дополнительных занятий, что в свою очередь зачастую приводит к ухудшению психосоматического здоровья и психоневрологическим расстройствам.

Понятие «готовность к школе» можно рассматривать с двух позиций: с одной стороны, это основополагающее понятие необходимое для понимания процесса освоения статуса ученика, а, с другой стороны, важнейший итог воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении. Содержание данного понятия определяется системой требований, предъявляемой школой ребенку. В состав данных требований входят ответственное отношение к школе и процессу обучения, произвольная регуляция своего поведения, установление социально значимых взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, которые определяются совместной деятельностью, наличие эмоциональной устойчивости, выполнение интеллектуальной деятельности, обеспечивающей сознательное усвоение знаний [1].

Готовность к обучению в школе является структурным понятием, включающим в себя несколько компонентов. Традиционно принято выделять пять отдельных компонентов готовности ребенка к школьному обучению:

1) физическая готовность, определяемая такими показателями как вес, рост, мышечный тонус, которые должны соответствовать нормам физического развития детей старшего дошкольного возраста;

2) интеллектуальная готовность, включающая в себя словарный запас, кругозор, специальные умения, уровень развития когнитивных процессов и их ориентированность на зону ближайшего развития, умение выделять учебную задачу и самостоятельно трансформировать ее в цель деятельности;

3) личностная и социально-психологическая готовность представляет собой еще одну из предпосылок успешного обучения в школе. Данный вид готовности включает в себя формирование у ребенка готовности принимать новую социальную позицию, формирование которой обусловлено качественно новым отношением к ребенку окружающих его людей;

4) эмоционально-волевая готовность предполагает снижение импульсивных реакций, и возможность на протяжении длительного времени выполнять не очень привлекательное задание. Анализируя проблему эмоционально-волевой готовности к школе, Д.Б. Эльконин выделил следующие параметры:

– умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилам, которые обобщенно определяют способ действия;

– умение ребенка ориентироваться на заданную систему требований;

– умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, которые предлагаются в устной форме;

– умение самостоятельно выполнять задание, которые предлагаются в устной форме;

– умение самостоятельно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу [4].

Выделение эмоционально-волевой готовности в отдельный компонент обусловлено тем, что первокласснику необходимо делать не только то, что ему самому хочется, но и то, что требует от него учитель, школьная программа и школьный режим. Данный вид готовности считается сформированным в том случае, если ребенок умеет самостоятельно ставить цель, принимать правильные решения, планировать свою деятельность, прилагать усилия к достижению поставленной цели, преодолевать трудности.

Согласно наблюдениям физиологов, психологов и педагогов, среди первоклассников есть дети, которые с трудом адаптируются к качественно новым для них условиям школьного обучения, они с трудом справляются с учебной программой и школьным режимом. Это может быть связано с индивидуальными психофизиологическими особенностями. В связи с этим возникает необходимость определения уровня готовности к школьному обучению. Уровень готовности к школьному обучению определяется по таким параметрам как контроль, мотивация, планирование, уровень развития интеллекта. На основании полученных результатов диагностического исследования определяется уровень готовности к обучению в школе:

– ребенок не готов к школе в том случае, если не способен осуществлять планирование и контроль за своими действиями, уровень учебной мотивации очень низкий, не умеет слушать другого человека и выполнять логические операции в форме понятий;

– ребенок готов к школе когда умеет осуществлять контроль за своими действиями, способен ориентироваться на скрытые свойства предметов, на закономерности окружающего мира, умеет слушать другого человека и выполнять логические операции в форме словесных понятий [3,5].

Формирование готовности к школе не происходит стихийно или спонтанно, для этого необходимы определенные педагогические условия. К педагогическим условиям, которые обеспечивают готовность детей старшего дошкольного возраста к школе, относят:

– постепенное наполнение предметно-развивающей среды;

– использование игровых упражнений, направленных на развитие психических процессов, дидактических игр, рассказов воспитателя;

– использование познавательных сказок, рассказов из жизненного опыта воспитателя, введение сказочных персонажей, наглядное экспериментирование – все это способствует приданию обучающего характера познавательной деятельности и формированию позитивной мотивации к обучению в школе;

– расширение видов оценки результатов детской деятельности (самооценка, игровая форма оценки, оценка педагога, родителей);

– применение игровых тренингов, направленных на развитие произвольности поведения;

– использование разнообразных методов обучения (экспериментирование, моделирование, проблемные вопросы);

– использование разнообразных средств интеллектуального развития и обучения (организация активных видов деятельности, проведение развивающих игр, конструирование, изобразительная, практическая деятельность).

Таким образом, готовность детей старшего дошкольного возраста к школе является необходимым условием успешного обучения в начальной школе. Проблема готовности к школе включает в себя весь период дошкольного детства как подготовительный этап к школе и младший школьный возраст как период начальной адаптации и формирования учебной деятельности. Данная проблема требует дальнейшего исследования и выработки практических рекомендаций, направленных на конкретизацию задач и методов учебной работы с детьми 6-7 лет.

Список литературы

1. *Вьюнова, Н.И.* Готовность ребенка к школьному обучению. – М.: Академический Проект, 2011. – 256 с.
2. *Козлова, С.А.* Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2010. – 256 с.
3. *Омельченко, Е.М.* Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. - № 2. – С. 68-76.
4. Готовность ребенка к школьному *обучению* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://refdb.ru/look/2468830-pall.html

Верхоланцева К.И.,
Прозументик О.В.

К постановке проблемы изучения потенциала мультипликационных фильмов в процессе формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности

Развитие ребенка как представителя пола обусловлено целым рядом факторов, влияющих на становление гендерного своеобразия личности человека. В работах Захарова А.И., В.С. Кагана, Т.А. Репиной, И.Я. Медведевой, Т.Н. Шишовой особо выделяется влияние социального (родители, сверстники) и культурного окружения (искусство, средства массовой информации) на развитие гендерной идентичности ребенка в процессе управляемой и стихийной социализации.

Во ФГОС ДО учету индивидуальности ребенка в процессе решения задач воспитания уделяется значительное внимание. Пол – это индивидуальная характеристика личности ребенка. Вместе с тем, научные рекомендации и разработки в области гендерного воспитания редко находят свое отражение в вариативных программах дошкольного образования и практике воспитания детей разного пола, что, обедняет процесс целостного развития ребенка

и затрудняет его гендерную социализацию (Л.В. Градусова, Л.В. Коломийченко), одним из результатом которой является непротиворечивая гендерная идентичность (В.С. Каган, В.М. Плисенко). В основе гендерной идентичности ребенка как многоуровневого образования находятся представления о качествах мужественности и женственности (когнитивный аспект), определяющие отношение к себе и другим как представителям пола (эмоционально-чувственный аспект) и освоение моделей гендерного поведения (конативный аспект). Представления детей 5-6 лет о качествах мужественности и женственности в силу особенностей познавательного развития имеют стереотипный характер, однако в 6-7 лет дети обращают внимание на многообразие и сходство поведенческих проявлений представителей своего и другого пола, склонны к полемике и пересмотру стереотипов в области мужского и женского образов (В.А. Петровский, О.В. Прозументик).

В исследованиях, посвященных поиску и обоснованию эффективных средств гендерного воспитания, раскрываются возможности использования художественной литературы (Е.А. Кудрявцева), игр-драматизаций (Е.А. Конышева), сюжетно-ролевых игр (Л.В. Градусова), дидактических игр (Ю.С. Григорьева), народной культуры (С.Б. Фадеев), коммуникативного тренинга (О.В. Прозументик). Вместе с тем, воспитательный потенциал мультипликационных фильмов как одного из педагогических средств, применяемых в работе с детьми старшего дошкольного возраста изучен явно недостаточно.

В.С. Собкин и К.Н. Казначеева, рассматривая структуру и содержание деятельности детей дошкольного возраста, обратили внимание на то, что детская деятельность принципиально изменилась. Исследователи констатируют, что несколько лет назад главными занятиями детей были игры, рисование, лепка и чтение, слушание сказок; в настоящее время все эти виды деятельностей вытеснены просмотром мультфильмов. По данным социологов, от 20 до 40 % всего свободного времени ребенок дошкольного возраста проводит у телевизионного экрана. Проблема «дети – телевизор и интернет» волнует родителей, педагогов, психологов, врачей. Телевидение и Интернет стали аналогом игрушки или книги. Они не только времяпровождение, но и средство воспитания детей (В. Абраменкова).

Мультипликация, представленная в значительном объеме на современном российском видеорынке, объединяя вымысел и реальность, музыку и изображение, изначально призвана способствовать воспитанию и гармонизации подрастающего поколения, однако так происходит не всегда

(М. Аромаштан, М. Голик, Е.О. Смирнова). С одной стороны, это яркие, зрелищные, образные, ненавязчивые и доступные детскому восприятию произведения искусства. Они формируют у него представления о добре и зле, эталоны мужского и женского поведения и т.д. Посредством сравнения себя с любимыми героями ребенок дошкольного возраста имеет возможность научиться осознанно и позитивно воспринимать себя как мальчика или девочку, уважительно относиться как представителям своего и противоположного пола. События, происходящие в мультфильмах, повышают детскую осведомленность, развивают мышление, воображение, формируют его мировоззрение на основе представлений/знаний о мужском и женском, толерантное отношение мальчиков и девочек друг к другу и поло-специфическое поведение. С другой стороны, нередко в детских мультфильмах транслируются трансформированные образы мужчины (мальчика) и женщины (девочки), которые могут неоднозначно сказываться на развитии детей как представителей пола (И.Я. Медведева, Т.Н. Шишова).

Мультфильм как педагогическое средство традиционно используется в практике дошкольного воспитания детей. Однако в последние два десятилетия данное средство утрачивает свои воспитательные возможности. Педагоги испытывают трудности в использовании мультипликационной продукции в гендерном воспитании детей. Они отмечают, что в современных мультфильмах воплощаются образы мужчины и женщины не соответствующие классическим образам и образцам мужественности и женственности. Это связано с состоянием гендерной культуры, а именно, «ломкой» традиционных гендерных стереотипов и частичным оформлением новых культурных идеалов мужественности и женственности (В.С. Каган, И.С. Кон). Закономерно в содержании мультфильмов наблюдается отражение динамики ролей традиционно закрепленных за мужчиной и женщиной. Это обстоятельство требует компетентности педагогов в выборе мультипликационной продукции для использования в процессе воспитания детей как представителей пола. Примечательно, что в рамках научных исследований эта проблема не поднимается.

Но она настойчиво обсуждается в научно-популярных работах психологов, теле- и радио передачах и встречах для родителей и педагогов, в Интернет-сообществах. В данных обсуждениях подчеркивается, что целенаправленное приобщение к гендерной культуре детей может осуществляться различными средствами генедрного воспитания, одним из которых является детский мультфильм, отражающий традиционные

и современные образы маскулинности и фемининности. Мультфильм для современного ребенка, развивающегося в условиях визуальной (экранной) культуры, является одним из основных носителей и трансляторов представлений о мире, об отношениях между людьми и нормах их поведения, влияющих на формирование гендерного самосознание у детей старшего дошкольного возраста. Поэтому необходим отбор мультфильмов, подготовка взрослых к его просмотру, обсуждение его содержания и качеств героев и т.д. В связи с этим данная проблема становится актуальной в решении задач гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста в период активного освоения детьми половой роли-идентичности.

Анализ психолого-педагогической литературы и нормативных документов, позволил выявить ряд противоречий: между требованиями ФГОС ДО к учету индивидуальных характеристик ребенка и не разработанность психолого-педагогических рекомендаций к гендерному воспитанию детей дошкольного возраста; между высоким воспитательным потенциалом мультфильма и отсутствием грамотного использования мультипликационных фильмов с целью решения задач гендерного воспитания. Выявленные противоречия определили проблему исследования, состоящую в изучении возможностей использования мультипликационных фильмов как средства формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности. В связи с этим нами и была определена тема исследования: «Мультипликационные фильмы как средство формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности».

Цель работы: теоретическое обоснование проблемы исследования и экспериментальная проверка целесообразности использования мультипликационных фильмов как средства формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности. Объект исследования: процесс формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности. Предмет исследования: мультипликационные фильмы как средство формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности.

Задачи исследования:

1. Определить актуальность проблемы исследования, сформулировать научные характеристики исследования.

2. Изучить особенности гендерного воспитания и развития детей дошкольного и старшего дошкольного возраста.

3. Раскрыть педагогические средства гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

4. Изучить потенциал мультфильма как средства гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

5. Разработать параметральные характеристики и определить уровень сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности.

6. Провести отбор мультипликационной продукции и разработать тематический план по использованию мультипликационных фильмов в процессе формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности.

7. Осуществить работу по формированию представлений детей старшего дошкольного возраста о качествах мужественности и женственности по средствам мультипликационных фильмов. Определить эффективность проведенной работы.

Проведенный нами анализ исследований и литературы по проблеме позволил обнаружить следующее. Проблема нашего исследования является актуальной, так как вопрос об использовании мультфильмов в практике гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста не получил достаточного освещения в научной литературе, отсутствуют научно обоснованные рекомендации и методические разработки в области формирования представлений детей 5-6 и 6-7 лет о качествах мужественности и женственности средствами мультфильма. Мультфильм является средством гендерного воспитания, в частности, он позволяет решать задачу формирования представлений о качествах мужественности и женственности. Воспитательный потенциал мульфильмов используемых в практике воспитания связан с совместным исследованием воспитывающими взрослыми и детьми мужских и женских образов мультипликационных героев, эмоциональной идентификацией с ними, освоением способов гендерного поведения, переноса освоенных представлений детьми в ситуацию взаимодействия с представителями своего и другого пола.

Перспективы исследования мы связываем с решением задач констатирующего, формирующего и контрольного этапов исследования.

Вылегжанина А.С.,
Коломийченко Л.В.

Проектирование инновационной деятельности ДОО в области нравственного воспитаниядетей младшего дошкольного возраста посредством режиссерской игры

В настоящее время в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования социальная адаптация ребенка и его социальное развитие выделены как приоритетное направление образовательной программы дошкольного образования.

В контексте социально-коммуникативного развития, определяемого в качестве одной из образовательной областей Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, раскрывается содержание образовательной программы для дошкольников. Там же уточняются векторы, способствующие оптимальному социальному и нравственному развитию ребенка дошкольного возраста.

Проблема нравственного воспитания детей дошкольного возраста так же актуализируется ситуацией, сложившейся в современном обществе. Бездуховность, обусловленная отчуждением человека от культуры как способа сохранения и передачи ценностей, ведет к модификации смыслов добра и зла у подрастающего поколения и ставит общество перед опасностью моральной деградации.

Современное состояние российского общества связано с нивелированием ценностей нравственно-этической культуры в разных сферах социальных отношений, что приводит к определению новых ценностно-смысловых детерминант организации процесса нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

В ФГОС ДО утверждается, что реализация образовательной программы должна проходить, прежде всего, в форме игры, однако анализ существующей практики нравственного воспитания детей в дошкольных учреждениях свидетельствует об отсутствии целостной системы нравственного воспитания их в игровой деятельности [4]. Воспитатели детских садов не всегда готовы к использованию гибких технологий при организации и проведении игр с детьми, несмотря на то, что в отечественной дошкольной педагогике и психологии накоплен определенный опыт по формированию нравственных качеств и поведения.

Эффективность нравственного воспитания детей дошкольного возраста предопределяется многообразием используемых средств, не смотря на это воспитательный потенциал режиссерской игры в этом процессе изучен недостаточно.

Переход на новые методы и технологии в образовательной деятельности в современных условиях возможен лишь на основе инноваций, которые являются продуктом инновационной деятельности.

Инновационная деятельность, направленная на повышение качества образования, конкурентоспособности образовательных учреждений и их выпускников, обеспечение личностного и профессионального развития субъектов образовательного процесса, в свою очередь не может быть осуществлена без грамотного планирования данного процесса.

В ходе анализа психолого-педагогических исследований, законодательных и нормативных документов, реального состояния практики, мы пришли к выводу о наличии следующих противоречий:

– между нормативно-документальными требованиями и практически полным отсутствием целенаправленного развития режиссерской игры в образовательных планах воспитателей ДОО;

– между необходимостью организации режиссерских игр в ДОО и недостаточностью предметной среды;

– между высоким воспитательным потенциалом режиссерских игр и его недостаточной востребованностью в образовательном процессе, осуществляемом в группах младшего дошкольного возраста;

– между нормативно-документальными требованиями о ведении инновационной деятельности и недостаточным уровнем компетентности педагогов в данной области.

В ходе исследования процесса нравственного воспитания нами были конкретизированы основные понятия и сделаны следующие выводы.

Анализ отечественных исследований позволил обозначить ведущие положения отечественной теории нравственного воспитания: признание сензитивности периода дошкольного детства в овладении элементарными этическими нормативами и правилами, простейшими способами социально адекватного поведения в среде близких взрослых и сверстников, в формировании основ некоторых нравственных свойств личности; ориентация на понимание процесса нравственного развития детей на этапе дошкольного возраста как единства становления сознания, чувств и поведения во всем многообразии их связей и взаимной обусловленности; определение в качестве ведущих факторов и условий такого развития деятельности и целенаправленного воспитания [2].

Несмотря на то, что большинство исследований в данной области связаны с изучением детей 5-7 лет, в отдельных научных изысканиях доказано, что механизмы нравственного развития начинают формироваться еще в младшем дошкольном возрасте. В работах отечественных педагогов детально изучены разные средства нравственного воспитания (дидактические игры, педагогические ситуации и т.д.), вместе с тем возможности режиссерской игры в этом процессе исследованы локально.

Вместе с этим режиссерская игра имеет непосредственное значение в воспитании нравственности у детей дошкольного возраста:

– за счет содержания и сюжета режиссерской игры можно выявить и повысить уровень нравственного развития детей дошкольного возраста по трем контрольно-оценочным компонентам: когнитивный, эмоционально-чувственный, поведенческий;

– режиссерская игра имеет большой воспитательный потенциал, который особенно ярко проявляется в младшем дошкольном возрасте, однако необходимо учитывать тот факт, что ребенка сначала нужно научить играть в режиссерские игры. По мнению Гаспаровой Е.М. в педагогическую поддержку режиссерской игры входит – включение ребенка в соответствующие игры, «оживление» игрушек, разыгрывание несложных сценок, а также обеспечение ребенка соответствующим игровым материалом [1].

Однако внедрение режиссерских игр нравственной направленности в образовательную работу ДОО не достаточно эффективно без проектирования данного процесса. Проанализировав литературу в данной области, мы выявили этапы, особенности данного процесса.

Выделяют три этапа (ступени) проектирования:

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений

Характерной особенностью проектирования является направленность не только на разрешение противоречий, проблем, не изучение того, что уже существует, а на создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Продуктом педагогического проектирования является педагогический проект.

Инновационный процесс начинается с выявления необходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса. В нашей работе мы говорим о необходимости повышения уровня нравственной воспитанности у детей 3-4 лет. В ходе инновационного поиска, мы определили, что посредством режиссерской игры можно достигнуть поставленной цели. Однако инновационная деятельность в области нравственного воспитания детей 3-4 лет посредством режиссерских игр не достаточно эффективна без проектирования данного процесса.

Список литературы

1. *Гаспарова*, Е.М. Режиссерские игры / Е.М. Гаспарова // Игры дошкольника. – М., 1989. – 286с.
2. *Коломийченко*, Л.В. Роль социальной ориентации в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: психолого-педагогические аспекты: моногр. / Л.В. Коломийченко, Н.А. Зорина, - Пермь, 2011. – 96с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. – Л., 2014. – 134 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013). – URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html

Вычугжанина Ю.А.,
Иванова Е.В.

Классные часы как средство гражданского воспитания в начальной школе

Проблема гражданского воспитания является одним из сложных и актуальных направлений современной образовательной теории и практики.

Этому вопросу посвящены работы многих выдающихся педагогов (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.А. Ухтомский, К.Д. Ушинский, И.Ф. Харламов и др.) и психологов (Л.С. Выгодский, В.В. Зеньковский, О.В. Лебедева, Н.Ю. Синягина, И.В. Следзевский). Большинство авторов говорят о формировании гражданственности в средней школе, но для того, чтобы гражданское воспитание на уровне основного общего образования было эффективным, необходимо подготовить почву на уровне НОО, в связи с этим проблема гражданского воспитания младших школьников является актуальной [4; 23].

На сегодняшний момент термин «гражданское воспитание» определяется по-разному. Мы придерживаемся мнения педагога и психолога Л.В. Лебедевой,

которая считает, что «гражданское воспитание младших школьников – это процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры» [2; 134].

Процесс гражданского воспитания требует использования определенных методов и средств работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Особое место среди средств воспитания в ребенке гражданственности занимают классные часы. Главными условиями эффективности проведения классных часов являются систематичность, целенаправленность, разнообразие и занимательность. Это связано с тем, что именно классные часы способствуют углублению, систематизации имеющихся знаний, созданию условий для адекватного самоопределения младшего школьника в выборе жизненных приоритетов.

Изучение современного состояния практической деятельности учителей по гражданскому воспитанию младших школьников доказывает необходимость организации специальной работы по включению классных часов в процесс гражданского воспитания в начальной школе [1]. Для этого сначала были выделены критерии и показатели сформированности гражданственности младших школьников: когнитивный (знания о малой и большой Родине; знания своих прав и обязанностей) и деятельностно-поведенческий (умение адекватно вести себя в предложенных ситуациях, проявлять гражданственность).

На констатирующем этапе исследования были проведены диагностические работы в 4В (экспериментальный) и 4Г (контрольный) классах МАОУ «СОШ № 22 с углубленным изучением иностранных языков» г. Перми, выявившие уровень сформированности гражданских качеств у обучающихся. Для диагностики были использованы методики М.Т. Студеникина «Я – гражданин» и «Ситуация выбора» Т.П. Гавриловой. Для подтверждения равенства двух групп использовались методы математической статистики (критерий Крамера-Уэлча), которые показали, что характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05 ($T_{0,05}$ = 1,96: 1,2 < 1,96), то есть группы фактически равны по уровню сформированности гражданских качеств. Анализ статистического материала показал, что у обучающихся 4В и 4Г преобладают средний и низкий уровни гражданственности. Поэтому необходима целенаправленная и последовательная организация усвоения обучающимися норм гражданственности, которые базируются на знаниях и реализуются в практической деятельности детей. В связи с этим был разработан цикл классных часов, которые направлены на формирование устойчивой гражданской позиции. Были определены следующие темы классных часов: «Россия – Родина моя», «Что такое герб?», «Флаг – символ государственной власти», «Государственный гимн Российской Федерации», «Моя малая

родина», «Моя гражданская позиция», «Мои права и обязанности». Все классные часы были проведены в экспериментальном классе в период с ноября 2016 по февраль 2017 года. На контрольном этапе исследования младшим школьникам была предложена итоговая диагностика (использовались те же методики), которая показала, что число обучающихся с высоким уровнем гражданского воспитания увеличилось в экспериментальном классе на 16,6%, а в контрольном на 4%. Количество обучающихся со средним уровнем гражданского воспитания в экспериментальном классе возросло на 4,2%, а в контрольном сократилось на 4 %. Число обучающихся, которые имеют низкий уровень знаний о своей Родине, в экспериментальном классе сократилось на 20,8%, а в контрольном классе осталось тем же.

Таким образом, полученные данные подтвердили, что апробированный в ходе формирующего эксперимента цикл классных часов, направленных на гражданское воспитание младших школьников, является эффективным. Мы считаем, что работу по воспитанию гражданственности посредством классных часов необходимо продолжать.

Отметим, что воспитание гражданина России начинается с детского сада и продолжается в начальной школе. В настоящее время детский сад является наиболее устойчивым институтом социализации личности, в котором дети усваивают основы гражданского сознания и поведения; начинают осмысливать свое общественное значение и становление гражданственности [3].

Методы и приемы гражданского воспитания, используемые воспитателями, разнообразны, но необходимо учитывать психологические особенности дошкольника: эмоциональное восприятие окружающего, образность и конкретность мышления, глубину и обостренность первых чувств, понимание социальных явлений.

Воспитатель должен стремиться к тому, чтобы дошкольник овладел определенными знаниями (о правах человека, о государстве, об основных документах и т.д.), умениями (критически мыслить, анализировать ситуацию, сотрудничать с другими людьми и т. д.), ценностями (уважение к правам других, толерантность и др.)

Таким образом, формирование гражданина начинается в дошкольном возрасте с чувства любви к родным людям, родному краю, природе, традициям и продолжается в начальной школе. Модели гражданского воспитания должны формироваться и развиваться в рамках воспитательной системы детского сада, а в дальнейшем и школы. Основным результатом такого воспитания является формирование общественно активной личности, наделенной гражданским самосознанием и чувством собственного достоинства, знающей и уважающей права и свободы человека, готовой и умеющей отстаивать и защищать их.

Список литературы

1. *Кетова Т.В.* Классные часы духовно-нравственной направленности // Начальная школа. – 2011. - № 9. – С. 76-78.
2. *Лебедева Л.В.* Социальная психология. – М.: Флинта, 2013 – 229 с.
3. О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: http://docs.cntd.ru/document/901859265 (дата обращения 24.02.2016).
4. *Семыкина Е.Н.* Гражданско-нравственное становление школьников в процессе воспитания // Воспитание школьников. – 2011. – №5. – С. 21-25.

Гоголева Г.Н.,
Прозументик О.В.

Формирование коммуникативных умений детей 6-7 лет в процессе подготовки детей к обучению в школе

Один из главных приоритетов государственной образовательной политики в условиях перехода к открытому, инновационному обществу – достижение современного качества образования, в том числе дошкольного. Дошкольное образование как первая ступень системы образования за последние годы претерпело существенные изменения. Но главная трудность, с которой ребенок сталкивается в стенах школы, заключается не в содержании учебных знаний, к усвоению которых он восприимчив, а в особенностях новой «социальной ситуации развития ребенка». Не только на первых порах, но и позже он часто не способен сориентироваться в новой школьной ситуации, найти себя в ней, построить свое общение со взрослыми и со сверстниками, включиться в учебную ситуацию, отличив ее от массы знакомых и незнакомых ему ситуаций неучебного характера, запросить у одноклассников и учителя специфически учебную помощь (Е.А. Кравцова).

Одной из наиболее актуальных задач образовательной политики России является обеспечение равных стартовых возможностей для детей при поступлении в школу. Актуальность формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста определяется социальным заказом общества - формированием социально развитой личности ребенка. Важность вопроса готовности детей к обучению в школе определена Законом «Об образовании в Российской Федерации», «Концепцией организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе», ФГОС ДО, а также поиском эффективных средств и способов развития общения и становления взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста с социальным окружением при подготовке к школьному обучению и готовностью ребенка к принятию новой социальной позиции - школьника.

В новой для школьника жизни ребенок испытывает на себе разнообразные влияния, включается в новые виды деятельности и отношения, вынужден выполнять иные социальные роли, что, требует от ребенка определенного уровня развития коммуникативной компетентности. Ограничение подготовки к школе только специальной подготовкой (обучение грамоте, математике и т.д.), - не решает проблему перехода ребенка в новую для него социальную жизнь полностью, как доказано многочисленными исследованиями и практикой. Низкий уровень развития коммуникативности накладывает определенный отпечаток на весь процесс обучения в целом. Коммуникативная готовность ребенка к обучению в школе влияет на успешность адаптации к школьному обучению, определяет коммуникативную активность и разноплановость его познавательной деятельности, способность к учебному сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, что обеспечивает успешность обучения, продуктивные социальные взаимоотношения и позитивный образ школьника.

Современные исследования в области дошкольной педагогики, раскрывающие особенности формирования и развития общения дошкольников, представлены: исследованиями И.И. Иванец, посвященными речевой коммуникации детей; И.А. Кумовой, проводившей исследования, связанные с воспитанием основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни; работами Л.Р. Мунировой, С.В. Проняевой, Е.Г. Савиной, О.С. Степиной, О.А. Черенковой и других, непосредственно изучавшими процесс формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста. В данных исследованиях отмечается, что отсутствие элементарных коммуникативных умений информационно-коммуникативного, аффективно-коммуникативного и регуляционно-коммуникативного характера затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, затрудняет развитие ребенка в социальном и личностном аспекте.

Коммуникативная готовность, согласно Н.В. Стародубовой, предполагает сформированность двух характерных для рассматриваемого возрастного периода форм общения: произвольно-контекстное общение со взрослыми (ребенок способен, общаясь со взрослым, действовать не импульсивно, не под влиянием непосредственного побуждения, а сообразуясь с поставленной взрослым задачей и особыми условиями ее решения) и кооперативно-соревновательное со сверстниками (дети начинают воспринимать всю ситуацию в целом как ситуацию совместной задачи).

Общительность, умение контактировать с окружающими людьми – необходимая составляющая самореализации человека, его успешности

в различных видах деятельности, расположенности к нему окружающих людей. Формирование этой способности – важное условие психического и личностного развития ребенка (Е.О. Смирнова).

Освоение ребенком культуры, общечеловеческого опыта невозможно без взаимодействия и общения с другими людьми. Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Взрослый передает ребенку опыт, накопленный предшествующими поколениями (М.И. Лисина). На их основе у ребенка формируются представления о социальном мире, нравственных качествах и нормах, которыми должен обладать человек, чтобы жить в обществе людей. Коммуникативные способности позволяют ребенку различать ситуации общения и на этой основе определять собственные цели и цели партнеров по общению, понимать состояния и поступки других людей, выбирать адекватные способы поведения в конкретной ситуации. Коммуникативные способности у детей дошкольного возраста включают в себя: знание норм и правил в общении со сверстниками и взрослыми, желание вступать в контакт, умение организовать общение.

Общение оказывает влияние на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых (Л.В. Скитская).

Педагог помогает ребенку овладеть приемами и навыками эффективного межличностного общения со взрослым и сверстником: оказывать позитивное внимание партнеру по общению, устанавливать дружеские отношения, разрешать конфликты мирным путем и т.д.. Обучение искусству общения происходит в различных ситуациях. Это может быть чтение художественных произведений и их обсуждение, беседы и полилоги, рассказы из личного опыта детей и взрослых, проигрывание ситуаций, которые дают возможность детям не просто рассуждать о той или иной проблеме, а эмоционально проживать ее и анализировать. В практике подготовки детей к эффективной коммуникации используются разнообразные виды игр – подвижная, хороводная, дидактическая, сюжетно-ролевая, игра-драматизация. В игре имеются возможности обнаружить сильные и слабые стороны в коммуникации ребенка, корректировать те проявления, которые мешают ему свободно общаться со взрослыми и сверстниками (эгоизм, застенчивость и т.д.). Игры помогают ребенку научиться понимать других людей, правильно выражать эмоции, способствуют развитию чувства толерантности у детей к другому образу жизни, мнению, поведению. Высоким развивающим потенциалом обладают

и коммуникативные игры, позволяющие детям учиться вступать в контакт и укреплять его, адресовывать добрые пожелания окружающим людям, замечать эмоциональное состояние человека и оказывать поддержку в ситуациях затруднения, успешно выходить из контакта, оставляя о себе приятное впечатление.

В развитии коммуникативных умений детей большую роль играет публичное выступление: чтение стихотворений, участие в инсценировках, дискуссиях, защита проекта, выступление с докладом по результатам поисковой деятельности и т.д. Ребенок учиться выражать свои мысли и чувства с помощью средств коммуникации (интонации, жестов, мимики и т.д.), связно и логично излагать информацию, доказывать и обосновывать свои предложения, дискутировать.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста является актуальной в современном дошкольном образовании, ориентированном на обеспечение необходимого и достаточного готовности ребенка к школе. Овладение коммуникативными умениями детьми 6-7 лет обеспечивают успешность в школьной жизни. Ребенок, приходя в школу, окунается в среду, изобилующую постоянными контактами в учебном и внеучебном взаимодействии как со взрослыми – учителями, родителями одноклассников, социальными партнерами школы, так и со сверстниками - одноклассниками, другими детьми. Учебная деятельность как коллективная деятельность может быть успешна, если ребенок овладел основами коммуникации и применяет коммуникативные умения разного плана (информационно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные и регуляционно-коммуникативные) в условиях учебного сотрудничества. Освоение представлений и знаний об общении, овладение умениями устанавливать и поддерживать общение на различные темы (личного, познавательно, учебного характера), умениями развивать позитивные взаимоотношения со сверстниками, сотрудничать в учебном процессе - это актуальные задачи решаемые воспитателем в образовательном процессе детского сада в условиях организации совместной деятельности детей (свободном общении, играх со сверстниками, специально организованном общении и т.д.). При целенаправленной работе педагогов коммуникативные умения детей дошкольного возраста ко времени поступления в школу совершенствуются, речь ребенка превращается в умственную интеллектуальную деятельность и средство эффективного общения с социальным окружением.

Григорьева Н.И.,
Зорина Н.А.

Дидактическая игра как средство формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей седьмого года жизни

В условиях ориентации общественно-государственной образовательной системы на реализацию идей непрерывного образования особое внимание уделяется вопросам обеспечения условий для своевременного, преемственного продвижения личности с одной образовательной ступени на другую. В педагогике проблемы изучения целевых, содержательных, технологических аспектов принципа преемственности в образовании изучались многими учеными (Н.И Гуткина, М.М Безруких, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков и др.). Ими установлено, что данный принцип требует взаимосвязи целевых, содержательных, технологических, психологических и управленческих составляющих образовательного процесса на ступенях начального общего и дошкольного образования. Для успешного освоения образовательной программы начальной школы и успешной адаптации к новым условиям обучения необходимо обеспечить необходимый развития физических, психических функций, социализации у будущих первоклассников, те есть с одной стороны создать условия для максимальной реализации возрастного потенциала развития, с другой – обеспечить формирование предпосылок для освоения ими учебной деятельности.

Одним из аспектов научного обсуждения данной задачи является проблема формирования у детей готовности к обучению в современной школе, в частности, интеллектуальной. Современные программы начального образования и технологии обучения требуют от ребенка не только владения разнообразной информацией, но и комплекса интеллектуальных качеств, позволяющих быть субъектом учебно-познавательного процесса, быстро и неординарно мыслить.

В работах М.М. Безруких, Н.И. Гуткиной, Л.Г. Голубевой, С.П. Ефимовой и др. отмечается, что целенаправленное и своевременное формирование готовности дошкольников к обучению в школе является комплексной, многогранной, задачей, решение которой возможно лишь в условиях охвата всех сфер жизни и развития ребенка на этапе дошкольного детства.

В целом готовность к обучению в школе определяется исследователями как сложная система тесно взаимосвязанных и иерархически организованных свойств, обеспечивающих успешность адаптации к новым условиям жизни и деятельности, плодотворное, активное усвоение знаний, умений, норм

и правил поведения в школе и за ее пределами (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков). В структуре данного образования выделяют интеллектуальную готовность к школе, под которой понимают способность ребенка обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы (И.Ю. Кулагина). Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием (А.М.Прихожан, В.С. Юркевич и др.).

В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на широкое использование разных видов педагогических средств, которые, позволяют эффективно решать разнообразные задачи интеллектуального развития и воспитания детей. Для решения задач формирования у будущих первоклассников интеллектуальной готовности к школе в образовательной практике воспитатели активно используют возможности непосредственно образовательной деятельности детей, ТРИЗ, познавательно-исследовательской деятельности и др. В ряде научных работ раскрыты возможности детской игры в подготовке детей к новым условиям обучения в школе, в том числе в дидактической игре (Т.В. Антонова, Р.И. Жуковская, Е.В. Зворыгина и др.).

В то же время анализ видового разнообразя и содержания интеллектуально-дидактических игр, применяемых в современном ДОУ, а так же методики их проведения с детьми свидетельствует, что, как правило, большинство таких игр направлены на формирование отдельных компонентов интеллектуальной готовности к обучению в школе. В условиях самодеятельной игры воспитатели не всегда создают условия для того, чтобы дети целенаправленно, самостоятельно, вариативно использовали интеллектуальные способности и умения для решения познавательно-игровых задач, осуществляли игротворчество.

Анализ литературных источников и обнаруженные недостатки практики использования дидактических игр как средства формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе позволили выявить противоречие между тем, что дидактическая игра с интеллектуальным содержанием обладает разнообразными возможностями влияния на формирование у детей интеллектуальной готовности к обучению в школе и тем, что в образовательном процессе ДОУ потенциал такого вида детской игры реализуется недостаточно в связи с тем, что игры разрабатываются вне учета целостной и системной природы интеллектуальной готовности к школе как единств и взаимосвязи ее составляющих компонентов.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что дидактическая игра может способствовать повышению эффективности формирования у детей старшего дошкольного возраста интеллектуальной готовности к обучению в школе как целостного образования если:

– ее задачи, содержание, правила направлены на формирование ряда взаимосвязанных компонентов интеллектуальной готовности к школе;

– организация игры носит этапный характер и предполагает активное участие воспитанников;

– содержание игры близко опыту и интересам детей.

Анализ исследований по проблеме формирования у детей интеллектуальной готовности к школе Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.Н. Кругликова и др.) позволил установить, что ее состав входят: умение мысленного разделений целого на части с последующим их сравнением; умение объединять отдельные части в целое, построение целого из аналитически заданных частей; умение применять общие законы к конкретному случаю; умение объединять сходные по каким-либо признакам предметы и явления; умение выделять какой-либо стороны аспекта или явления; умение разделять предметы на разновидности, согласно каким-либо важным признакам; умение сопоставлять предметы, обладающими общими признаками. На этой основе нами были определены показатели изучения уровня сформированности интеллектуальной готовности у детей седьмого год жизни, критерии их оценки, подобран диагностический инструментарий.

Изучение полученных данных показало, что лучше всего у испытуемых сформировано умение объединения предметов и явлений по каким-либо признакам. В наименьшей степени у детей сформированы умения конкретизации и классификации.

Результаты проведения начального диагностического обследования предопределили постановку дидактических задач по формированию основ интеллектуальной готовности к школе, решение которых возможно осуществлять посредством специально подобранных нами дидактических игр:

– формировать умение разделять целое на части, выделять отдельные признаки, сторон целого (игры «Что общее, а что различное?», «Что легче?»);

– формировать умение объединять отдельные элементы, которые выделены в результате анализа (игры «Собери картинку по образцу», «Разрезные картинки»);

– формировать умение мысленно фиксировать ту или иную сторону предмета, вне связи с другими сторонами (игры «Одно слово», «По порядку»);

– формировать умение объединять предметы и явления поих существенным признакам и свойствам (игры «Найди пару», «Все перепуталось»);

– формировать умение обобщать рассматривать что-либо, отбрасывать частности, конкретных деталей (игры «Найди лишний предмет», «Лишнее слово»);

– формировать умение разделять и последовательно объединять объекты по каким-либо основаниям (игры «Все перепуталось», «Одно слово»).

– формировать умение сопоставлять предметы, обладающими общими признаками («Разрезные картинки», «Сравни»).

Разработка дидактических игр осуществлялась с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста, в частности, в играх присутствовал соревновательный момент, что актуализировало мотивацию игровой деятельности. Наличие комплектов наглядного игрового материала и четких игровых правил обеспечивало возможность включения игр в самостоятельную деятельность детей. Нами учитывался состав мыслительных операций, формируемых умений и последовательность их включения в образовательный процесс с учетом данных исследований по интеллектуальной готовности к школе.

В качестве примера представим описание игры «Все перепуталось», позволяющей развивать такие мыслительные операции, как классификация, обобщение, конкретизация. В данной игре используется картинки с изображениями предметов (кофта, тарелка, туфли, стул, береза, река, ромашки, озеро, лампа, платье, дорога, ель).

Количество играющих 2 человека. Воспитатель раскладывает перед детьми картинки с объектами. Задача детей определить, к какой категории относится объект. Если предмет относится к категории, которая сделана руками человека, то требуется, определить к какой функциональной группе относится предмет (одежда, мебель, посуда, игрушки, обувь и т.д.) Если предмет относится к категории, которую сотворила природа, также требуется определить, к какой функциональной группе относится предмет (дерево, цветок, водоем). Задача одного ребенка найти все картинки, относящиеся к категории, которая сделанная руками человека, другого выбрать все картинки, относящиеся к категории, которую сотворила природа. Выигрывает тот ребенок, который безошибочно найдет все картинки его категории и назовет функциональную группу этих предметов. Например, стол сделан руками человека, он относится к группе мебель.

При проведении опытной апробации дидактических игр мы придерживались методикеработы с дидактическими играми. Подготовка к проведению дидактической игры заключалась в формировании у детей необходимых для игры знаний, внесения игры и ее обыгрывании взрослыми.

Проведение дидактической игры имело следующую последовательность: обсуждение с детьми предстоящей игры, и ее организации (мотивация на игру, установление количества играющих; объяснение (напоминание) хода и правил игры; показ игровых действий (при необходимости); руководство ходом игры педагогом (в качестве участника и эксперта на этапе обучения и в качестве наблюдателя на последующих этапах); проведение анализа и оценки хода и результатов игры в итоговой беседе). В ходе такой беседы детям предоставлялась возможность поделиться своими эмоциональными переживаниями по поводу игры, дать оценку игровому поведения товарищей и своему собственному, предложить варианты усложнения или модификации игры. Модификация игры осуществлялась различным образом: изменение содержания игр, правилотворчество, изготовление нового или дополнительного игрового оборудования.

С целью определения эффективности опытно-поисковой работы был проведен контрольный эксперимент, который позволил выявить значительные изменения результатов в экспериментальной группе. Обнаружилась положительная динамика умений конкретизации и классификации, умения мысленно фиксировать ту или иную сторону предмета, вне связи с другими сторонами.

Таким образом, нами установлено, что дидактическая игра может способствоватьповышению эффективности формирования у детей старшего дошкольного возраста интеллектуальной готовности к обучению в школе как целостного образования.

Килина А.А.,
Хохрякова Ю.М.

Формирование умений практического экспериментирования у детей 2-3 лет посредством образовательных ситуаций

Современное информационное общество нуждается в личности, способной к проявлению исследовательской активности, самостоятельному поиску и обработке знаний в разных сферах жизнедеятельности. Это

обусловливает характерное для настоящего времени повышение внимания к развитию познавательно-исследовательской деятельности обучающихся на всех уровнях системы образования. В частности, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет «экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.)» в числе одного из семи видов деятельности детей раннего возраста, посредством которых реализуются задачи и содержание образовательной программы (п. 2.7). Однако анализ современных программных документов («Детство», «Мир открытий», «Наш дом – природа», «Познаю мир», «Ребенок в мире поиска» и др.) и методической литературы (О.В. Дыбиной, О.Л. Князевой, Л.М. Маневцевой, З.А. Михайловой, А.Н. Поддьякова, О.Б. Чехониной и др.) свидетельствует о том, что авторы раскрывают содержательные и процессуальные аспекты педагогического содействия формированию практического экспериментирования преимущественно в отношении детей старшего дошкольного возраста, тогда как особенности работы с воспитанниками 2–3 лет представлены достаточно скупо. Кроме того, в качестве ведущего метода обучения детей первых лет жизни используется показ, предусматривающий совершение ими обследовательских действий по подражанию педагогу, что не способствует осознанию воспитанниками причинно-следственных связей между результатами их действий и свойствами объектов, не позволяет им совершать целостную деятельность экспериментирования.

Результаты проведенного нами изучения условий, обеспечивающих формирование у детей данного вида деятельности, в трех группах раннего возраста (МАДОУ № 47, 272, 404 г. Перми) свидетельствуют, что воспитатели уделяют их созданию недостаточное внимание: педагогическая диагностика не проводится, в календарном плане эпизодически предусматриваются только соответствующие групповые занятия, центр экспериментирования представлен миской (подносом) с манной крупой, потенциально возможные действия с которой весьма ограничены (пересыпание, «рисование»), что обусловливает ее невостребованность в самостоятельной деятельности воспитанников. Вследствие этого в период раннего возраста практическое экспериментирование формируется преимущественно стихийно.

Как показали данные констатирующего эксперимента, большинство детей третьего года жизни (40%) обнаруживают средний уровень сформированности деятельности практического экспериментирования. Они проявляют интерес к предложенным материалам, эмоциональную

вовлеченность, но нуждаются в поддержке своих действий со стороны взрослого. Они недостаточно настойчивы в решении проблемной задачи (открытии «сюрпризной коробки»), часто отвлекаются, не пытаются выделить причинно-следственные связи между свойствами объектов и результатами действий даже после соответствующих вопросов взрослого и поэтому чаще совершают неадекватный ситуации выбор объектов (опускают в воду как тонущие, так и плавающие предметы), особенно в провоцирующей ситуации (по предложению взрослого берут кирпичик для вытирания капель воды со стола, не проявляя при этом сомнений в правомерности действия).

30% обследованных детей были отнесены к низкому уровню сформированности практического экспериментирования, 25% испытуемых – к повышенному и только 5% (два ребенка) – к высокому.

Вместе с тем выявленная возможность достижения детьми третьего года жизни высокого уровня открыла перспективы для проведения формирующего эксперимента, ориентированного на изучение эффективности формирования умений практического экспериментирования посредством создания образовательных ситуаций проблемного типа. Включаясь в такие ситуации, ребенок получает возможность выявления противоречивости свойств объектов познания, что поддерживает его познавательную активность и стремление к самостоятельному, целенаправленному поиску решения, актуализирует применение освоенных умений практического экспериментирования и стимулирует овладение новыми способами действий (В.А. Деркунская, Н.А. Зорина, Л.М. Кларина, Н.Н. Поддьяков, М.Н. Полякова, А.И. Савенков, Ю.М. Хохрякова и др.).

В структуре проблемной образовательной ситуации, организуемой в группе детей третьего года жизни, нами были выделены три последовательно развертывающихся этапа. Первый из них был ориентирован на актуализацию опыта детей, имеющихся у них представлений о значимых для последующего экспериментирования свойствах предметов и веществ (например, песок лепится, снег и лед тает, мячи отскакивают от пола, погремушки звенят и т.д.).

Второй этап был направлен на создание противоречия между имеющимся у детей опытом действия и тем, что воспринимается ими в данный момент времени (например, песок лепился, а теперь рассыпается; с помощью ситечка гречневую крупу можно пересыпать в ведерко, а воду перелить этим же предметом не удается). Организуя взаимодействие, взрослый своими вопросами направлял детей на обнаружение данного противоречия, установления причинно-следственных связей между свойствами материалов (веществ, предметов) и результатами действий.

Третий этап был ориентирован на формирование у детей умения осуществлять целенаправленный выбор объектов, соответствующих наличествующим условиям реализации практической задачи, среди подобных им, но обладающих противоположными внешними свойствами (например, детям предлагалось выбрать предметы, которые не отскакивают при броске, или крупу, которая лепится при добавлении воды; или продукты, которые растворятся в воде).

В соответствии с представленными этапами было конкретизировано содержание 16 образовательных ситуаций и разработан перспективный план их проведения с детьми экспериментальной группы (в подгруппах по 2–4 человека). В качестве объектов практического экспериментирования были выбраны объекты неживой природы, крупа и предметы-игрушки. Образовательные ситуации, проводимые с одними и теми же объектами, были объединены в пары и следовали друг за другом, что позволяло обеспечить гибкость формируемых представлений об их свойствах, способствовало осознанию детьми причинно-следственных связей. Например, в одной ситуации воспитанникам предлагалось перелить воду из таза в ведерко, выбрав подходящий для выполнения действия предмет среди предложенных (маленький ковшик, сито, пробка, ложка, вилка, шумовка, поварешка). В следующий раз детям предлагалось в этих же условиях переложить в ведерко крупу (гречневую, манную), а затем попытаться объяснить, почему с помощью сита удается перемещать только гречневую крупу, а ложкой или поварешкой – все вещества.

В большинстве случаев дети достаточно осознанно выбирали объекты, обладающие соответствующими ситуации свойствами. Но иногда было сложно удерживать их внимание на познавательной задаче. Например, малыши бросали и катали мячи, не принимая предложенной взрослым задачи выбора упругого / мягкого предмета.

С целью выявления динамики сформированности у детей умений практического экспериментирования был проведен контрольный эксперимент, анализ результатов которого позволил установить наличие выраженных изменений в экспериментальной группе, большинство воспитанников которой достигли повышенного (45%) и высокого (35%) уровней за счет позитивной динамики, обнаруженной по всем диагностируемым показателям. Так, количество испытуемых, упорно пытающихся открыть «сюрпризную коробку» и совершающих более трех попыток, увеличилось на 25%. С 40 до 65% возросло число испытуемых, способных обнаруживать причинно-следственную

связь между свойствами предложенных объектов и результатами практических действий с помощью наводящих вопросов взрослого (6 человек) или самостоятельно (7 человек). Детей, выбирающих для вытирания стола кирпичик, оказалось всего трое, однако и они сомневались в адекватности выбора и в конечном итоге брали салфетку или губку. Воспитанники стали проявлять более выраженный интерес к данному виду деятельности, стали более сосредоточенными и самостоятельными в своих действиях, начали по своей инициативе обращаться к взрослому.

Между тем в контрольной группе позитивные изменения были незначительными. 35% детей были отнесены к низкому уровню сформированности практического экспериментирования (тогда как в ЭГ не осталось детей на низком уровне), высокий уровень в КГ не обнаружен. Анализ полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента выявил статистическую значимость различий между экспериментальной и контрольной группами: $t_{Эмп} = 5,5 > t_{крит} = 2,71$ ($p > 0,01$). Это позволило заключить, что эффективность формирования умений практического экспериментирования у детей третьего года жизни существенно повышается при использовании образовательных ситуаций, выстраиваемых на основе выделения детьми противоречия между результатами одинаковых действий, совершаемых с разными объектами, и последующего осуществления ими целенаправленного выбора объектов, свойства которых соответствуют наличествующим условиям.

Перспективы исследования состоят в определении нового содержания проблемных образовательных ситуаций, корректировке разработанного плана их организации и его методического обеспечения, а также расширении контингента исследования и апробации разработанных материалов в группе детей четвертого года жизни с целью выделения роли возрастного фактора в процессе формирования умений практического экспериментирования.

Кирхинрейдер Д.А.,
Гилева А.В.

Игровые упражнения как средство адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольной образовательной организации

В настоящее время проблема адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольной образовательной организации очень

актуальна. Поступление в детский сад для ребенка связано с большим стрессом, который иногда при неблагоприятных последствиях, может затянуться на несколько месяцев и перейти в тяжелую форму адаптации. Экономические отношения, с одной стороны, вынуждают родителей сразу после рождения ребенка выходить на работу, а, с другой стороны, распространяющийся личностно-ориентированный подход к детям не допускает безразличного и попустительского отношения к проблемам ребенка, который с трудом понимает и принимает жизнь в условиях ДОУ. Период адаптации к условиям ДОУ для ребенка представляет серьезное испытание, а стрессовые реакции, которые вызывает адаптация, надолго нарушают и дестабилизируют эмоциональное состояние ребенка. Адаптация представляет собой приспособление или привыкание организма к качественно новым для него условиям окружающей действительности, а, следовательно, детский сад является новым, неизвестным и малоизведанным пространством, включающий в себя новые отношения, новое окружение. Н.Д. Ватутина, Ганс Селье, Н.М. Аксарина в своих исследованиях делали акцент на трудностях адаптационного периода, но С. Теплюк в ходе анализа деятельности ДОУ в период адаптации установила, что данная проблема является трудно решаемой. Несмотря на то, что целью любого ДОУ является создание условий для безболезненной адаптации личности ребенка к новой для него окружающей среде, в каком бы возрасте ребенок не начал посещать детский сад, для него все равно это будет сильнейшим стрессовым переживанием, которое участникам воспитательно-образовательного процесса необходимо смягчить.

Для достижения поставленной цели следует использовать средства позитивного психологического воздействия, направленные на поддержание и укрепление стабильного эмоционального состояния ребенка. Самым оптимальным подходом, обеспечивающим безболезненную адаптацию детей раннего возраста к условиям ДОУ, можно считать творческий подход, который раскрывает индивидуальность и личностные особенности каждого ребенка. Именно таким средством и являются игровые упражнения.

Задачи игровых упражнений в этот период:

– создание положительного эмоционального настроя в группе;

– снижение импульсивности, тревожности, агрессии у детей;

– развитие игровых навыков;

– воспитание у детей стремления сопереживать, помогать, поддерживать друг друга [1].

Основная задача игровых упражнений с детьми в адаптационный период – наладить доверительные отношения с каждым ребенком, подарить минуты радости малышам, вызвать положительное отношение к детскому саду.

Первые игровые упражнения должны быть фронтальными, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным. Инициатором игр всегда выступает взрослый.

Одним из главных условий проведения игровых упражнений является добровольность участия детей. Если не все дети сразу включаются в игру, можно начинать ее с небольшой группой желающих. Для тех же, кто пока не решился включиться в игру, наблюдение за сверстниками будет полезным занятием. Постепенно, как правило, все воспитанники группы участвуют в игре.

Игровые упражнения в период адаптации можно условно разделить на две группы:

1. Коммуникативные, направленные на формирование эмоционального контакта педагога с детьми и детей между собой. Это игры – забавы, хороводы, подвижные игры.

2. Игровые упражнения на освоение окружающей среды, направленные на освоение детьми пространства групповой комнаты (детского сада, знакомство с персоналом детского сада, другими воспитанниками. Это игры – путешествия, игры с предметами, подвижные игры [3].

По характеру эмоционального контакта взрослого с ребенком и детей между собой коммуникативные игровые упражнения в адаптационный период можно разделить на невербальные и вербальные. Невербальный характер общения проявляется в тактильном, зрительном взаимодействии и выполнебнии совместных действий воспитателя с детьми и самих детей.

Первые игровые упражнения в период адаптации – общие хороводы. Они сплачивают детей в группе, дают возможность каждому ребенку побыть в центре внимания, сыграть ведущую роль. Такими играми являются: *«Раздувайся, пузырь!»*, *«Карусели»*, *«Мы на луг ходили»*, *«Зайка беленький сидит»*, *«Хоровод»*, *«Мы топаем ногами»*, *«Затейники»*. В них дети действуют одновременно и одинаково.

Сюда же относятся игры – забавы (например: *«Лови, лови»*, «Догонялки с куклой *(мишкой)*», *«Играем с мячом»*, *«Куклы пляшут»*, *«Мыльные пузыри»*, и т.п.). Они снимают скованность детей, нервное напряжение, приносят радость от выполнения простых знакомых игровых движений. В то же время они учат детей действовать согласованно, самостоятельно. Особенно важно участие в такой совместной игре вялых, пассивных малышей.

На более тесное невербальное сближение детей друг с другом направлены игры в кругу с обращением к партнеру (например, *«Возьми, отдай»*, «Передай улыбку (мяч, *«Погладь ладошку»*. Здесь дети учатся видеть, чувствовать своего партнера.

На вербальное общение детей с друг другом и воспитателем побуждают игры – знакомства (игры – обращения, например: *«Назови по имени»*, *«Ласковое имя»*, *«Кого сегодня нет?»* и др. Активное вербальное общение воспитателя с детьми осуществляется и посредством групповых подвижных игр, таких как: *«Солнышко и дождик»*, *«курочки и цыплята»*, *«Отгадаю, кто позвал»* и др. [2].

Вторая группа игровых упражнений, используемых в адаптационный период – игра на освоение окружающей среды – прежде всего, этот освоение пространства групповой комнаты. Здесь используются игры – путешествия (например: *«Поезд»*, *«Самолеты»*, *«Мы гуляем»*, *«Как пройти?»*; игры с предметами, направленные на сенсомоторное развитие ребенка и ориентацию в ближайшем окружении (например: *«Найди игрушку»*, *«Игра в поручения»*, *«Чудесный мешочек»*, *«Чьи вещи?»*, и др., а также эффективны подвижные ролевые игры: *«Смелые мышки»*, *«Вот сидит лохматый пес»*, *«У медведя во бору»* и др.

Таким образом, игровые упражнения представляют собой эффективное средство адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольной образовательной организации, так как обладают такими преимуществами перед другими средствами как:

– помогают ребенку управлять своими чувствами;

– предоставляют возможность переживать массу эмоций;

– развивают искусство общения;

– помогают познавать окружающий мир.

Игровые упражнения являются сильнейшим эмоциональным фактором, центром эстетических переживаний, средой формирования волевых качеств, коммуникативных навыков, и на качественном уровне изменяют процесс взаимодействия детей и взрослых, что в свою очередь, побуждает их к сотворчеству, которое позитивно отражается на психоэмоциональной сфере и взрослых, и детей.

Список литературы

1. *Попова, Ю.В.* Использование игры как средства адаптации детей раннего дошкольного возраста к условиям ДОУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.maam.ru/detskijsad/samobrazovanie-tema-ispolzovanie-igry-kak-sredstvo-adaptaci-detei-ranego-doshkolnogo-vozrasta-k-uslovijam-dou.html

2. *Мусилович, Т.А.* Игровые упражнения с детьми в период адаптации к дошкольному учреждению // Дошкольное воспитание. – 2012. - № 2. – С. 104-108.

3. *Федорова, Е.Н.* Игровые упражнения как средство адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОУ // Вестник ТГПУ. – 2014. - № 5. – С. 19-24.

Корнилова Ю.А.,
Хохрякова Ю.М.

Реализация дифференцированного подхода в формировании представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста

В современных нормативно-правовых документах (закон «Об образовании в РФ», Федеральный государственный стандарт дошкольного образования и др.) подчеркивается необходимость индивидуализации педагогического процесса. Однако, как замечают А.А. Кирсанов, И.С. Осмоловская, И.Э. Унт и другие ученые, в рамках классно-урочной системы невозможно принимать во внимание всю широту и многообразие спектра индивидуальных различий детей, в связи с чем особую значимость приобретает дифференцированный подход, который рассматривается как учет особенностей, присущих группам обучающихся, и заключается в организации образовательной работы с ними, различной по содержанию, его объему и сложности, применяемым методам и приемам.

Проблемам реализации дифференцированного подхода посвящены исследования Н.А. Алексеева, И.Д. Бутузова, В.В. Елисеева, Н.В. Зайцевой, Л.З. Кашкановой, И.С. Осмоловской, И.С. Рубанского, А.А. Рузакова, И.Э. Унт, И.М. Чередова, Н.М. Шахмаева и многих других ученых. Исследователи рассматривают его и как принцип, и как условие, и как способ повышения эффективности образовательного процесса на основе учета наиболее значимых индивидуально-типологических особенностей детей. В дошкольной педагогике применение дифференцированного подхода изучалось в сфере физического воспитания (И.В. Сегал, М.Х. Спатаева), речевого развития детей (Т.Н. Захарова) и т.д., но практически не рассматривалось в такой узкой области, как формирование математических (в том числе временных) представлений. Выявленные противоречия между социально и педагогически обоснованным требованием учета в образовательном процессе различий детей и недостаточной разработанностью способов его осуществления в процессе формирования у дошкольников математических представлений

актуализировали проведение исследования, имеющего целью теоретическое обоснование, разработку и апробацию способов использования дифференцированного подхода в процессе формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что реализация дифференцированного подхода может повысить эффективность формирования представлений о времени, если в качестве основания для дифференциации детей будет установлено различие в уровне сформированности представлений о времени, будет разработано содержание дифференцированной работы с детьми по формированию представлений о времени и определены организационные аспекты ее осуществления в условиях одновозрастной группы дошкольной образовательной организации.

Как показал анализ литературных источников, программы дошкольного образования традиционно включают задачи формирования у детей представлений о времени, начиная с младшей группы. Между тем и в старшей группе объем складывающих у воспитанников представлений о времени остается сравнительно небольшим (последовательность частей суток, времен года, дней недели). Несмотря на это, согласно исследованиям С.Д. Луцковской, Т.Д. Рихтерман, С.Л. Рубинштейна, О.А. Фунтиковой, Е.И. Щербаковой и других ученых, к концу дошкольного возраста представления некоторых детей о временных интервалах оказываются недостаточно осознанными, единичными, статичными, неадекватными, что обусловлено, прежде всего, такими особенностями времени, как текучесть, непрерывность, необратимость, отсутствие наглядных форм, а также условностью принятых в социуме словесных обозначений временных интервалов и отношений.

Проведение начального диагностического обследования воспитанников старших групп МАДОУ «Центр развития детей – детский сад № 272» г. Перми (40 человек) выявило, что 47% детей находятся на оптимальном для данного возраста уровне сформированности представлений о времени, чему способствует планомерно осуществляемая воспитателями работа (в соответствии с программой Н.М. Крыловой «Детский сад – дом радости»). Вместе с тем было установлено наличие значительных индивидуальных различий в успешности выполнения детьми предложенных диагностических заданий. Некоторые воспитанники (35%) не могут перечислить все дни недели, объяснить их названия, отразить порядок их следования с помощью слов вчера / сегодня / завтра / позавчера / послезавтра. 55% детей не знают количество месяцев в году, не могут воспроизвести их полную последовательность, хотя

многие из них верно называют текущий и последующий месяц. 18% воспитанников продемонстрировали знания и умения, превышающие требования, обозначенные в образовательной программе.

Полученные данные были учтены при планировании дифференцированной работы с детьми экспериментальной группы. Первоначально был составлен блочный перспективный план формирования у воспитанников представлений у времени, включающий последовательно усложняющиеся дидактические задачи и обеспечивающие их решение дидактические игры и упражнения. I блок плана был ориентирован на уточнение и совершенствование имеющихся у детей представлений о днях недели: их названиях, порядке следования, а также на формирование умения воспроизводить последовательность дней недели от любого элемента, определять предыдущий и последующий день недели относительно заданного дня. II блок включал дидактические игры и упражнения, способствующие уточнению имеющихся у воспитанников представлений о значении слов «вчера», «сегодня», «завтра», пониманию детьми их относительного характера, а также грамматически правильному построению предложений с данными временными категориями. Совершенствование обозначенных представлений предусматривалось при проведении работы в рамках следующего – III блока, который включал дидактические игры и упражнения, способствующие уточнению имеющихся у детей представлений о значении слов «позавчера», «послезавтра», формированию умения соотносить данные временные категории с последовательностью дней недели. IV блок был ориентирован на формирование представлений о месяцах года: их названиях, порядке следования, а также на формирование умения воспроизводить последовательность месяцев от любого элемента, определять предыдущий и последующий месяц относительно заданного месяца года.

Дидактические игры и упражнения первого и четвертого блока плана были разделены на три уровня сложности: базовый, средний и повышенный, тогда как во втором и третьем блоке были представлены только базовый и средний уровень сложности. Такое деление было обусловлено широтой выявленных индивидуальных различий детей в уровне сформированности у них представлений о времени.

Последующий анализ распределения детей по уровням сформированности представлений о времени (отдельно по каждому из диагностируемых параметров) позволил выделить подгруппы и на основе составленного плана определить содержание дифференцированной работы

с ними. Так, например, детям, обнаружившим недостаточный уровень сформированности представлений о днях недели (9 человек), предлагались игры базового уровня сложности («Помоги Незнайке», «Неделька», «Потерявшиеся названия», «Стройся, неделя», «Найди день», «Соседи»). Они предусматривали использование моделей, помогающих визуализировать ход времени и служащих для детей наглядной опорой при выполнении заданий (к примеру, при определении «соседей» названного дня, ребенок ориентировался на расположение секторов в круговой модели).

С детьми, находящимися на оптимальном уровне сформированности представлений о днях недели (4 человека), проводились дидактические игры и упражнения среднего уровня сложности. Остальным воспитанникам (7 человек) предлагались игры повышенного уровня сложности («Назовем все дни недели», «Живая неделя», «Вперед–назад»), которые отличались динамичностью и были ориентированы на совершенствование приобретенных умений. К этому уровню были отнесены всего три игры, потому что соответствующие умения актуализировались при проведении игр и упражнений второго и третьего блока. Что касается игр четвертого блока («Месяцы года»), то они проводились только с детьми, хорошо ориентирующимися в днях недели.

Дидактические игры и упражнения проводились как в подгруппах, так и (при необходимости) индивидуально с периодичностью 2–3 раза в неделю на протяжении двух месяцев. Для того чтобы отслеживать результативность работы с каждым ребенком, была разработана мониторинговая карта, позволяющая в удобной форме фиксировать и на этой основе анализировать успешность решения поставленных дидактических задач. Если дети испытывали затруднения, то игры и упражнения проводились с ними повторно. Некоторые воспитанники, напротив, легко справлялись с игровыми заданиями предложенного уровня сложности, что позволяло объединять их с детьми другой подгруппы, находящимися на более высоком уровне сформированности временных представлений.

С целью выявления динамики сформированности представлений о времени у детей экспериментальной и контрольной групп было проведено итоговое диагностическое обследование. Анализ его результатов позволил установить наличие положительной динамики, наиболее выраженной по параметру «представления о днях недели и их последовательности»: заметно уменьшилось количество детей ЭГ, находящихся на недостаточном уровне (с 45 до 20%), 50% воспитанников достигли повышенного уровня. И хотя

изменения по другим параметрам оказались менее яркими, статистический анализ результатов начального и итогового диагностического обследования детей экспериментальной группы подтверждает статистическую значимость различий: $t_{эмп} = 4,9 > t_{крит} = 2,86$ ($p < 0,01$). В контрольной группе значение t-критерия оказалось ниже: $t_{эмп} = 3,1$. Это позволяет констатировать подтверждение выдвинутой гипотезы о возможности повышения эффективности формирования представлений о времени у детей старшей группы ДОО на основе реализации дифференцированного подхода.

Перспективы исследования состоят в дальнейшей разработке организационных аспектов реализации дифференцированного подхода в условиях одновозрастной группы дошкольного учреждения, а также в изучении эффективности его использования в решении задач, относящихся к формированию не только временных, но и пространственных, количественных представлений воспитанников.

Лимонова М.И.,
Хохрякова Ю.М.

Дидактическая игра как средство формирования счетной деятельности у детей среднего дошкольного возраста

В современный период, в условиях перестройки и вариативности преподавания математики в начальных классах, внедрения новых технологий развивающего обучения изменились требования к дошкольному образованию детей. Исследования А.В.Белошистой, Л.В.Ворониной, В.А. Козловой, Л.Г. Петерсон и других ученых выявили очевидные недостатки традиционно осуществляемой в детском саду работы по формированию математических представлений, обусловленные преимущественной ориентацией педагогов на освоение детьми умений, навыков и предметных знаний с преобладанием репродуктивных методов обучения и использованием фронтальных занятий в качестве ведущей формы его организации.

Между тем Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на широкое использование потенциала игровой деятельности и, в частности, дидактических игр. Однако анализ методических пособий П.Н.Перовой, И.Н.Смоляковой, М.Н. Султановой и других авторов, а также практики руководства дидактическими играми показал, что воспитатели используют преимущественно словесные игры

и дидактические упражнения в качестве метода обучения на занятиях. Как самостоятельная форма дидактическая игра с математическим содержанием почти не применяется.

Это актуализировало проведение исследования, имеющего целью теоретическое обоснование и экспериментальное изучение дидактической игры как средства формирования счетной деятельности у детей среднего дошкольного возраста.

В основу исследования положена гипотеза о том, что дидактическая игра может способствовать повышению эффективности формирования у детей 4–5 лет счетной деятельности, если содержание игр будет ориентировано на наличествующий уровень сформированности счетной деятельности воспитанников и согласовано с их интересами, организация игр будет осуществляться в соответствии с принципами последовательности, систематичности и вариативности.

При определении параметральных характеристик сформированности счетной деятельности у детей среднего дошкольного возраста мы опирались на материалы А.В. Белошистой, Т.И. Ерофеевой, А.М. Леушиной, Л.С. Метлиной, Н.А. Менчинской, З.А. Михайловой, а также содержание реализуемой в детском саду программы «Детский сад – дом радости» (Н.М. Крыловой). Сопоставляя содержание разных источников, мы обнаружили расхождение в представлениях их авторов о возможностях 4–5-летних детей. Так, многие ученые, разделяя идеи А.М. Леушиной, полагают, что воспитанников средней группы целесообразно обучать только количественному счету в пределах пяти и сравнению предметных множеств, по-разному расположенных в пространстве.

Однако анализ результатов начального диагностического обследования 20 воспитанников МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 47» г. Перми и 20 детей МАДОУ «Лобановский детский сад «Солнечный город» Пермского района выявил, что все дети владеют счетом в пределах пяти, демонстрируя умение называть числа по порядку, последовательно соотносить их с элементами множества при их линейном и нелинейном расположении, выделять и именовать итоговое число. 20% детей допускают ошибки при увеличении интервала счета до 8–10 (обычно связанные с пропуском числительного). В то же время 10% воспитанников обнаруживают способность осуществлять интериоризированные счетные действия, верно определяя количество предметов в пределах десяти «про себя».

Поскольку обучение порядковому счету не предусматривается в реализуемой образовательной программе, только 32,5% воспитанников смогли верно определить порядковое место предмета, правильно называя порядковые числительные, но вместе с тем и они не всегда учитывали названное направление (обычно осуществляя счет слева направо).

Несмотря на владение количественным счетом, более половины детей (52,5%) допускали ошибки при сравнении двух предметных множеств на основе итогового числа, объясняемые проявлением «феномена Пиаже», заключающемся в том, что на восприятие дошкольниками количества элементов множества оказывает влияние площадь занимаемого ими пространства.

Умение осуществлять отсчет предметов и движений, останавливаться по достижению заданного числа, продемонстрировали 47,5% испытуемых, остальные продолжали выполнять то или иное движение (хлопать в ладоши / приседать / рисовать круги) до 8–10 раз. 35% детей хорошо ориентируются в цифрах от 1 до 9; 22,5% испытуемых также знают все цифры, но иногда смешивают 6 и 9.

Результаты начального диагностического обследования стали основой для определения задач совершенствования счетной деятельности детей среднего дошкольного возраста средствами дидактических игр.

Для проведения формирующего эксперимента с детьми средней группы МАДОУ № 47 было выбрано, модифицировано и разработано восемнадцать дидактических игр. Все игры имели полноценную структуру (включали игровую задачу, игровые действия, достаточно простые и четкие игровые правила) и отличались видовым разнообразием (настольно-печатные, предметные, подвижные игры с математическим содержанием). При составлении перспективного плана проведения игр предусматривалось некоторое варьирование степени сложности их содержания с учетом наличествующего уровня сформированности счетной деятельности.

Последовательная и систематическая организация дидактических игр осуществлялась преимущественно в рамках совместной с экспериментатором деятельности на протяжении двух месяцев. Количество участников игры зависело от ее содержания. Например, игра «Половинка к половинке» предназначена для индивидуальной работы, игры «Бесконечность» и «Память» предусматривали объединение детей в пары, игры «Математическое домино», «Не смотри» были ориентированы на трех детей, игры «Математическое лото», «Запретный номер», «Штандер-стоп» предполагали 4–5 игроков, подвижные

игры «Ворота», «Стоп», «Веселые цифры» могли включать более 10 участников. Объединение в подгруппы детей, находящихся на одном уровне, позволяло каждому из них с большей вероятностью быть в ситуации выигрыша. Ориентированность большинства игр на одновременное решение нескольких дидактических задач обеспечивала необходимую повторность и вариативность.

Большинство игр вызывали у детей достаточно устойчивый интерес. Самой привлекательной для ребят оказалась игра «Стоп», в которой участникам, произвольно бегающим по комнате, по команде ведущего, например, «Стоп 5» было необходимо остановиться и определить пять любых возможных точек соприкосновения своих частей тела с полом. Воспитанники с удовольствием играли в нее неоднократно в последующие дни. Среди настольно-печатных игр детям в большей степени понравилась игра «Бесконечность» (или «Тяни душу»), в которой каждому игроку нужно было выложить на стол по одной карточке, затем сравнить количество изображенных точек (рисунков). Тот игрок, у кого на карточке оказывалось больше точек (рисунков), забирал себе обе карточки. В итоге выигрывал тот, у кого оказывались все карточки. Данная игра была довольно продолжительной, и поэтому некоторые игроки брали паузу. В дальнейшем некоторые дети играли в нее самостоятельно.

Самыми сложными для воспитанников оказались игры «Пальчики» и «Веселые цифры», что было обусловлено недостаточной освоенностью ими порядкового счета. Многие дети допускали ошибки в отсчете шагов (игра «Штандер-стоп»), хлопков («Запретный номер»), звуков («Эхо»).

С целью выявления динамики сформированности счетной деятельности у детей экспериментальной и контрольной групп было проведено итоговое диагностическое обследование, анализ результатов которого позволил установить, что позитивные изменения имели место у 60% детей ЭГ и у 50% детей КГ. В ЭГ высокого уровня сформированности счетной деятельности достигли 40% воспитанников, среднего уровня – также 40%. 20% детей остались на низком уровне, поскольку редко участвовали в проводимых играх в виду их отсутствия по болезни, часто нарушали игровые правила. В КГ по-прежнему преобладает низкий уровень (45% детей), хотя на 10% возросло количество детей, достигших высокого уровня.

Соотнесение дидактических задач проводимых игр с диагностируемыми параметрами позволило установить, что более выраженное позитивное влияние игры оказали на формирование у детей умения осуществлять на основе счета

сравнение предметных множеств, по-разному расположенных в пространстве, поскольку формированию этого умения в той или иной степени способствовали восемь дидактических игр.

Анализ полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента подтвердил статистически значимый характер различий результатов начальной и итоговой диагностики детей экспериментальной группы: t Эмп = 5 > t Крит = 3,92 ($p \leq 0.001$)). В контрольной группе произошли менее выраженные изменения, имеющие статистически значимый характер только при $p \leq 0.01$ (t Эмп = 3.7 > t Крит = 2,86). Это позволяет считать выдвинутую гипотезу доказанной.

Перспективы исследования состоят в расширении спектра дидактических игр, направленных на формирование счетной деятельности и количественных представлений у детей 4–5 лет, а также в изучении способов осуществления индивидуального подхода при организации дидактических игр, возможностей их использования в самостоятельной деятельности воспитанников средней группы.

Мехоношина Е.О.,
Коломийченко Л.В.

Нравственное воспитание детей среднего дошкольного возраста посредством произведений изобразительного искусства

Проблема нравственного воспитания находит свое отражение в исследованиях многих отечественных ученых (Р.С. Буре, А.В. Запорожца, Н.А. Зориной, Е.И. Изотовой, Л.В. Коломийченко, С.А. Козловой, А.Д. Кошелевой, Т.А. Куликовой, И.Н. Курочкиной, И.С. Марьенко, Я.З. Неверович).

По мнению Буре Р.С результатом нравственного воспитания является «формирование нравственно цельной личности в единстве ее нравственного сознания, мотивов, потребностей и установок, нравственных чувств, навыков, привычек общественно ценного поведения». В среднем дошкольном возрасте у детей развивается потребность в сотрудничестве с взрослым. Постепенно поведение взрослого становится для ребенка среднего дошкольного возраста образцом, которому он все более осознанно следует. Возникают первичные этические представления на основе усвоения правил поведения и соответствующих нравственных оценок [1]. По мнению Запорожца А.В.

в среднем дошкольном возрасте активно развивается эмоциональная сфера, происходит развитие положительных чувств по отношению к сверстникам, развиваются основы чувства гуманности во взаимоотношениях детей. Дети проявляют интерес к занятиям, активно осваивают правила поведения, что постепенно приводит к возрастающей организованности и дисциплинированности. Задачи нравственного воспитания дошкольников предусматривают комплексное развитие нравственных чувств, поведения, представлений [3].

При всем многообразии изученных средств нравственного воспитания детей дошкольного возраста возможности использования произведений изобразительного искусства, в данном направлении личностного развития исследованы недостаточно. Вместе с тем обладая достаточно высоким воспитательным потенциалом произведения изобразительного искусства, могут являться эффективным средством нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста. Подтверждение данному положению мы находим в исследованиях Е.В. Гарапучик, М.В. Грибановой, М.С. Кагана, Б.М.Теплова, Т.С. Комаровой, В.С. Мухиной, В.И. Петрушина [2, 5].

Искусствоиграетодну из важных ролейв развитии человека. Б.М. Теплов, отмечал: «Искусство очень широко и глубоко захватывает различные стороны психики человека, не только воображение и чувства, что представляется само собой разумеющимся, но и мысли, и волю».[5]. По мнению Гарупчиик Е.В. воспитательная сила произведений изобразительного искусства заключается в том, что они предоставляют возможность пережить отраженное в нихсобытие эмоционально. В процессе восприятия произведений изобразительного искусства ребенок может сам выразить сочувствие герою произведения, автору, или сверстнику, благодаря чему рождается желание оказать помощь, проявить сопереживание. Перенос эстетический переживаний в сферу реальных взаимоотношений детей дошкольного возраста формирует у детей хорошее отношение друг к другу [2].

С целью изучения воспитательного потенциала искусства в нравственном воспитании детей среднего дошкольного возраста нами проведено исследование, определяющее перспективы совершенствования педагогического процесса в данном направлении личностного развития. Произведения изобразительного искусства могут являться одним из оптимальных средств нравственного воспитания при соблюдении следующих условий:

– грамотного теоретического обоснования воспитательных возможностей произведений изобразительного искусства;

– определенности основных параметральных характеристик нравственного развития детей среднего дошкольного возраста, в соответствии с которыми изучается воспитательный потенциал произведений изобразительного искусства;

– разработанности проекта «Нравственное воспитание детей среднего дошкольного возраста посредством изобразительного искусства» и его экспериментальной апробации.

С целью практического подтверждения ряда гипотетических посылок была проведена опытно-поисковая работа, в ходе которой были конкретизированы параметральные характеристики, осуществлен подбор диагностического инструментария, проведена начальная диагностика уровня нравственного развития детей контрольной и экспериментальной группы.Анализ полученных результатов позволил констатировать, что большая часть детей контрольной (55%) и экспериментальной (60%) группы находятся на среднем уровне нравственного развития, для которого характерно:

– наличие первоначальных представления о себе (имя, фамилия, чувства, поступки);

– наличие первоначальных представления о своей семье (состав, правила взаимоотношений, интересы близких людей);

– избирательно проявляет сочувствие близким взрослым людям и сверстникам, литературным персонажам;

– соблюдает общепринятые нормы этикета (здоровается, прощается, благодарит) при напоминании взрослого;

– допускает конфликты в общении со сверстниками, но разрешает их мирно [4].

С целью подтверждения воспитательного потенциала произведений изобразительного искусства детей среднего дошкольного возраста в нравственном развитии на основании полученных результатов нами была организована опытно-практическая работа по повышению уровня нравственного развития детей среднего дошкольного возраста посредством произведений изобразительного искусства. Подобранные нами произведения изобразительного искусства отражают следующие темы: «Я и моя семья», «Разное настроение», «Человек и его поступки», «Этикет». При реализации проекта нами были использованы разнообразные виды деятельности

(познавательная, речевая, театрализованная, музыкальная, изобразительная, игровая и т.д.). Данные виды деятельности включали в себя беседы по произведениям искусства; рисование и аппликация на основе произведений изобразительного искусства; сюжетно-ролевые, дидактические, речевые, игры на основе произведений изобразительного искусства; разучивание пословиц и поговорок, соответствующих темам работы; слушание, разучивание и исполнение песен, танцев на основе произведений изобразительного искусства. Многообразие используемых нами форм и методов содействовало реализации личностно-ориентированного подхода.

С целью определения эффективности произведения изобразительного искусства в нравственном воспитании детей среднего дошкольного возраста, была проведена итоговая диагностика по показателям и критериям с использованием диагностического инструментария тождественному на констатирующем этапе эксперимента. Анализ полученных результатов свидетельствует о позитивных изменениях, имеющих место в уровнях нравственного развития детей среднего дошкольного возраста экспериментальной группы т.е. отсутствие детей с низким уровнем нравственного развития, и повышение на 35% высокого уровня для которого характерно наличие аргументированных дифференцированных представлений:

– о себе (имя, фамилия, чувства, поступки, поведение);

– о своей семье (состав, правила взаимоотношений, интересы близких людей);

– о нравственном поведении и правилах поведения;

– проявление адекватныхреакций на разное состояние близких людей, эмпатии по отношению к взрослым, сверстникам, литературным персонажам;

– выполнение общепринятых норм этикета без напоминания взрослого [4].

По результатам итоговой диагностики у детей экспериментальной группы все компоненты нравственного развития стали более высокими. Большая часть детей экспериментальной группы имеет дифференцированные представления о различных нравственных нормах и правилах поведения, об эмоциональных состояниях, умеет решать конфликты разнообразными адекватными способами. Для детей экспериментальной группы характерно проявление сопереживания, сочувствия, сострадания, стремления помочь, чувства любви и привязанности к близким людям, сверстникам; умение замечать эмоциональные реакции партнера по взаимодействию и адекватно на них реагировать. Большая часть детей экспериментальной группы осознанно придерживается правил поведения.

В процессе изучения воспитательного потенциала произведений изобразительного искусства в процессе нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста мы можем сделать выводы, что они являются эффективным средством нравственного воспитания, поскольку в их содержании отражаются ценности социальной культуры, раскрывающие высокие, истинные отношения в разных видах деятельности.

Список литературы

1. *Буре, Р.С.* Нравственно-трудовое воспитание детей в детском сад / Р.С. Буре. – М., 1987.
2. *Гарапучик, Е.В.* Ознакомление детей дошкольного возраста с произведениями искусства / Е.В. Гарапучик, И.А. Стрельбицкая, Е.В. Бокарева // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 284-287.
3. Запорожец, А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника / А.В. Запорожец // Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А.Д. Кошелевой. – М., 1985. – С. 8-23.
4. *Коломийченко, Л.В.* Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л.В. Коломийченко. – М., 2016. – 160 с.
5. *Теплов, Б.М.* Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов // Известия АПН РСФСР. Вып. II. – М., 1947. – С. 7-26.

Моргунова Е.Е.,
Прозументик О.В.,
Хохрякова Ю.М.

Электронное пособие как средство повышения педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного учреждения (в вопросах организации семейных детских праздников)

В современном российском законодательстве родитель рассматривается как участник образовательных отношений, имеющий преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми лицами. Такая роль родителя ориентирует образовательные организации на содействие повышению его педагогической компетентности, обусловливающей успешность решения им различных задач во всех сферах жизнедеятельности ребенка, в том числе в области детского досуга. Одной из его форм является семейный детский праздник, представляющий собой вид торжества, проводимого внутри семьи с ориентацией на интересы и возможности детей. Его развивающий потенциал достаточно высок: праздник способствует укреплению семейных ценностей и традиций, гармонизации детско-родительских отношений, поддерживает

стремление членов семьи к самореализации, оказывает позитивное влияние на все стороны развития детей (Д.Б. Бурменская, Г.Г. Карпова, М.Ю. Картушина, М.В. Литвинова, О.П. Радынова, Г.Н. Тубельская, Т.А. Шабикова и др.).

В дошкольных учреждениях праздники проводятся регулярно. Однако родители воспитанников приглашаются преимущественно в качестве зрителей или спонсоров (реже – участников) и обычно не вовлекаются в обсуждение основной идеи праздника, разработку сценария и других ключевых компонентов мероприятия, что не способствует повышению их компетентности в вопросах организации семейных детских праздников и соответственно препятствует полномерной актуализации их развивающего потенциала.

В качестве исследуемого средства содействия повышению педагогической компетентности родителей было выбрано электронное методическое пособие. Проведенный анализ литературы (Е.Ю. Балалаева, И.Г. Захарова, И.В. Роберт, С.В. Снадченко, Л.А. Ягодина и др.) позволил установить, что образовательные электронные издания отличает интерактивный характер, обеспечивающий субъекту возможности варьирования траектории их изучения в соответствии с его индивидуальными запросами и особенностями. Вместе с тем педагоги практически не используют в работе с родителями электронные издания, что обусловлено, прежде всего, отсутствием данного типа пособий в доступных им информационных ресурсах.

Выявленные противоречия актуализировали проведение исследования, имеющего целью теоретическое обоснование и разработку электронного методического пособия, способствующего повышению педагогической компетентности родителей, имеющих детей дошкольного возраста.

Феноменологический анализ психолого-педагогических источников (Л.В. Коломийченко, К. Лебедева, И.А. Меркуль, А.В. Минина, О.В. Прозументик, В.В. Селина, Н.А. Хрусталькова, Е.В. Чердынцева и др.) позволил нам рассматривать педагогическую компетентность родителей как владение системой актуализированных компетенций, характеризующих наличие у них осознанного и ценностного отношения к воспитанию и обучению детей (мотивационный компонент), необходимых знаний (когнитивный компонент), различных способов взаимодействия с ребенком (технологический компонент). При этом содержание каждого из компонентов компетентности варьируется в зависимости от сферы ее проявления.

Изучение феномена праздничной культуры (Д.Б. Бурменская, Д.М. Генкин, К. Жигульский, Г.Г. Карпова, М.В. Литвинова, Г.П. Черный,

И.И. Шангина и др.) и специфики проведения праздников в условиях семьи позволило определить параметры, показатели и критерии оценки сформированности педагогической компетентности родителей в вопросах организации детских праздников. Необходимая эмпирическая информация была получена с помощью методов анкетирования и письменного решения педагогических ситуаций. Анализ ответов родителей позволял оценить сформированность когнитивной (полноту и осознанность имеющихся знаний в области семейных детских праздников) и мотивационной (наличие интереса и мотивационных установок к их организации) составляющих компетентности. Технологический компонент не был включен в программу изучения уровня сформированности компетентности в связи с невозможностью объективного оценивания степени сформированности у родителей способов деятельности посредством указанных методов диагностики.

Качественно-количественный анализ полученных данных позволил установить преобладание низкого уровня сформированности у родителей педагогической компетентности в рассматриваемой области (к этому уровню были отнесены 50% респондентов), что, возможно, обусловлено их незаинтересованностью, недостаточностью знаний, отсутствием или малой эффективностью имеющегося опыта проведения праздников. 45% родителей находятся на среднем уровне: они признают развивающее и воспитательное значение проводимых в семье праздников, но имеют неполные представления об их отличительных особенностях, структурных элементах и специфике построения сценария, затрудняются в обозначении способов взаимодействия участников адекватных возрасту детей и тематике праздника.

Результаты проведенного диагностического обследования родителей были учтены при разработке электронного методического пособия «Пирамида торжества», ориентированного на использование как в формате самообразования членов семьи, так и в процессе их целенаправленного взаимодействия с педагогами дошкольного образовательного учреждения.

Для создания электронного пособия нами была использована программная оболочка AutoPlay Menu Designer, позволяющая создавать многофункциональные и объемные мультимедийные продукты, с удобным и красочным пользовательским интерфейсом и широкими интерактивными возможностями приложения.

Тематические разделы пособия определены в соответствии с этапами организации семейного детского праздника, выделенными в работе И.Ю. Исаевой «Досуговая педагогика» (М.: Флинта, 2010). Содержание первого

раздела – «Праздники для всей семьи» – непосредственно связано с решением задач познавательного этапа, ориентированного на обогащение, конкретизацию и уточнение представлений участников о специфике предстоящего праздника. Второй раздел – «Секреты подготовки праздника» – освещает вопросы разработки сценария, выбора музыкального и художественного оформления, изготовления подарков и т.д., что соответствует задачам подготовительного этапа. Содержание третьего раздела – «Долгожданный день» – характеризует различные аспекты проведения праздничного действа (так называемый «этап активного участия в празднике»). Заключительный раздел – «Праздник завершен?» раскрывает ряд прикладных аспектов, касающихся этапа «последующего проживания праздника».

Каждый из указанных разделов включает несколько подразделов, большинство из которых, в свою очередь, имеет собственные рубрики. Так, раздел «Праздники для всей семьи» состоит из трех подразделов. В первом из них – «Что такое семейный праздник?» – раскрывается сущность феномена семейного праздника; во втором – «Виды праздников» – приводится перечень праздников, возможных для празднования в семейном кругу, сгруппированных следующим образом: «Государственные», «Религиозные», «Общественные», «Личные». В третьем подразделе – «Субъекты праздника» – обосновывается распределение ролей на празднике (организатор, гость), которые могут выполнять взрослые и дети.

Формат электронного пособия предусматривает возможности нелинейного размещения материала. Поэтому было составлено древовидное оглавление с соответствующими пояснениями, всплывающими при наведении курсора, и многочисленными внутритекстовыми гиперссылками, обеспечивающими переход к тому или иному фрагменту текста и обратное возвращение к оглавлению. Такое расположение материала обеспечивает оперативность нахождения сведений, необходимых читателю (родителю) в данный момент времени.

Информационная емкость разработанного электронного пособия повышается за счет использования гиперссылок на внешние ресурсы, (например, на сайты, содержащие конкретные примеры текстовых сценариев семейных праздников различной тематики, примеры совместного с детьми дошкольного возраста изготовления подарков к различным торжествам и т.д.). Также в пособие включены гиперссылки на размещенные на сайте YouTube видеоролики, иллюстрирующие проведение детских праздников в тех или иных семьях.

Содержание пособия строится с учетом тематики праздников и возрастных особенностей детей-участников, что находит отражение как при разработке сценария праздника, так и определении места и длительности его проведения, организации сюрпризного момента и других составляющих праздничного действа. При этом особое внимание в пособии уделяется освещению вопросов взаимодействия членов семьи на каждом из четырех этапов организации праздника.

Создание на основе образовательного ресурса LearningApps.org проверочных упражнений игрового характера (к примеру, упражнения «Кто хочет стать семейным аниматором» наподобие игры «Кто хочет стать миллионером» или упражнения «Виды праздников» наподобие игры «Парочки») позволяет родителям самостоятельно оценить свои знания о тех или иных аспектах проведения семейных детских праздников и при необходимости повторно обратиться к изучению соответствующего материала.

В перспективе мы предполагаем экспериментальным путем установить условия, обеспечивающие эффективность использования созданного электронного методического пособия в процессе повышения педагогической компетентности воспитывающих взрослых в вопросах организации семейных детских праздников, выявить степень их влияния на результативность приобщения ребенка дошкольного возраста к праздничной культуре, ценностям и традициям семьи как важнейшей для него социальной группе и среде развития.

Пономаренко Е.Н.,
Васильева В.С.

Современные технологии развития мелкой моторики в дошкольном возрасте

Одним из наиболее важных и значимых показателей нормального физического и психического здоровья ребенка в раннем возрасте принято считать уровень его психомоторного развития. Данное понятие включает в себя двигательные и речевые умения ребенка, уровень развития навыков мелкой моторики и ручной активности. Вопросами изучения психомоторной организации человека и рассмотрением основных психомоторных качеств и свойств занимались многие отечественные и зарубежные ученые, врачи и психологи.

Благодаря собственным движениям ребенок познает окружающий мир, учится постепенно проявлять свое отношение к нему, овладевает различными действиями. В положении рук, жестикуляции, мелких движениях пальцев отражаются все глубинные психологические процессы, осознаваемые или неосознаваемые человеком. Можно сделать вывод о том, что одним из основных условий и показателей физического и нервно-психического здоровья ребенка является своевременное и разностороннее развитие его активных движений.

Одной из основных функций двигательного аппарата человека является развитие тонких движений пальцев рук, которое оказывает влияние на него, начиная с самого раннего возраста. Развитие мелкой моторики пальцев рук через определенные зоны в коре головного мозга повышает работоспособность и внимание ребенка, стимулирует интеллектуальную деятельность. Как отмечают Г.В. Беззубцева и Т.В. Андриевская, огромное количество клеток, ответственных за управление рукой и пальцами, находится в двигательной области коры головного мозга, которая граничит с речевой областью. Это обуславливает взаимосвязь между развитием активной речи ребенка и развитием функций обеих рук. По мнению Е.Ю. Тимофеевой и Е.И. Черновой, становление тонкой моторики рук активно происходит в дошкольном возрасте. Исходя из этого, мы рассмотрели наиболее эффективные методы и приемы по развитию мелкой моторики в дошкольном возрасте.

Развитие ручной моторики и тонкой моторики пальцев рук имеет выраженную коррекционно-развивающую направленность. Для развития мелкой моторики на занятиях используют большой набор различных методов:

1) Пальчиковые игры;
2) Предметно-практическая деятельность;
3) Рисование и раскрашивание картинок;
4) Обведение трафаретов;
5) Графические упражнения;

И так, при работе по совершенствованию ручной моторики и развитию функциональных возможностей кистей и пальцев рук, зрительно-моторной координации активно применяются методы:

1) Пальчиковые игры – это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев. Пальчиковые игры дают возможность родителям и воспитателям играть с ребенком, и одновременно с этим развивать речь и мелкую моторику. Благодаря таким играм ребенок получает разнообразные сенсорные впечатления, у него развивается внимательность и способность сосредотачиваться. Как отмечает Л.П. Савина, пальчиковые игры на занятиях могут включать:

– организационный момент – подготовить детей к теме занятия;
– знакомство с новым материалом через игру;
– физическая пауза – подготовка к графическим заданиям;
– закрепление материала – повторить полученные знания.

Персонажи и образы пальчиковых игр – должны соответствовать теме занятия и помогать детям, с удовольствием запоминать необходимый материал. Если речь не развита – эти игры его раскрепощают, и он с удовольствием произносит то, что позволяет его речевое развитие.

2) Предметно-практическая деятельность – это практические действия с предметами, обеспечивающие ребенку чувственное (сенсорное) познание действительности. Предметно-практическая деятельность обеспечивает рост творческого потенциала, познавательной активности, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, достижение определенного результата. В дошкольном возрасте наиболее активно используют следующие виды детской деятельности:

– лепка;

– изготовление поделок из природного материала: желудей, шишек и других материалов;

– игры с предметами (мозаика и конструктор);

– игры с палочками;

– разнообразное нанизывание отлично развивает руку (пуговицы, бусы, макароны, суки, различные природные материалы и т.п.);

– застегивание и расстегивание пуговиц, крючков, кнопок;

– переборка круп.

Одной из эффективных форм развития мелкой моторики рук у младших школьников являются занятия по лепке. Этот метод одновременно является и обучающим, и развивающим. Он очень многообразен, ведь лепить можно из пластилина, пластики, гипса, глины, теста и многих других материалов. Лепка воспитывает усидчивость, развивает трудовые умения и навыки ребенка, мышцы пальцев и ловкость рук. На занятиях с пластилином пальчики ребенка развиваются и крепнут, что непосредственно влияет на развитие речи и мышления.

Эффективным приемом развития мелкой моторики являются игры и упражнения с крупой, орехами, бусами: ребенку предлагается сортировать, угадывать с закрытыми глазами, катать между большим и указательным пальцами, придавливать поочередно всеми пальцами обеих рук к столу, стараясь при этом делать вращательные движения. Этот простой и эффективный массаж способствует притоку крови к нервным окончаниям на пальчиках последовательно, посылаются положительные импульсы в головной мозг.

Авторы отмечают, что целенаправленная работа по укреплению и развитию мелкой моторики не может осуществляться без выработки графических навыков. Для эффективной работы в этом направлении педагогами активно используются следующие методы:

3) Рисование и раскрашивание картинок;

4) Обведение трафаретов;

5) Графические упражнения

Тематика картинок, трафаретов и графических упражнений может быть разнообразной, и подобрана к любой теме календарно-тематического планирования. Данное упражнение хорошо подходит для индивидуальных занятий с детьми. Всесторонняя тренировка отлично развивает мелкую моторику рук ребенка, позволяет хорошо подготовиться к школе, сделать движения руки более уверенные.

По мнению С.Е. Большаковой, необходимо проводить работу с детьми, направленную на тренировку пальцев рук. Одним из важных моментов, по ее мнению, является массаж кисти руки по направлению от кончиков пальцев к запястью. Как известно, массаж – это мощный биологический стимулятор, воздействующий на функции кожи, уровень снабжения организма кислородом и питательными веществами, на сократительную способность и работоспособность мышц массируемой руки, а также эластичность суставов и мышц. Помимо этого, игровой массаж кистей рук – важная составляющая сенсорного воспитания. Игровой самомассаж – это уникальная тактильная гимнастика, благодаря которой в мозг поступает мощный поток импульсов от рецепторов, расположенных на коже, а также от проприорецепторов мышц и суставов. Самомассаж может быть использован в более старшем возрасте. С девятимесячного возраста можно давать ребенку перебирать сначала крупные, ярко окрашенные предметы, а затем более мелкие.

Эффективным средством развития тонких движений пальцев рук и стимуляции рецепторов являются игры с «пальчиковым бассейном». «Пальчиковый бассейн» представляет собой большую прямоугольную коробку с невысокими бортиками, в которую насыпают фасоль или горох высотой в 6-8 см. Можно использовать и пластмассовые тазики, ванночки, детские надувные бассейны. Кроме сыпучих веществ для оборудования «пальчиковых бассейнов» педагоги применяют шарики, гладкие камешки, мелкие игрушки. Проведение пальчиковой гимнастики в таком "бассейне" способствует активизации двигательной кинестезии, праксиса позы, улучшает динамический праксис. Диагностические пробы (поиск предметов различной фактуры, величины, формы) с использованием этого тренажера позволяют максимально активизировать пальцевой гнозис, проприоцептивные ощущения.

При использовании в коррекционной работе с детьми упражнений и игр по развитию мелкой моторики внимание учащихся становится более устойчивым, увеличивается его концентрация. У детей уменьшается гипервозбудимость, исчезает мышечная слабость пальцев рук.

Как мы указали выше, чем выше уровень развития мелкой моторики у ребенка, тем быстрее протекают его психические процессы и формируются все высшие психические функции. Сформированность навыков мелкой моторики оказывает влияние на различные стороны развития ребенка. Именно поэтому одним из важнейших направлений в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с ДЦП является развитие мелкой моторики.

Список литературы

1. *Бернштейн, Н.А.* О построении движений [Текст]: монография. – Медгиз: Гос. Изд-во медицинской литературы, 1947. – 253 с.
2. *Большакова, С.Е.* Формирование мелкой моторики рук [Текст] / С.Е. Большакова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. — 64 с.
3. *Ильин, Е.П.* Психомоторная организация человека [Текст]: учебник для вузов / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 1-е издание, 2003. — 384 с.
4. *Плутаева, Е.* Развитие мелкой моторики у детей 5 - 7 лет [Текст] / Е. Плутаева, П. Лосев, Д. Вавилова. // Дошкольное воспитание. - 2005. - № 3 - с. 28 - 35.
5. *Савина, Л.П.* Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников: пособие для родителей и педагогов [Текст] / Л. П. Савина. – М. : АТС, 1999. – 48 с.
6. *Ткаченко, Т.А.* Развиваем мелкую моторику [Текст] / Т. А. Ткаченко.— М.: Изд-во «Эксмо», 2014. – 80 с.

Слюсарева А.Е.,
Слюсарева Е.С.

Использование арттерапии в коррекции страхов детей дошкольного возраста

Исследование детских страхов, как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе обусловлено пониманием важности того, насколько сильно эмоциональные нарушения у детей влияют на формирование личности ребенка, а также на нормальное протекание его психических процессов (В.В. Зеньковский, А.И. Захаров, Ю.А. Неймер, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевскийи др.).

Невыявленные детские страхи могут серьезно мешать учебному процессу, нарушать детско-родительские отношения, а также отрицательно сказываться на его социальной активности и взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Страх определяется как эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида, и направлена на источник действительной или воображаемой опасности (В.Б. Шапарь) [4].

Р.В. Овчарова выделяет следующие виды страхов [3, С. 24]:

1. Возрастные страхи. Они является проходящими и не затрагивающими ценностных ориентаций. Отмечаются у эмоционально чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития. Возникают они под действием следующих факторов: наличие страхов у родителей, тревожность в отношениях с ребенком, избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками.

2. Невротические страхи характеризуются большой эмоциональной интенсивностью и напряженностью, длительным течением или постоянством, неблагоприятным влиянием на формирование характера и личности, взаимосвязью с другими невротическими расстройствами и переживаниями, избеганием объекта страха. Невротические страхи могут быть результатом длительных и неразрешимых переживаний.

Нас интересует именно эта группа страхов, так как патологически фиксированные страхи приводят к появлению патологических синдромов (фобий, невротических реакций и т.п.).

В связи с этим наиболее актуальной является задача поиска наиболее эффективных путей выявления и преодоления психического неблагополучия ребенка.

В настоящее время широкое распространение в коррекции неблагоприятных эмоциональных состояний ребенка получила арт-терапия, которая понимается и как синтез нескольких видов искусства, используемых в лечении и коррекции; и как комплекс методик, позволяющих через продукт творческой деятельности отреагировать неблагоприятные состояний; и как направление психокоррекционной практики.

Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами спонтанной художественной деятельности [2]. Искусство соединяет первичный мир воображения ребенка с актуальным миром, в который он погружается. Арт-терапевтический метод расширяет сенсорный опыт ребенка, развивает целостность восприятия, дает импульс фантазии и воображению. «Лечебный» эффект арт-терапии достигается с помощью получения приятных впечатлений от искусства (творения самих детей). Более того, неприятные впечатления под влиянием искусства могут трансформироваться в приятные.

Процесс художественного творчества и его продукты обладают способностью воздействовать на аффективную сферу, тонизировать все уровни эмоциональной регуляции. Это происходит благодаря возможности самовыражения в социально приемлемых формах, преодоления препятствий, возможности заражения стеническими эмоциями друг от друга и эмоционального сопереживания.

Использование арт-терапии облегчает отреагирование переживаний и фантазий, способствует изменению поведения и улучшению состояния здоровья через формирование внутренней картины здоровья. Искусство отвлекает человека от его недостатков, позволяя «извлечь» свои душевные раны, снизить тревогу и напряжение, сформировать более оптимистический взгляд на себя и окружающий мир.

Использование арт-терапии в коррекции детских страхов позволят решить следующие задачи:

1. Коррегирование эмоционально-волевой сферы с целью нейтрализации страхов и эмоционально-отрицательных переживаний посредством арт-терапевтического воздействия.

2. Совершенствование у ребенка способности адаптироваться к различным жизненным ситуациям, осуществление контроля над объектом страха.

3. Предоставить ребенку дополнительные возможности для выражения своих мыслей, чувств и потребностей через продукт художественного творчества.

4. Развить позитивное эмоциональное отношение к изобразительной деятельности как к источнику приятных впечатлений.

Классический подход в арт-терапии основан на использовании средств художественной спонтанной деятельности, то есть акцент делается на изобразительное искусство, а не на искусство вообще.

Именно поэтому в нашей работе использовалась изотерапия как основной метод диагностики и коррекции детских страхов. Наиболее показательной в использовании является методика «Нарисуй свой страх» (А.И.Захаров) [1].

Детям предлагается рисовать на темы: «Что мне снится страшное или чего я боюсь днем», «Чего я боюсь», «Что было со мной самое плохое или самое хорошее». Перед детьми ставится цель отобразить наиболее яркий страх. Какой именно детям не объясняется, каждый ребенок должен выбрать его сам.

Рисование страхов детьми не приводит к его усилению, а наоборот, снижает напряжение от тревожного ожидания его реакции. В рисунках страх

уже во многом реализован, как нечто уже происшедшее, фактически случившееся; остается меньше недоказанного, неясного, неопределенного. Вместе все это снимает аффективно травмирующее звучание страха в психике ребенка. Важно, во-первых, то, что задание задает педагог, которому ребенок доверяет. Во-вторых, само рисование происходит в жизнерадостной атмосфере общения со сверстниками, обеспечивая поддержку с их стороны, не говоря уж об одобрении самого педагога.

После того как дети нарисовали рисунки делается небольшой перерыв. Через несколько дней проводится обсуждение рисунков. Обсуждение проводится с каждым ребенком индивидуально. При предъявлении рисунков мы спрашивали, боится ли теперь ребенок того, что нарисовал или нет.

Чтобы не допустить внушение страха, необходимо внимательно следить за тональностью голоса, избегая его акцентирования на одной стороне вопроса. Отрицание страха мы закрепляем похвалой. Если же страх сохраняется, то это также находит наше понимание и поддержку, тем самым выражается уверенность, оптимизм и устраняется чувство вины.

Оставшиеся страхи мы предлагаем нарисовать снова, но так, чтобы на рисунках ребенок изобразил себя не боящимся. Предлагается следующая инструкция: «А теперь нарисуй, что ты уже не боишься…». Подобная инструкция противоположна предыдущей: «Нарисуй, что ты боишься», когда ребенок обычно изображает только объект страха, а не себя. А теперь же он должен изобразить и себя в активной, противостоящей страху позиции. Подобная установка действует в качестве косвенного внушения или дополнительного стимула преодоления страха. Все это представляет пример преодоления страха, требует творческого развития и завершения самим ребенком.

Эффективным может оказаться такой прием – попросить ребенка нарисовать то, чего он боится, и рядом себя. Ребенка следует «подтолкнуть», спровоцировать – если он сам так не сделает – нарисовать себя более крупным или как-либо защищенным (например, с палкой в руках прочее) по отношению к пугающему предмету.

Здесь используется беседа, включающая прямые, косвенные и проективные вопросы: «Нарисуй то, чего ты боишься…?» Ребенок говорит, что это. «Что он тебе может сделать, почему ты его боишься?» Ребенок описывает те действия, которые, как он полагает, угрожающий персонаж может с ним сделать (ударить, укусить и прочее). «Нарисуй рядом с …(название изображенного угрожающего объекта) себя».

Если ребенок согласился, то важно проследить, что произойдет дальше; если отказался, предлагаем готовый способ решения травмирующей ситуации: «А давай нарисуем тебя с палкой в руках, что тогда будет?». Если ребенок упорствует и говорит, что не знает и не хочет рисовать, то надо либо прекратить коррекционный сеанс; если очевидно, что ребенок не готов к дальнейшей работе, можно попробовать его привлечь еще раз, если есть некоторая возможность достижения успеха: «А если ты замахиваешься палкой, то тот, кто нарисован, может испугаться?»

Далее снова все зависит от ответа ребенка. Можно предложить ему другой способ: «А давай ты нарисуешь себя очень-очень большим, тогда что будет?». Вопросительная форма дает возможность ребенку далее продолжить предложенную ему ситуацию.

На этом же или другом рисунке (или на доске, бумаге) возможно применение такого психокоррекционного приема, как стирание пугающего предмета. Очень важно, что бы ребенок сам провел это действие, при этом сопровождая процесс следующей фразой: «Вот и нет (название изображенного на рисунке страха). Данный прием имеет большой значение, так как указывает ребенку на возможность занять активную позицию противостояния страху.

Положительный эффект мы фиксируем обсуждением с ребенком темы. Но в этом обсуждении важно инициативу отдать ребенку так, чтобы эта беседа не вылилась в рациональную терапию, убеждение. Здесь мы применяем элементы внушения: коротко и ясно говорим: «Он (название предмета страха (чучело, смерть, ведьма и др.) слабее тебя, а ты сильнее его и больше». Для внушения можно подбирать и другие фразы, но они должны быть понятны ребенку и адекватны конкретной ситуации и типу страха ребенка.

Таким образом, в процессе изотерапевтической деятельности происходит символическое отреагирование страха. Разные виды творческой активности оказывают важные психопрофилактические, развивающие эффекты, снижают высокое эмоциональное напряжение, детскую тревожность.

Список литературы

1. Захаров А.И. Как предупредить страхи у детей. – М., 1986.
2. Копытин А.И. Основы арт-терапии. – СПб., 2003.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М. 2003.
4. Шапарь В.Б. Рабочий словарь психолога-консультанта / В.Б. Шапарь, О.В. Шапарь, В.Е. Россоха; под общ.ред. В.Б. Шапаря. – Ростов, 2005.

Тарасова И.М.,
Григорьева Ю.С.

Организация инновационной деятельности по дидактическому сопровождению социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста

Обновление современного российского образования сопровождается интенсивным поиском путей совершенствования педагогического процесса во всех звеньях образовательной системы. Не составляет исключения и дошкольное образование, являющееся уровнем системы образования. Среди многих проблем дошкольного образования особое место в настоящее время занимают вопросы, связанные с социально-коммуникативным развитием детей, представленным в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одной из образовательных областей [3].

На современном этапе развития дошкольного образования можно говорить об относительной разработанности методологических и прикладных аспектов социально-коммуникативного развития. Вместе с тем, в реализации задач данной образовательной области существуют определенные противоречия, разрешение которых может способствовать большей эффективности этого процесса. Данные противоречия обнаруживаются между:

– разработанностью теоретических основ отдельных направлений социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста и отсутствием технологических разработок по их реализации;

– современными нормативными требованиями к организации деятельности дошкольных образовательных организаций, обеспечивающей своевременное и качественное социально-коммуникативное развитие детей и отсутствием соответствующей технологической составляющей этого процесса;

– наличием четких программно-целевых ориентиров образовательной деятельности в направлении социально-коммуникативного развития и отсутствием грамотного дидактического сопровождения (дидактические игры, пособия, рабочие тетради) этого процесса.

На разрешение последнего противоречия с 1 сентября 2014 года была направлена инновационная деятельность опытной педагогической площадки, осуществляемой на базе МБДОУ «Добрянский детский сад №19» по теме: «Дидактическое сопровождение социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста» под руководством Ю.С. Григорьевой, к.п.н., доцента кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Под дидактическим сопровождением мы понимаем совокупность дидактических средств (дидактических игр, пособий, рабочих тетрадей) и технологий их использования в образовательном процессе (Григорьева Ю.С.).

Целью инновационной деятельности опытной педагогической площадки является теоретическое обоснование, разработка и апробация дидактических материалов по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста.

Достижение поставленной цели обеспечивалось последовательной организацией работы педагогического коллектива в соответствии с логикой проведения инновационной деятельности.

Теоретико-аналитический этап работы заключался в изучении теоретических аспектов выбранной проблемы посредством анализа современных исследований в интересуемой области и посещения лекций научного руководителя.

Поисково-диагностический этап был посвящен поиску диагностических методик для определения уровня социально-коммуникативного развития детей. В решении данной задачи мы остановились на методическом пособии «Психолого-педагогической диагностики социального развития детей дошкольного возраста» Коломийченко Л.В., Чугаевой Г.И., Григорьевой Ю.С. [1].

Начально-диагностический этап был направлен на определение уровня социально-коммуникативного развития детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, посещающих детский №20. Диагностические процедуры проводились с использованием разнообразных методов: беседы, наблюдения, игровые задания и анализ продуктов детской деятельности. Проведение диагностики необходимо, т.к. позволяет отслеживать динамику результатов уровня развития детей, определять перспективы дальнейшего планирования воспитательно-образовательных задач, направления индивидуальной работы с детьми.

На *проектно-разработническом этапе* нами были определены 4 направления работы с детьми на основе содержания программы Л.В. Коломийченко «Дорогой добра»:

– гендерное воспитание;

– приобщение к семейно-бытовой культуре;

– приобщение к народной культуре и религиоведческое просвещение;

– патриотическое воспитание [2].

По этим направлениям педагогами опытной площадки были разработаны 17 краткосрочных педагогических проектов («Повышение психолого-

педагогической компетентности в вопросах религиоведческого просвещения детей 6-7 лет», «Особенности использования дидактического материала в процессе гендерного воспитания детей 4-5 лет», «Особенности использования дидактического материала в процессе патриотического воспитания детей 6-7 лет» и др.) и разработаны дидактические игры («Модельер»; «Найди на карте город герой», «История одной улицы», «Путешествие по Добрянке» и др.).

На *внедренческом этапе* осуществлялась реализация индивидуальных проектов и продолжалась разработка дидактических игр и пособий по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста.

Итогово-диагностический этап был направлен на определение эффективности проведенной работы. Анализ результатов диагностики, представленных в таблице 1, позволяет констатировать существенную динамику в социальном развитии детей, участвовавших в инновационном проекте.

Таблица 1

Результаты начальной и итоговой диагностики уровня социального развития детей

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Начальная диагностика	4%	52%	44%
Итоговая диагностика	62%	36,8	1,2%

Оформительский этап заключался в описании всего хода инновационной деятельности, составлении методических рекомендаций для педагогов по использованию в образовательном процессе разработанного дидактического материала.

На *презентационном этапе* осуществлялась подготовка разработанных педагогами материалов к публикации, итоговая экспертиза эксперимента, презентация опыта работы на семинарах и конференциях различных уровней.

В ходе *трансляционного этапа* было организовано и проведено 4 краевых семинара, в которых приняли участие более 70 педагогов Пермского края. Участники семинаров презентовали опыт работы инновационных педагогических площадок разных уровней (муниципальных, краевых, федеральных), стендовые доклады, провели мастер-классы, организовали выставки дидактических игр и пособий по социально-коммуникативному развитию. По результатам одного из семинаров вышел сборник статей из опыта работы педагогов Пермского края [4]. На этом этапе педагоги ДОУ транслировали опыт инновационной деятельности слушателям курсов

повышения квалификации и курсов профессиональной переподготовки ПГГПУ, магистрантам очного и заочного отделений факультета педагогики и психологии детства.

За 2,5 года инновационной деятельности педагоги разработали более 70 дидактических игр и пособий, повысили квалификационные категории: 19 педагогов имеют 1 и высшую категорию.

Список литературы

1. Коломийченко Л.В., Чугаева Г.И., Григорьева Ю.С. Психолого-педагогическая диагностика социального развития детей дошкольного возраста. – Карагай, 2006.

2. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. – Пермь, 2002.

3. Коломийченко Л.В. Дорогою добра Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М., 2015.

4. Технологическое сопровождение социального воспитания детей дошкольного возраста: материалы краевого семинара/под ред. Ю.С.Григорьева, Л.В.Коломийченко; Перм. гос. пед. ун-т- Пермь,2015. - 84 с.

Тиунова Н.А.,
Хохрякова Ю.М.

Использование образовательного потенциала режимных моментов (на примере формирования счетной деятельности у детей раннего возраста)

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 23, 65) дифференцируется два вида деятельности, осуществляемой дошкольной образовательной организаций: образовательная деятельность (по образовательным программам дошкольного образования), присмотр и уход за детьми. Ежедневно повторяющие последовательные временные отрезки жизнедеятельности детей в дошкольной организации, в ходе которых осуществляется присмотр и уход, называются режимными моментами. При их проведении в группах раннего возраста педагоги уделяют основное внимание своевременности удовлетворения физиологических потребностей воспитанников, поддержанию оптимального состояния их нервной системы и эмоционального благополучия, развитию общения и речи, воспитанию самостоятельности в разных видах деятельности, что затрудняет постановку и достижение каких-либо дидактических задач (в частности, формирования счетных умений).

Поэтому в дидактике раннего возраста, начиная с 60-х годов XX века, целенаправленность и управляемость (наличие четко определенной дидактической задачи и подчиненность содержания, методики и используемого материала ее достижению) рассматривались как отличительные признаки занятия (В.Н. Аванесова, И.М. Кононова, Г.М. Лямина, С.Л. Новоселова, В.А. Петрова, Е.И. Радина и др.).

Занятие включается в режим дня дошкольного учреждения, но является формой организации образовательного процесса. Данное понятие характеризует количество и специфику связей его участников, способ организации и вид деятельности детей. В рамках традиционной дидактической модели занятия в группах раннего возраста предусматривали прямое обучающее воздействие педагога, ориентированное на группу воспитанников (10 и более человек), владеющих элементарной учебной деятельностью [1].

Однако в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (п. 1.4, 3.2) подчеркивается необходимость использования в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям, что обусловливает отказ от традиционного способа проведения занятий и актуализирует изучение образовательного потенциала различных режимных моментов.

Особенности проведения режимных моментов в группах детей раннего возраста были раскрыты в работах Н.М. Аксариной, С.Н. Теплюк, однако авторы не рассматривали возможности решения в них конкретных дидактических задач. Поэтому нами была проанализирована специфика всех режимных моментов в ракурсе целесообразности включения задач формирования у воспитанников 2–3 лет счетной деятельности.

Такие режимные моменты, как умывание, прием пищи, одевание предусматривают реализацию широкого круга педагогических целей: формирование культурно-гигиенических навыков и воспитание культуры общения, обогащение словарного запаса (освоение детьми названий совершаемых действий и используемых предметов, их качеств) и др. В связи с этим следует признать неправомерным включение дидактических задач иной направленности. Предложение ребенку сосчитать, например, пуговицы на курточке, отвлечет его внимание от выполнения действия одевания, что обусловит увеличение общей продолжительности данного процесса.

При проведении утренней гимнастики на первый план выходят задачи активизации двигательной деятельности детей. Поэтому привлечение

их внимания к счету игрушек или движений может ухудшить качество выполнения физических упражнений. Кроме того, включение в гимнастику дополнительных указаний повлечет снижение ее моторной плотности в связи с достаточно длительным латентным периодом реакций на обращения взрослого, характерным для детей раннего возраста.

Проведение игр и упражнений, направленных на формирование счетной деятельности, в ходе утреннего приема и подъема детей после дневного сна будет малоэффективным, так как в данных режимных моментах общая активность и эмоциональная стабильность детей снижена, что связано с недостаточной подвижностью их нервных процессов, сложностями перехода от одного вида деятельности к другому.

Такой режимный момент, как прогулка, весьма продолжителен по времени: согласно Санитарно-эпидемиологическим требованиям к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций (п. 11.5), рекомендованная продолжительность прогулок составляет 3–4 часа (суммарно в первую и вторую половину дня), что позволяет решать на прогулке различные дидактические задачи. Так, совершенствование счетных умений может предусматриваться при организации наблюдений за природными явлениями, рассматривании предметов (например, можно сосчитать количество шаров, из которых состоит снеговик, количество ступенек у лесенки). При проведении подвижных игр могут быть использованы считалки и стихотворные тексты (речитативы), в которых имеет место перечисление числительных по порядку. Проводимые на прогулке дидактические упражнения могут включать отсчет объектов (например, принести заданное количество листьев), сравнение численности предметных множеств (например, ведерок и совочков; машинок и песочных «гаражей»).

Относительно длительным и оптимальным для реализации дидактических задач режимным моментом является период самостоятельной деятельности детей во вторую половину дня (между полдником и уходом домой). В данный отрезок времени проводятся индивидуализированные мини-занятия с малыми подгруппами детей (продолжительностью до пяти минут), позволяющие осуществлять работу на привлекательном для каждого ребенке материале, учитывать его актуальный уровень развития, потребности и возможности. Кроме того, во вторую половину дня организуются нерегламентированные подгрупповые занятия в игровых центрах, а также фронтальные занятия, непосредственные направленные на развитие самостоятельной деятельности воспитанников [2].

Наряду с изучением альтернативных традиционным учебным занятиям способов их проведения, в современный период активно исследуются особенности и возможности образовательных ситуаций, рассматриваемых в качестве структурной, временной, пространственной единицы образовательного процесса (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, М.В. Крулехт, М.Н. Полякова, О.В. Солнцева и др.). Образовательные ситуации как форма совместной деятельности педагога и воспитанников предусматривают решение определенных дидактических и воспитательных задач в контексте разных видов детской деятельности. Соответственно характеризуя их видовое разнообразие, особое внимание авторы уделяют игровым образовательным ситуациям.

Тематическое разнообразие создаваемых ситуаций, их соответствие индивидуальным интересам воспитанников, актуальным для них игровым задачам, возможность неограниченного варьирования степени сложности решаемых дидактических задач в соответствии с наличествующем уровнем развития каждого ребенка – эти и другие преимущества обусловливают востребованность образовательных ситуаций в педагогической практике. Между тем проведенные нами наблюдения свидетельствуют, что воспитатели ДОУ затрудняются осуществлять планирование содержания образовательных ситуаций в виду отсутствия соответствующих технологических разработок.

В ходе формирующего эксперимента нами были разработаны и апробированы технологические карты, направляющие процесс формирования счетной деятельности детей 2–3-х лет на основе создания игровых образовательных ситуаций в рамках сюжетной игры («Кукла Маша встречает гостей», «Кукла Маша заболела»), конструктивной («Мы строители») и предметно-манипулятивной деятельности («Делаем пирожки»).

В структуру технологической карты входят: дидактические задачи; конкретизирующие их подзадачи, расположенные в порядке усложнения; обеспечивающие их решение игровые задания и методические приемы, а также описание необходимого и вариативного дидактического материала. Информация, представленная в виде технологических карт, позволяет педагогу видеть соотнесенность задач и содержания образовательных ситуаций и на этой основе структурировать и планировать работу с детьми, варьируя степень сложности поставленных задач в соответствии с наличествующем уровнем сформированности каждого из счетных умений и сиюминутными игровыми интересами воспитанников.

В качестве иллюстрации опишем возможное развертывание ситуации «Делаем пирожки» (место проведения: песочница на групповом участке). Упражняя ребенка в количественном счете, взрослый предлагает сосчитать количество формочек для изготовления «пирожков», камешков как заместителей конфет. Упражняя в сравнении предметных множеств (на основе счета и непосредственно – способом приложения / наложения), педагог предлагает определить, хватит ли пирожков, конфет для всех гостей. Обучая порядковому счету, взрослый предлагает определить, в который пирожок положили конфету, или какой по счету гость попросил добавки. В зависимости от уровня освоения счетных умений варьируется как числовой предел, так и расположение элементов множеств.

Аналогичным образом задачи обучения детей количественному и порядковому счету, сравнению элементов двух множеств включаются в игровую ситуацию «Кукла Маша встречает гостей» (место проведения: центр сюжетной игры в игровой комнате). Помогая наряжать куклу, педагог предлагает определить количество бантов, пуговиц и др. Затем ребенку предстоит сосчитать количество стульев и игрушек-гостей, сравнить их на основе счета или практическим способом (наложением), уравнять их количество (добавить недостающий стул), отсчитать чашки и блюдца, ложечки и салфетки, печенье и фрукты, сосчитать подарки, определить порядковое место того или иного объекта и т.д. Такое варьирование материала обеспечивает достаточно осознанное и прочное освоение детьми счетных умений, способствует пониманию абстрактного значения числа как показателя мощности множества.

Таким образом, оптимальными для решения задач обучения счетной деятельности являются такие режимные моменты, как прогулка и самостоятельная деятельность детей во вторую половину дня, что обусловлено возрастными особенностями детей третьего года жизни (спецификой развития высшей нервной деятельности, навыков самообслуживания, самоорганизации и др.). Оптимальными формами организации обучения детей счету в данные режимные моменты выступают индивидуализированные мини-занятия (на которых решаются задачи начального формирования отдельных счетных действий) и игровые образовательные ситуации (обеспечивающие их комплексную актуализацию и совершенствование). Дальнейшая разработка технологических карт создания игровых образовательных ситуаций (другой тематики) и их широкая апробация в работе с детьми 2–3-х лет позволит эмпирически установить эффективность формирования счетной деятельности в режимных моментах.

Список литературы

1. *Аванесова, В.Н.* Обучение самых маленьких в детском саду / В.Н. Аванесова. – М.: Просвещение, 1968. – 190 с.

2. *Хохрякова, Ю.М.* Занятия в группах раннего возраста: зачем и как мы их проводим / Ю. М. Хохрякова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8. – С. 111–116.

Хабарова О.П.,
Коломийченко Л.В.

Теоретические основы гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительного искусства

Проблема гендерного воспитания подрастающего поколения, ее актуальность на социально-педагогическом уровне определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерного компонента во все области общественной жизни: в образование, политику, экономику, культуру.

Выполнение требований, обозначенных в ФГОС ДО, весьма затруднительно без учета особенностей пола обучающихся, поэтому реализация гендерного подхода облегчит реализацию стандартов нового поколения всех уровней образования, будет соответствовать мировым образовательным стандартам, способствовать повышению качества образования [6]. В исследованиях Л.В. Коломийченко отмечаются основные проблемы реализации гендерного подхода в образовании:

– неготовность общества к восприятию гендерных проблем как действительно актуальных;

– ограничения гендерной проблематики вопросами дифференцированного обучения;

– неоткорректированные в сознании людей идеалы мужественности и женственности, соответствующие сегодняшнему дню;

– малочисленность программ развития гендерного образования, способствующих реализации ФГОС, обеспечивающих обучение девочек и мальчиков с учетом их гендерных особенностей;

– отсутствие методического обеспечения, квалифицированных кадров в организации гендерного воспитания [3].

По мнению исследователей в области полового воспитания преодоление разобщенности девочек и мальчиков в дошкольном возрасте, формирование у них культуры общения, дружеских отношений, уважения друг к другу – одно из важнейших условий реализации гендерного подхода [1, 4, 5, 7].

Личностно-ориентированная модель взаимодействия педагога с детьми обнаруживает себя в принципе учета возрастных и половых различий детей. Построение среды с учетом половых различий мыслится как предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности. Своеобразие подхода заключается в том, что детям ничего не предписывается впрямую. По мнению В.А. Петровского необходимо обеспечить реальную общность ситуации эмоционального, волевого и когнитивного развития мальчиков и девочек, содействовать накоплению социального опыта, выполнению гендерных ролей, осознания себя как представителя определенного пола с позиции духовно-нравственных ценностей [4].

В современном дошкольном образовательном учреждении реализация гендерного подхода нацеливает практиков и ученых на поиски современных эффективных механизмов (технологий, методик), обеспечивающих помощь девочкам и мальчикам в осознании своей человеческой уникальности, становления своего женского/мужского достоинства, неповторимости, развитии способности стать активным субъектом гендерных взаимоотношений в социуме, в своей семье и личной жизни.

Результатом гендерного воспитания является гендерная воспитанность как интегративное личностное образование, проявляющееся в единстве когнитивной, эмоционально-чувственной и операционально-деятельностной сфер и обусловливающее поведение человека в соответствии с нормами гендерной культуры [1,3].

Для становления системы гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста существуют объективные предпосылки: ведутся исследования, рассматривающие гендерное воспитание как один из ее ведущих факторов, доказана сенситивность обозначенных возрастных периодов в процессе гендерной социализации, существует база нормативно-правовых актов.

Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительного искусства является важной проблемой в практике и теории современного дошкольного образования. Значимость

индивидуально-личностного развития человека, одной из характеристик которого является пол, сегодня не вызывает сомнения. Установление личностно-ориентированного взаимодействия педагога и воспитуемого требует учета особенностей полового воспитания ребенка на нейрофизиологическом, личностном и межличностном уровнях. Благоприятным периодом для интенсивного протекания процессов половой дифференциации, идентификации и становления гендерных стереотипов, в ходе которых формируются фемининные и маскулиные качества является именно дошкольный возраст.

Освоение социального опыта маскулинности и фемининности зависит от условий гендерного воспитания, которое осуществляется в процессе гендерной социализации. Факторы гендерной социализации – это семья, детский сад, школа, сверстники и культура народа. В теории педагогики изучались вопросы гендерного воспитания:

– Т.А. Репина, И.С. Кон, О.В. Прозументик и др. исследовали психологическую природу гендерного воспитания, связанную с процессами половой идентификации, половой дифференциации, становления полового самопознания в условиях группы сверстников;

– Н.Е. Татаринцева, Л.В. Коломийченко, С.Б. Фадеев, Ю.С Григорьева исследовали педагогические условия воспитания мальчиков и девочек в семье и детском саду, взаимосвязь гендерного, социального, нравственного воспитания в развитии личности ребенка, разнообразные формы, методы и средства гендерного воспитания.

Одним из средств гендерного воспитания детей является изобразительное искусство, которое связано с образным познанием жизни. По мнению М.В. Грибановой художественные образы оказывают особое воздействие на эмоции, вызывают нравственно-эстетические переживания, активизируют познавательные процессы ребенка [2]. Приобщая к богатейшему опыту человечества, накопленному в живописи, мы формируем у него эстетическое отношение к действительности, способность воспринимать, понимать и эмоционально переживать эстетические грани мира, художественный вкус. Живопись великих русских художников является эстетическим инструментом в обогащении его эмоционального опыта, развитии воображения ребенка. Живопись многогранна и этим ценна в воспитании не только нравственно-эстетических категорий, но и патриотических чувств, формировании гендерной идентификации.

Именно изобразительное искусство, оперируя художественными образами, обладаем широкими возможностями эстетического воздействия на гендерное сознание ребенка. Являясь одним из наиболее эффективных средств передачи духовных ценностей, оно возвышенно и утонченно отражает мир взаимоотношений женщины и мужчины. Акцент на возвышенные чувства, сконцентрированный в художественных образах изобразительного искусства наиболее убедителен для детей, чем реальные человеческие отношения, которые иногда не соответствуют нравственно-эстетическим требованиям общества.

Н.С. Александрова, М.В. Грибанова, Р.Г. Казакова и др. изучали приобщение детей к произведениям искусства в рамках эстетического воспитания. В их исследованиях доказано, что дети старшего дошкольного возраста способны воспринимать образы человека в изобразительном искусстве и отражать его в продуктивных видах деятельности. Л.С. Выготский, М.В. Грибанова, Т.С. Комарова и др. считали, что предпочтение детьми отдается выбору не столько пейзажных, сколько жанровых образов, т.е. внимание детей привлекают социальные темы. Восприятие социального содержания в художественных образах мужчины, женщины и семьи с позиции идеала исследователями изучены лишь локально. Поэтому проблема гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительного искусства актуальна.

Список литературы

1. *Градусова, Л.В.* Гендерная педагогика / Л.В. Градусова. – М., 2011.

2. *Грибанова* М.В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале изобразительного искусства): дис. канд. пед. наук. – Пермь, 1999.

3. *Коломийченко* Л.В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: моногр. / Л.В. Коломийченко – Пермь, 2008.

4. *Петровский, В.А.* Концепция построения РППС / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова // Дошкольное образование в России. – М., 1997.

5. *Репина* Т.А. Анализ теории полоролевой социализации в современной западной психологии / Т.А. Репина // Вопросы психологии. – 1987.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015.

7. *Штылева, Л.В.* Гендерный подход в педагогике и образовании / Л.В. Штылева // Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М., 2008.

Шабалина К.О.,
Гилева А.В.

Педагогические условия формирования интереса к своей семье у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры

Семья играет важную, незаменимую роль в формировании личности ребенка. Подтверждением этого являются многочисленные исследования, которые посвящены проблеме осознания детьми своего опыта в семье. Именно в семье ребенок получает первичные представления о семейных ролях, супружеских, родительских функциях, усваивает навыки социального поведения через подражание поведению родителей.

По мнению О.Л. Зверева, А.М. Ганичева, дошкольное детство представляет собой сензитивный период для формирования интереса к своей семье. Интерес – это отношение личности к предмету как к чему-то ценному и привлекательному для нее. Содержание и характер интереса определяются особенностями форм и средств освоения действительности, строением и динамикой мотивов и потребностей человека, которыми он владеет. Именно поэтому целенаправленное формирование интереса играет важную роль в воспитательно-образовательном процессе. Формирование интереса к своей семье у старшего дошкольника одновременно способствует познанию нового, ранее неизвестного, так как в состав семьи включаются не только те, кто проживает на данный момент с ребенком, но и дальние родственники, предки [2].

Родители для ребенка являются самыми близкими людьми, и важное значение имеют их любовь и авторитет. Но ребенок воспитывается не только в семье, но и в специальной педагогической среде, в которой с ним взаимодействуют подготовленные педагоги, а воспитательный процесс носит научно – обоснованный характер. В результате этого возникает актуальность использования целесообразных приемов, средств, направленных на формирование интереса дошкольника к своей семье. Многие исследователи (Р.И. Жуковская, А.А. Анцыфирова, В.М. Иванова) считают, что наиболее оптимальным и эффективным средством формирования интереса к своей семье у старших дошкольников является сюжетно-ролевая игра. Игровые действия позволяют детям воспроизводить модели поведения, различные жизненные ситуации, чувства и переживания своих родителей таким образом, каким они себе их представляют [1].

В связи с происходящими изменениями в обществе, остро стоит проблема трудовой занятости родителей, негативным результатом которой является нехватка времени на воспитание своих детей. Отсюда следует, что одной из основных задач педагогов является формирование интереса к своей семье у старших дошкольников, а также вовлечение родителей в эту работу. Для формирования интереса ребенка к своей семье очень важно четко определить задачи, методы, приемы, средства и условия проведения данной работы. В качестве средства формирования интереса к семье мы выбрали сюжетно-ролевую игру. Данный выбор неслучаен и обусловлен следующими причинами: игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, предоставляет ребенку свободу в выражении своих чувств, эмоций, переживаний, практически отработать и закрепить умения и навыки, необходимые для успешной жизнедеятельности.

Сущность сюжетно-ролевой игры заключается в воспроизведении детьми действий взрослый и взаимоотношений между ними, то есть ребенок в процессе игры моделирует мир взрослых. В старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра приобретает самостоятельный характер и открывает простор для индивидуальных замыслов детей. Дети старшего дошкольного возраста имеют уже достаточно обширный круг знаний о социальной среде, в который включаются представления о семейных взаимоотношениях, праздниках, традициях, но эти представления в некоторых случаях носят фрагментарный характер, поэтому, для того чтобы игры дошкольников стали логически завершенными, они обязательно должны овладеть определенной системой знаний. С целью обогащения содержания сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование интереса к своей семье, воспитателям необходимо проводить беседы с детьми на данную тему, организовывать различные праздники, встречи с родителями. Это способствует формированию боле четких представлений детей старшего дошкольного возраста о своей семье и соответственно стимулирует интерес к ее дальнейшему познанию. В связи с этим возникает одно из педагогических условий использования сюжетно-ролевой игры, направленной на формирование интереса к своей семье – грамотное педагогическое руководство. Правильное руководство игрой способствует актуализации интереса дошкольников как можно больше узнать о своей семье, очень важно не пропустить возникших у детей вопросов, которые всегда обращены к взрослым, воспитатель должен чувствовать настрой играющих. В процессе руководства сюжетно-ролевой игрой воспитатель может

выполнять две роли: наблюдателя за самостоятельной игрой дошкольников, роль направляющего замысел и действия детей при использовании косвенных приемов руководства [3].

Следующим необходимым педагогическим условием формирования интереса к своей семье у детей старшего дошкольного возраста является обогащение игровой тематики. Можно использовать такие сюжетные линии в играх как «В семье родился ребенок», «Приезд бабушки», «Семья на даче», «Ждем маму», «Вместе с сестрой».

Как уже было отмечено ранее, формирование представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста становится невозможным без формирования определенной системы знаний о семье, поэтому отсюда вытекает следующее педагогическое условие – проведение тематических бесед с детьми старшего дошкольного возраста, посвященные вопросам семьи, семейных ролей, функций, взаимоотношений.

В ходе сюжетно-ролевых игр можно использовать демонстрационный материал, который позволяет описать современную семью, помогает рассказать об особенностях семейных отношений в прошлом и настоящем.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра имеет социальную природу и способствует формированию интереса старших дошкольников к своей семье. Новая сфера действительности, осваивающаяся в дошкольном возрасте, заключается в мотивах, ценностях жизни и деятельности родителей, взрослых. Поведение ребенка в игре опосредуется образом другого человека. Дошкольник встает на точку зрения разных людей и вступает с другими играющими в отношения, отражающие реальное взаимодействие взрослых. Поэтому сюжетно-ролевая игра является наиболее эффективным средством формирования интереса к семье у дошкольников.

Список литературы

1. Козлова С.А. Приобщение ребенка к социальному миру. – М.: Линка – Пресс, 2010. – 224 с.

2. Мезенцева С.И. Педагогические условия формирования интереса к своей семье у детей старшего дошкольного возраста на основе сюжетно – ролевой игры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2011/10/20/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-interesa-k-svoey-seme-u-detey

3. Фазылова Г.Р. Сюжетно- ролевая игра как средство формирования представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста // Студенческий научный форум. – 2013. - № 4. – С. 18-24.

Шаронова Е.В.,
Григорьева Ю.С.

К вопросу об актуальности проблемы организации педагогических инноваций в дошкольном образовании

В настоящее время в системе дошкольного образования существует необходимость организации инновационной деятельности, обусловленная требованиями нормативных документов, современными тенденциями развития дошкольного образования, возросшей конкуренцией между дошкольными образовательными учреждениями. Педагогические коллективы обязаны самостоятельно заботиться о сохранении конкурентоспособности, повешении профессионального мастерства педагогов, отслеживать и прогнозировать ситуацию на образовательном рынке, появление новых научных и технологических достижений. В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» статье 20 «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования», отмечается, что экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования; экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме проектов и программ.

На сегодняшний день в сферу инновационной деятельности включены практически все дошкольные учреждения, педагоги ДОУ вовлечены в инновационные процессы, касающиеся обновления дошкольного образования. Педагогическая инновация – это педагогическое нововведение; целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом (В.Д. Симоненко).

О.Г. Хомерики предлагает типологию инноваций по следующим основаниям:

1. По влиянию на учебно-воспитательный процесс:

– в содержании образования;

– в формах и методах воспитательно-образовательного процесса;

– в управлении ДОУ.

2. По масштабам (объему) преобразований:

– частные, единичные, не связанные между собой;

– модульные (комплекс частных, связанных между собой);

– системные (относящиеся ко всему дошкольному учреждению).

3. По инновационному потенциалу:

– усовершенствование, рационализация, видоизменение того, что имеет аналог или прототип (модификационные нововведения);

– новое конструктивное соединение элементов существующих методик, которые в новом сочетании ранее не применялись (комбинаторные нововведения);

– радикальные инновации.

4. По отношению к предшествующему:

– новшество вводится вместо конкретного, устаревшего средства (заменяющее новшество);

– прекращение использования формы работы, отмена программы, технологии (отменяющее нововведение);

– освоение нового вида услуг, новой программы, технологии (открывающее нововведение);

– ретровведение – освоение нового в данный момент, для коллектива детского сада, но когда-то уже использовавшегося в системе дошкольного воспитания и образования.

Потребность в педагогических инновациях возникает тогда, когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему. Решить проблему – значит изменить систему, и если изменения имеют качественный характер, то в результате решения проблемы происходит развитие системы.

К.Ю. Белая выделяет основные причины необходимости внедрения инноваций:

1. Необходимость вести активный поиск путей решения существующих в дошкольном образовании проблем.

2. Стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых населению услуг, сделать их более разнообразными и тем самым сохранить свои детские сады.

3. Подражание другим дошкольным учреждениям, интуитивное представление педагогов, что нововведения улучшат деятельность всего коллектива.

4. Постоянная неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами, твердое намерение их улучшить. Потребность в причастности к большому, значительному делу.

5. Стремление недавних выпускников педвузов, слушателей курсов повышения квалификации реализовать полученные знания.

6. Возрастающие запросы отдельных групп родителей.
7. Конкуренция между детскими садами (2, с. 34).

Микляева Н.В. различает инновационные проекты по их направленности: инновации в содержании образования, инновации в работе с кадрами, инновации в работе с детьми, инновации в работе с родителями, инновации в предметно-развивающей среде и др. (8, с.16).

В.А. Сластенин, Л.С. Подымова описывают последовательность проведения инновационной деятельности, включающую в себя ряд этапов:

1. Этап рождения новой идеи и возникновения концепции новшества; условно его называют этапом открытия, которое является результатом, как правило, фундаментальных и прикладных научных исследований (или мгновенного «озарения»).

2. Этап изобретения, т.е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт – образец.

3. Этап нововведения, на котором находит практическое применение полученное новшество, его доработка; завершается этот этап получением устойчивого эффекта от новшества.

4. Этап распространения новшества, заключающийся в его широком внедрении, диффузии (распространения) новшества в новые сферы.

5. Этап господства новшества в конкретной области, когда собственно новшество перестает быть таковым, теряя свою новизну. Завершается этот этап появлением эффективной альтернативы или замены данного новшества более эффективным.

6. Этап сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым продуктом.

Результаты инновационной деятельности могут транслироваться на муниципальных, региональных, краевых семинарах, конференциях, методических объединениях, педагогических советах, в творческих отчетах, в публикациях в печатных, электронных научных и прикладных изданиях.

На сегодняшний день в Пермском крае инновационная деятельность дошкольных учреждений находится на среднем уровне, согласно результатам исследований Ассоциации инновационных регионов. Данная ситуация связана с тем, что научные исследования в области общественных и гуманитарных наук недостаточно развиты. Исходя из анализа инновационных программ и проектов, разрабатываемых в ДОО, можно констатировать, что большинство из них являются инновационными только для тех учреждений, в которых разработаны или не являются инновациями вообще, поскольку не несут в себе потенциала совершенствования качества образовательного процесса. Поэтому

существует необходимость профессионально руководить организацией инновационных процессов в ДОО, т.е грамотно осуществлять инновационную деятельность и управлять инновационными процессами в дошкольном образовании. Задача руководителя определить перспективу развития своего учреждения с учетом социального заказа общества и четко сформулировать цель инновационной деятельности. Он должен уметь выделить проблемы, актуальные для его учреждения, увидеть разницу между желаемым и действительным.

Список литературы

1. *Белоусова, Р.Ю.* Управление инновационным процессом в дошкольном образовательном учреждении / Р.Ю. Белоусова. – Н. Новгород, 2007. – С. 25-36.
2. *Белая, К.Ю.* Инновационная деятельность в ДОУ / К.Ю.Белая. – М., 2004. – С. 34-35.
3. *Пригожин, А.И.* Методы развития организаций / А.И. Пригожин. – М., 2003. – 863 с.
4. *Микляева, Н.В.* Инновации в детском саду / Н.В.Микляева. – М., 2008. – С. 12-18.
5. *Назарова, В.М.* Управление инновационными процессами в ДОУ / В.М. Назарова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 6. – С. 32-35.
6. *Фалюшина, Л.И.* Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / Л.И. Фалюшина. – М., 2004. – С. 43.
7. *Яковлева, Г.В.* Содержание и организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении / Г.В. Яковлева // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2009. – № 2 (59). – С. 97-105.

Язева А.Л.,

Гилева А.В.

Формирование грамматически правильной речи у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры

Усвоение грамматически правильной речи в дошкольном возрасте происходит под активным воздействием окружающей среды и составляет значительную стадию в приобщении ребенка к родному языку, которая обеспечивает единство языка той или иной нации и его преемственность при смене поколений. Это обуславливает возникновение научного интереса к этапу формирования грамматически правильной речи в дошкольном возрасте.

Освоение дошкольником грамматического строя речи представляет собой сложный процесс, который тесно взаимосвязан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. По мнению Ф.А. Сохина, ребенок учится мыслить только в случае общения, но при этом совершенствование речи происходит и в процессе мыслительной деятельности [4]. Самым

распространенным средством формирования грамматически правильной речи у детей старшего дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевые игры способствуют повышению самооценки ребенка, преодолению коммуникативных барьеров в общении со сверстниками и личностно значимыми взрослыми.

Показателями уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре являются поведение и активность ребенка. Сюжетно-ролевая игра оказывает сильное воздействие на становление грамматически правильной речи, так как в ее процессе детей постоянно побуждают к активному общению между собой, комментированию собственных действий, что в свою очередь благоприятно сказывается на закреплении навыков пользования инициативной речью, совершенствовании разговорной речи, обогащению лексического словаря и формированию грамматически правильной речи.

По мнению Р.И. Жуковской, сюжетно-ролевая игра предоставляет следующие возможности детям дошкольного возраста в процессе овладения грамматически правильной речью [1]:

– сопровождать свою деятельность речью (игровые, бытовые действия);

– дошкольники могут активно употреблять слова, которые обозначают эмоциональные состояния (радостный, грустный), личностные качества (хитрый, умный);

– дошкольники могут осмысливать причинно-следственные связи, употреблять сложноподчиненные и сложносочиненные предложения;

– с повторами, с подробностями и детализацией рассказывать о содержании сюжетной картинки, с помощью взрослого повторять образцы описания игрушек, инсценировать и драматизировать отрывки из знакомых литературных произведений;

– рассказывать определенные истории, что представляет собой следствие развития фантазии.

Между грамматически правильной речью дошкольника и сюжетно-ролевой игрой существует определенная взаимосвязь, так как с одной стороны, развитие и активизация речи происходит в игре, а с другой стороны, сама игра развивается под влиянием развития речи. Дошкольник с помощью слова обозначает свои действия, и благодаря этому осмысливает их, также слово дошкольник использует для дополнения действий, выражения чувств и мыслей. В старшем дошкольном возрасте нередко целые эпизоды игры создаются благодаря слову. Особенную роль слова можно отметить в режиссерских играх, в которых дошкольник не берет на себя роли, как в обычной игре, а использует

для этого игрушки, кукол, передвигает их и говорит о них. Элемент режиссуры можно встретить в каждой игре с куклами, при этом ребенок действует в нескольких планах: и за себя, и за куклу [2,5].

С целью изучения уровня сформированности грамматически правильной речи у старших дошкольников было организовано эмпирическое исследование на базе Негосударственного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка Соликамскбумпром» детский сад №45 «Сказка». В данном исследовании приняло участие 50 детей в возрасте 5-6 лет. Определение диагностического инструментария по определению уровня сформированности грамматически правильной речи осуществлялось в соответствии с критериями и показателями изучаемого явления, предложенные Н.В. Козловой:

– синтаксический («Обследование состояния грамматических навыков у детей» М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной)

– морфологический («Обследование состояния развития речи детей старшего дошкольного возраста» Г.А. Волкова).

– словообразовательный («Диагностика развития грамматического строя старших дошкольников» М.А. Поваляевой).

По результатам проведения констатирующего эксперимента был выявлен ряд проблем в грамматическом строе речи детей старшего дошкольного возраста, требующих немедленного решения:

– ошибочное образование имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа;

– ошибочное образование имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;

– ошибки при согласовании различных частей речи;

– ограниченность словарного запаса;

– ошибки в конструировании сложных предложений;

– создание новых слов происходит благодаря заимствованию из речи окружающих людей производных слов, а не согласно правилам словообразования.

Выявленные проблемы обусловили необходимость разработки и апробации программы формирования грамматически правильной речи у детей старшего дошкольного возраста. Реализация программы проходила в соответствии со следующими разделами: формирование морфологического компонента грамматически правильной речи, формирование словообразовательного компонента грамматически правильной речи, формирование синтаксического компонента грамматически правильной речи.

После реализации коррекционно-развивающей программы «Речевые ступеньки» была проведена контрольная диагностика с целью оценки результативности и эффективности нашей работы. Результаты контрольной диагностики подтвердили результативность проделанной работы, это находит свое отражение в количественных показателях:

– на 12% увеличилось количество детей дошкольного возраста с высоким уровнем грамматически правильной речи;

– на 6% снизилось количество детей дошкольного возраста с низким уровнем грамматически правильной речи.

В качественном отношении дошкольники научились правильно употреблять в речи различные синтаксические конструкции, правильно согласовывают глаголы с существительными, употребляют существительные множественного числа в родительном падеже, умеют правильно образовывать слова префиксальным, суффиксальным и словослагательным способом.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра способствует развитию грамматически правильной речи у старших дошкольников, так как благодаря использованию слова дети организуют сюжет и передают то, что знают о своих сверстниках, взрослых, их взаимоотношениях. Использование сюжетно-ролевой игры с дошкольниками предоставляет возможность пополнять и активизировать словарный запас дошкольников на основе углубления знаний детей о ближайшем окружении. В процессе сюжетно-ролевой игры происходит расширение представлений о предметах, явлениях, событиях, которые не происходили в жизни дошкольника, активизируется речь, совершенствуется интонационная выразительность, грамматически правильная речи, так как дошкольники в процессе ролевых взаимоотношений учатся участвовать в беседе, понятно для собеседников отвечать на вопросы, задавать их, а также развивается умение рассказывать.

Список литературы

1. Жуковская Р.И. Воспитание ребенка в игре // Вопросы психологии. – 2014. – № 9. – С. 21-29.

2. Зайкова Е.В. Роль сюжетно – ролевой игры в развитии грамматически правильной речи у дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 3. – С. 12-14.

3. Казанкова Ю.Ю. Сюжетно – ролевая игра как средство развития грамматически правильной речи детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – № 27. – С. 109-115.

4. Кушнарева Е.В. Развитие грамматически правильной речи в процессе сюжетно – ролевой игры // Народное образование. – 2015. – № 5. – С. 15-24.

5. Масалиева Ж.А. Развитие речевых навыков у дошкольников// Педагогические науки. – 2012. – № 4. – С. 39-48.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аббакумова А.А.,
Ворошнина О.Р.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации ребенка с ОВЗ в инклюзивной группе

Психолого-педагогическое сопровождение является особым видом помощи и поддержки ребенку, обеспечивающим его развитие в условиях образовательно-воспитательного процесса, и представляет собой целостную, системно организованную деятельность специалистов, которые создают социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями [2].

Сам термин «сопровождать» в словаре С.И. Ожегова означает – «следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то».

Понятие «сопровождение» введено в науку петербургскими учеными Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. Сопровождение они понимают как помощь ребенку в принятии решений в проблемных ситуациях.

Анализируя различные трактовки термина «психолого-педагогическое сопровождение» можно выделить характерное для всех них. Психолого-педагогическое сопровождение – это всегда система действий специалиста, направленная на создание условий для успешного обучения или развития ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение можно понимать и как психологическую поддержку всех участников процесса (детей с ОВЗ, их семей, детей и семей других детей инклюзивной группы, воспитателей), и как повышение уровня компетентности педагогов и родителей, и как создание специальных условий.

Одним из приоритетных направлений образовательной политики Российской Федерации является инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку это направление в нашей стране еще новое, то не все вопросы в нем подробно и в достаточном объеме разработаны.

Не все аспекты психолого-педагогического сопровождения описаны в литературе, не все они еще исследованы и проработаны. В частности, вопрос сопровождения процесса адаптации ребенка с ОВЗ требует исследования, поскольку адаптация такого ребенка имеет свою специфику.

Успешная адаптация ребенка с ОВЗ к условиям детского сада является необходимым и важным условием его дальнейшего социального развития. Основная цель которого – обеспечение оптимального вхождения ребенка с ОВЗ в общественную жизнь, подготовка к самостоятельной жизнедеятельности.

Чаще всего адаптация детей с ОВЗ сводится к их социализации, которая «приобретает особое значение, так как создает реальные возможности для коррекции компенсации нарушенных функций, обеспечивает приобщение ко всему, что доступно нормально развивающимся сверстникам». Вместе с тем, «дети с ОВЗ испытывают существенные трудности при вхождении в общество».

Конечно, дети с ОВЗ, как и все другие дети, сталкиваются с обычными проблемами в процессе адаптации – привыкание к новым условиям, к требованиям воспитателей и других педагогов, к взаимодействию со сверстниками, к отсутствию родителей. [1] Но вместе с тем, есть ряд проблем, характерных для инклюзивной группы. В первую очередь, это физические трудности, связанные с особенностями здоровья ребенка. Другая трудность – это почти полное отсутствие опыта общения детей с ОВЗ со сверстниками и взрослыми. Между детьми возникают трудности контактирования друг с другом. Большинству детей с ОВЗ необходим длительный адаптационный период.

Можно выделить ряд проблем, которые могут стать причиной длительной и тяжелой адаптации детей с ОВЗ. Основная проблема заключается в отсутствии психологической готовности к инклюзии всех участников процесса – воспитателей, других специалистов ДОУ, нормально развивающихся детей и их родителей, самих детей с ОВЗ и их семей. Педагоги могут настороженно относиться к детям с ОВЗ, но именно их психологическая готовность должна стать основой успешной инклюзии таких детей в детский сад. Не менее важно менять отношение общества к проблеме инвалидности и помочь в преодолении стереотипного отношения к ним.

Конечно, в поддержке нуждаются все участники – дети, родители, педагоги. Инклюзивная группа во время адаптации должна находиться под пристальным вниманием всех специалистов дошкольного учреждения – узких специалистов, медицинского персонала, психологов [3].

Но отсутствие каких-либо программ сопровождения вызывают трудности у специалистов ДОУ.

Противоречие между актуальностью проблемы и пониманием, что эта проблема мало изучена, побудило нас к созданию проекта по психолого-педагогическому сопровождению адаптации ребенка с ОВЗ к условиям ДОУ. Целью проекта является обеспечение успешной адаптации ребенка с ОВЗ к условиям ДОУ путем комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Проект направлен на:

– создание специализированной среды для категории детей, посещающих детский сад;

– актуализацию методического потенциала ДОУ;

– повышение психолого-педагогической компетентности родителей;

– формирование профессиональной готовности педагогов.

Результатом проекта станет толерантное и уважительное отношение родителей и детей инклюзивной группы к ребенку с ОВЗ. Все участники процесса адаптации получат комплексную поддержку. В процессе реализации проекта будет разработана программа сопровождения адаптации ребенка с ОВЗ к условиям ДОУ.

Важно, чтобы воспитатели инклюзивных групп были компетентными специалистами, тесно сотрудничая с семьями воспитанников. Чтобы родители были активными помощниками педагогов, их необходимо привлекать к мероприятиям детского сада. Только совместная деятельность педагогов и родителей приведет к успешной адаптации детей к условиям детского сада.

Список литературы

1. *Ватутина, Н.Д.* Ребенок поступает в детский сад / Н.Д. Ватутина. – М., 2000. – 216 с.

2. *Ворошнина, О.Р.* Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования / О.Р. Ворошнина, А.А. Наумов, Т.Э. Токаева. – Пермь, 2015. – 217 с.

3. *Наумов, А.А.* Сопровождение ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного и инклюзивного образования / О.Р. Ворошнина, Е.В. Гаврилова, Т.Э. Токаева. – Пермь, 2013. – 303 с.

Ахмарова М. К.,
Ворошнина О.Р.

Теоретические и прикладные аспекты формирования психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам речевого развития детей с нарушением слуха (на примере консультативной деятельности учителя дефектолога)

Компетентность родителя – это сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обусловливающее его готовность к реализации воспитательной функции (Костылева Н.Е.). Она выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности» [3].

Впервые о важности формирования педагогической культуры родителей в конце XIX века заговорили педагогические деятели России: К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев.

На сегодняшний день единая система формирования психолого-педагогической компетентности родителей, не всегда способна учесть региональные особенности, ввиду прослеживаемых различий в интересах и реальных запросах родителей.

Семья закладывает основы всего дальнейшего образования ребенка. Отсутствие психолого-педагогических знаний у родителей приводит к тому, что они не могут сознательно влиять на развитие ребенка [2].

Проведя исследования на базе ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи» дошкольное отделение города Перми и проанализировав его результаты, выявили недостаточное развитие уровней психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам речевого развития детей с нарушением слуха и о наличии у них потребности получения консультационной помощи со стороны учителя дефектолога ДОО.

С учетом анализа полученных данных была разработана примерная программа формирования и повышения психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам речевого развития детей с нарушением слуха, которая осуществляется в процессе консультационной поддержки.

Актуальность разработки и внедрения программы заключается в том, что она позволяет ДОО интернатного типа в лице педагогов организовать системную консультационную поддержку родителей, проживающих в условиях отдаленности, с целью повышения их психолого-педагогической компетентности в соответствие с определенной разработанной структурой, которая при внедрении программы позволяет выбрать наиболее рациональные формы и средства консультирования родителей исходя из специфики.

Цель программы – повысить психолого-педагогическую компетентность родителей, позволяющую эффективно осуществлять процесс речевого развития ребенка с нарушением слуха в семье в условиях отдаленного проживания, путем определения организационно-педагогических условий по осуществлению консультационной поддержки родителей.

Базовым принципом данной программы является учет многоаспектности и специфики ДОО интернатного типа в работе над повышением психолого-педагогической культуры родителей, проживающих в условиях отдаленности от ДОО, путем расширения возможностей получения индивидуальной консультационной поддержки за счет внедрения в практику взаимодействия с родителями разнообразных форм консультирования.

Задачи программы: способствовать формированию активного участия родителей в педагогическом и коррекционном процессах; способствовать формированию интегративных компонентов психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам речевого развития детей с нарушением слуха; содействовать активному и осознанному овладению родителями умениями организации разных видов деятельности, способствующих речевому развитию ребенка с нарушением слух в условиях семейного воспитания.

- содействовать появлению устойчивого интереса к оценке собственных воспитательных достижений;

В основу программы были положены следующие принципы:

– направленность на учет многоаспектности и специфики ДОУ;

– системность;

– дифференцированный подход к каждой семье;

– партнерство;

– информирование [1].

Образующими компонентами данной программы, являются:

– целевой;

– содержательный;

– структурно-организационный;

– оценочно-результативный.

Целевой компонент программы является системообразующим звеном и предполагает, что процесс консультирования родителей будет способствовать повышению уровня психолого-педагогической компетентности у родителей, что впоследствии будет определять успешность достижения целей и задач воспитательного процесса.

Деятельность на данном этапе направлена на выявление факторов и особенностей, влияющих на формирование и, как следствие, повышение уровня психолого-педагогической компетентности в условиях отдаленного проживания, а также предполагается выявление потребностей в консультационной поддержке у родителей, с учетом чего будет спланирована рациональная система помощи данного вида. Конкретизировать цель и способствовать ее достижению призваны конкретные задачи.

Содержательный компонент программы центрируется на роли педагога ДОО интернатного типа как консультанта. В основе его также находится индивидуальный и дифференцированный подход, учитывая который проецируются направления деятельности педагога-консультанта.

Важную функцию данного блока выполняют этапы повышения уровня психолого-педагогической компетентности, в рамках которого осуществляются целенаправленные и последовательные действия, обеспечивающие положительную динамику роста мотивации и заинтересованности родителей к педагогическому просвещению и повышению собственной психолого-педагогической компетентности.

Диагностический этап предполагает определение фактического уровня психолого-педагогической компетентности родительских групп, изучения заинтересованности и потребности родителей в консультационной поддержке по вопросам речевого развития детей с нарушением слуха, а так же возможностей для их реализации в условиях ДОУ интернатного типа;

Подготовительный этап – разработка системы консультационной поддержки родителей, ориентированной на повышение психолого-педагогической компетентности, а также содействие в педагогическом самопросвещении родителей;

Содержательно-деятельностный этап – формирование интереса и мотивации к повышению уровня психолого-педагогической компетентности у родителей, а также оказание консультационной поддержки в непосредственно контактной и дистантной формах;

Результативный – мониторинг результативности проделанной работы со своевременной коррекцией. Осуществление анализа итогов на основе полученной обратной связи. На результативном этапе, по аналогии с диагностическим, производится итоговое определение конечного уровня психолого-педагогической компетентности родителей на наличие положительной динамики в его повышении.

Предполагается, что в ходе данных действий будет происходить развитие и формирование компонентов родительской психолого-педагогической компетентности: информационного, мотивационного, технологического и коммуникативного, аналитического.

Структурно-организационный компонент – определяет ресурсную базу консультационной поддержки и включает с себя подключение и привлечение к процессу других специалистов. В данном блоке приведены формы консультирования, его методы и перечень возможных средств.

Оценочно-результативный компонент – здесь представлены критерии для определения итогового уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам речевого развития детей с нарушением слуха.

Формами работы будут индивидуальные и групповые консультирования родителей по вопросам речевого развития детей с нарушением слуха. Построение плана консультации будет зависеть от индивидуальных особенностей и возможностей родителей. Коррекционная программа осуществляется с каждой семьей индивидуально и, конечно, в группе с родителями с детьми с нарушением слуха.

Ожидаемыми результатами внедрения и использования программы являются: обогащение компонентов психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам речевого развития детей с нарушением слуха; родители привлечены к активному участию в воспитательно-образовательном процессе; удовлетворены потребности родителей в разных формах взаимодействия с педагогом и ДОО; родители сотрудничают с ДОО; значительное информационное насыщение домашней интернет-страницы ДОО интернатного типа.

Список литературы

1. *Доронова Т.Н.* Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.Н. Доронова. - М., 2002.

2. *Рылеева, Е.В.* Учимся сотрудничать с родителями / Е.В. Рылеева, Л.С. Барсукова // Управление ДОУ. - 2004. - № 3. -С. 85-89.

3. Я – компетентный родитель: программа работы с родителями дошкольников / под ред. Л.В. Коломийченко. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.

Бажина С.В.,
Зеленина Н.Ю.

Взаимодействие с матерью ребенка раннего возраста с ОВЗ как условие формирования уровневой системы аффективной регуляции

Период с рождения до трех лет является периодом наибольшей нагрузки на аффективную систему. О.С. Никольская определяет как многоуровневую активную целостную систему адаптации, которая отвечает за организацию сознания и актов поведения, обеспечивающих разрешение простых и сложных приспособительных задач [4]. Выделяют четыре уровня в системе аффективной регуляции: уровень полевой реактивности, уровень аффективных стереотипов, уровень аффективной экспансии, уровень эмоциональной коммуникации. Каждый уровень имеет свой смысл, свои регуляционные механизмы, решает свои адаптационные задачи.

Наше исследование направлено на изучение показателей четвертого уровня, где объектом внимания является процесс взаимодействия. С.Ю. Головин определяет взаимодействие как «систему взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при коей поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных» [3].

Необходимо отметить, что четвертый уровень имеет свои показатели, которые делятся на две группы: качество эмоционального контакта со знакомым взрослым; качество привязанности между ребенком и матерью. Под качеством привязанности подразумевается определенный уровень безопасности взаимодействия между ребенком и матерью в ситуациях с низким и высоким уровнем стресса [1].

Благополучное развитие аффективной сферы в раннем возрасте непосредственно влияет на успешное психосоматическое развитие ребенка. В случае, когда детско-материнские отношения развиваются дисгармонично, у ребенка могут обнаруживаться явления дезадаптации, возникать различные психосоматические расстройства, не исключено разрушение отношений привязанности (важнейшее условие развития психики) и нарушение функционирования системы эмоциональной регуляции в целом. Это обуславливает актуальность нашего исследования и подводит к необходимости решения вопроса о том, как скорректировать взаимоотношения в диаде «мать-ребенок» в случае выявленных нарушений.

Изучением проблемы взаимодействия между матерью и ребенком раннего возраста с ОВЗ (в т. ч. аспект привязанности), а так же вопросами аффективного развития занимались многие коррекционные педагоги и психологи (О.С. Никольская, М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский, Е.Р. Баенская, Н.Н. Авдеева, Дж. Боулби, М. Эйнсворт и др.).

Цель исследования – теоретическое обоснование и эмпирическое изучение взаимодействия с матерью ребенка раннего возраста с ОВЗ как условия формирования уровневой системы аффективной регуляции.

Объект исследования – уровневая система аффективной регуляции.

Предмет – взаимодействие с матерью ребенка раннего возраста с ОВЗ как условие формирования уровневой системы аффективной регуляции.

Контингент – дети раннего возраста с ОВЗ, их матери.

Одной из задач нашего исследования является эмпирическое изучение проблемы взаимодействия с матерью ребенка раннего возраста с ОВЗ с точки зрения уровневой системы аффективной регуляции. В связи с этим, был проведен констатирующий эксперимент на базе КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов» (ОМСР Дзержинского района) г. Пермь.

Выборку составили: Соня К., 3 года, детский церебральный паралич средней степени тяжести, спастический тетрапарез, задержка психо-моторного развития, задержка речевого развития; Ваня С., 3 года, умеренная умственная отсталость с выраженными поведенческими и эмоциональными расстройствами, задержка речевого развития.

Наше исследование было направлено на изучение сформированности четвертого уровня системы аффективной регуляции – уровня эмоциональной коммуникации. В качестве основной методики была выбрана «Методика оценки нарушений эмоциональной регуляции» Бардышевской М.К., Лебединского В.В. [1]. В качестве вспомогательной методики мы использовали критерии паттернов привязанности Дж. Боулби [2].

На основе проведенной диагностики была составлена индивидуальная характеристика детей раннего возраста. Анализ диагностических данных, обозначенных в характеристике, подтвердил наличие определенных проблем в области эмоциональной коммуникации, в том числе во взаимодействии с матерью. Так, в первой паре (Соня) в большей степени признаки нарушений паттернов привязанности выражены у матери, в то время как во второй паре (Ваня) поведение привязанности не достаточно развито у ребенка. В рамках нашего исследования коррекционная работа направлена на формирование основ взаимодействия с окружающими, преимущественно с матерью (в том числе формирование паттернов привязанности).

Для каждой диады был составлен проект индивидуальной коррекционной программы. Цель программ общая – формирование качественного взаимодействия между матерью и ребенком, однако способы достижения цели разные. Обозначим ключевые моменты программ.

Проект индивидуальной коррекционной программы № 1 (мама+Соня). В данной паре у девочки преобладают признаки амбивалентной привязанности, а у матери признаки избегающей привязанности (проявления депривации). Это увеличивает вероятность хорошего прогноза, так как поведение привязанности более сложно организовано у ребенка.

Программа представлена в виде таблицы, где указаны этапы работы, задачи каждого этапа и приемы формирования взаимодействия (в том числе отношений привязанности). В программе используются приемы из эмоционально-уровневого подхода (О.С. Никольская, К.С. Лебединская), а так же приемы холдинг-терапии (М. Уэлш) [5].

Так как признаки избегающей привязанности в большей степени выражены у матери, то коррекционная работа будет проводиться

преимущественно с ней. Нам необходимо научить мать приемам, которые бы восполнили пробелы на каждом уровне системы аффективной регуляции, как у нее, так и у ее дочери. Следует как бы заново выстроить, воспроизвести процесс формирования системы эмоциональной регуляции. В связи с этим, каждый этап программы последовательно соотносится с уровнями системы аффективной регуляции (от низшего к высшему).

Этапы работы: 1. Формирование уровня полевой реактивности; 2. Формирование уровня аффективных стереотипов; 3. Формирование уровня аффективной экспансии; 4. Формирование уровня эмоциональной коммуникации.

Планируемый результат: адекватно сформированные паттерны привязанности у ребенка; смена типа привязанности с избегающей на безопасную у матери; гармоничное эмоциональное взаимодействие в диаде «мать-дитя».

Проект индивидуальной коррекционной программы № 2 (мама+Ваня). В данной паре у мальчика преобладают признаки избегающей привязанности (вследствие формирующего синдрома раннего детского аутизма), мать инициирует безопасный тип привязанности. Подобное сочетание типов привязанности является перспективным, так как поведение привязанности более сложно организовано у матери.

Программа представлена в виде таблицы, где указаны этапы работы, задачи каждого этапа и приемы развития аффективной сферы. В основе программы – эмоционально-уровневый подход (О.С. Никольская, К.С. Лебединская) [5]. Этот подход является оптимальным, так как, во-первых, он основан на теории об уровневом строении аффективной сферы, во-вторых, он достаточно мягкий и подходит для работы с детьми раннего возраста. Приемы, используемые в программе, так же заимствованы из этого подхода.

По причине формирующегося у ребенка синдрома раннего детского аутизма работа будет проходить в соответствии с этапами уровневого подхода. Переходя с этапа на этап, ребенок будет постепенно приобретать необходимые для дальнейшего развития паттерны привязанности, что будет способствовать формированию произвольного взаимодействия с матерью.

Наша задача здесь – обучить мать различным приемам работы с ребенком, научить распознавать «симптомы» успеха и неуспеха у ребенка, дать представление о возможных перспективах его развития.

Этапы работы: 1. Установление эмоционального контакта; 2. Усиление психической активности; 3. Развитие форм взаимодействия; 4. Организация целенаправленного поведения и развитие активного и осмысленного отношения к миру.

Планируемый результат: у ребенка адекватно сформированы хотя бы несколько паттернов привязанности; мать владеет различными приемами и активно использует их во взаимодействии с ребенком, способствуя развитию у последнего паттернов привязанности; гармоничное эмоциональное взаимодействие в диаде «мать-дитя».

Таким образом, опираясь на теорию об уровневом строении системы аффективной регуляции и используя в коррекционной работе эмоционально-уровневый подход, нам видится возможным преодоление существующих проблем и достижение главной цели – качественного взаимодействия ребенка раннего возраста с окружающими людьми и миром.

Полученные данные могут быть использованы в работе дефектолога, психолога, педагога; могут быть актуальны для студентов, обучающихся в педагогических ВУЗах, а так же для родителей имеющих детей раннего возраста с ОВЗ. Следующий этап работы –реализация проектов индивидуальных коррекционных программ.

Список литературы

1. *Бардышевская, М.К., Лебединский, В.В.* Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учебное пособие. М., 2003. – 316 с.

2. *Боулби, Дж.* Привязанность. М., 2003. – 480 с.

3. *Головин, С. Ю.* Словарь практического психолога. М., 1998. — 800 с.

4. *Никольская, О.С.* Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М., 2008. – 464 с.

Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М., 1997. – 341 с.

Барсукова Д.С.,
Наумов А.А.

Изучение инклюзивной компетентности педагогов в условиях дошкольного образовательного учреждения

На этапе развития современных систем образования, одной из более актуальных является – инклюзивное образование, которое ориентирует на работу с детьми, имеющими особые образовательные потребности в разных направлениях.

Авторы рассматривают инклюзивное образование с разных точек зрения, но при этом выражают одну суть. Так, например одни отмечают, что инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей

и их способности к обучению, которое ведется тем способом, который наиболее подходит этому ребенку. Другие считают, что это гибкая система, где учитывают потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе.

Система обучения детей в инклюзивной группе, прежде всего, подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему. При этом необходимо отметить, что в этой система преимущества получают все дети, а не определенный контингент детей.

Инклюзивное образование предоставляет возможность применять новые подходы к обучению, вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особыми образовательными потребностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану.

Ни один образовательный процесс не реализуется без кадрового потенциала, имеющего профессиональные навыки, так и в системе инклюзивного образования одним их важнейших направлений деятельности, в условиях модернизации является развитие кадрового потенциала.

Профессиональная компетентность педагога рассматривалось еще в отечественной психолого-педагогической литературе 90-х гг. XX в. Одни исследователи связывают профессиональную компетентность с понятием культуры (Е.В. Бондаревская, Е.В. Попова, А.И. Пискунов); другие – с уровнем профессионального образования (Б.С. Гершунский); определяют ее как одно из субъектных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Пискунов).

Мы предлагаем рассматривать не профессиональную компетентность педагога, а инклюзивную компетентность, которая относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагогов осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности детей и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития.

На сегодняшний день инклюзивная компетентность дошкольного педагога инклюзивной группы в современной педагогической теории остается

не определенным. Не изучена система работы инклюзивного образования с точки зрения разных подходов, в связи с этим, хочется более подробно остановиться на инклюзивной компетентности педагога в условиях системного подхода, так как большинство исследователей строят систему обучения на научных подходах. Таким образом, можно говорить о том, что эта тема требует полного ее изучения, для выявления путей ее решения в дошкольного образовании в работе с детьми типично развивающимися и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Свою работу мы проводили на базе дошкольного образовательного учреждения, в котором 7 групп: 2 группы раннего возраста, 1 группа младший дошкольный возраст, 1 группа средний дошкольный возраст (инклюзивная), 1 группа старший дошкольный возраст, подготовительная группа (инклюзивная), 1 разновозрастная группа (коррекционная).

В исследовании приняли участие 12 педагогов разных возрастных групп, узкие специалисты и руководители учреждения. С большим интересом они отнеслись к проведению нашего исследования. Свою работу мы начали с опроса педагогов, что они знают об инклюзивном образовании. Ответы были аналогичные: «Слышали!». После чего предложили анкеты педагогам, в которых были обозначены не только вопросы об уровне профессиональных знаний педагогов, но и их личном отношении к инклюзивному образованию, внедрению его в современном обществе.

В результате первичного исследования были определены следующие результаты: 7% – педагогов дали точное название групп детей с ограниченными возможностями здоровья, читали документы, регламентирующие права и обязанности детей, общались с детьми с особыми образовательными потребностями, слышали про внедрение инклюзивного образования. 40% – педагогов указали только те нозологии детей, которые им встречались в обыденной жизни, слышали о нормативных документах, направленных на права детей с ограниченными возможностями здоровья, читали в журналах об инклюзивном образовании, но суть его не понимают. 33% – педагогов против инклюзивного образования, не хотят работать с особыми детьми без специального образования, не заинтересованы в этом направлении.

После чего нами была проведена беседа с педагогами, хотят ли они более подробно узнать об инклюзивном образовании, все педагоги дали положительный ответ. Мы запланировали ряд мероприятий: лекция на тему: «Инклюзивное образование в современном мире», деловая игра: «Инклюзивное образование: за и против», круглый стол: «Роль инклюзивного образования

в развитии дошкольника: плюсы, минусы», поле чудес на тему: «Инклюзивная компетентность педагога дошкольной образовательной организации», открытие занятия в инклюзивных группах детского сада, дискуссии на темы: «Какой он ребенок с ОВЗ», «В чем нуждаются дети с ОВЗ», консультация со специалистами: «Условия реализации инклюзивных групп в детском саду».

Все мероприятия были направлены на более подробное изучение инклюзивного образования, условия его осуществления и реализации в детском саду. Педагоги, приняли активное участие, дали положительный анализ всем проведенным мероприятия. После чего, мы снова предложили педагогам анкеты, где были представлены вопросы на понимание инклюзивного образования и его роли в развитии ребенка дошкольника, как нормально развивающегося, так и с ограниченными возможностями здоровья.

В результате исследования все педагоги разделились на две группы:

45% – педагогов ответили, что инклюзивное образование необходимо внедрять, но только в школах, они не готовы работать в таких группа. Дают точное определение понятию инклюзивного образования.

55% – педагогов согласны на внедрение инклюзивного образования и они готовы работать в таких группах, но после профессиональной подготовки в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, дают точное определение инклюзивному образованию.

Таким образом, хочется отметить, что запланированная работа с педагогами в течение года дала положительный результат. Педагоги теперь не только знают, что такое инклюзивное образование, но и готовы работать в таких группах, чтобы увидеть динамику развития и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В дальнейшем, мы бы хотели предложить педагогам провести занятия в инклюзивных группах, чтобы они увидели разницу проведения занятий с детьми одного уровня и детьми, имеющими разный уровень развития.

Таким образом, хочется отметить, что изучение инклюзивной компетентности педагогов остается актуальной на современном этапе развития системы образования. Над этой темой, необходимо работать и разрабатывать формы работы, чтобы повысить уровень компетентности педагогов, чтобы привлечь их к работе в таких группах. Ни один педагог отрицательно об инклюзивном образовании не высказался, после проведения ряда мероприятия в нетрадиционной форме, их это заинтересовало, и они выделили положительные стороны.

Инклюзивное образование представляет собой педагогически эффективную стратегию совместного обучения типичных и нетипичных детей,

сопровождающуюся в случае необходимости рядом модификаций и адаптаций, нацеленных на повышение количественного и качественного уровня участия нетипичного ребенка в академической и социальной составляющих учебного процесса. Функциональное назначение инклюзивного обучения следует определить как создание необходимых предпосылок для формирования у нетипичных детей широкой сети социальных контактов. Но, чтобы процесс развития и внедрения инклюзивного образования был более эффективным, нам необходимо подготовить к работе педагогические кадры.

Список литературы

1. *Алехина, С.В.* Инклюзивное образование в России / Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии, Южной Африки» //http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/ issue/36287_full. Shtml
2. *Воронич, Е.А.* Сущность инклюзивного подхода в образовании // Периодический журнал научных трудов «ФЭН-НАУКА». – Бугульма. - № 1(16), 2013.
3. *Хафизуллина, И.Н.* Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. / И.Н. Хафизуллина // «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова» серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» – Кострома, 2007. − 106 с. – С. 83-88.

Батурина Д.А.,
Лапп Е.А.

Значимость экологической культуры у обучающихся с нарушением интеллекта

В современной олигофренопедагогике с каждым годом становится все более актуальной и значимой проблема формирования экологической культуры у детей с нарушениями интеллекта. Учитывая, что важнейшей задачей учреждений, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу (далее – АООП), является социальная адаптация умственно отсталых школьников, важно обеспечить их базовыми экологическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осознанного поведения в окружающей среде. Однако теоретические и прикладные аспекты данной проблемы в специальной педагогике разработаны недостаточно: отсутствуют в широкой практике программы экологического образования и воспитания школьников с нарушениями интеллектуального развития, не хватает методических пособий для педагогов, нет рабочих тетрадей.

С.Н. Глазачев рассматривает экологическую культуру как совокупность научных знаний об исторически сложившемся в различных культурных эпохах опыте взаимодействия человека и природы; способность человека к рациональному и эмоциональному восприятию окружающего мира и себя в нем; готовность к природоохранной деятельности [1].

И.Д. Зверев считает, что понятие экологическая культура состоит из следующих компонентов:

– понимание специфики и сложности природных явлений, их взаимосвязи;

– целостность знаний об окружающей среде;

– способность мыслить в границах экологической безопасности;

– следование законам, охраняющим природную среду;

– способность к созданию конструктивных этических положений, регулирующих отношения человека с окружающей его природной средой;

– готовность нести ответственность за сохранность окружающей среды.

В концепции Б.Т. Лихачева экологическая культура рассматривается как новообразование в личности, проявляющееся во взаимоотношениях с социальной и природной средой и включающее в себя мотивационный, интеллектуальный и эмоциональный компоненты [2].

Применительно к школьникам с нарушениями интеллекта понятие «экологическая культура» может рассматриваться как сложное, интегрированное образование, реализующееся в процессе экологического обучения и воспитания, и включающее формирование системы элементарных экологических представлений, эколого-осознанного отношения к объектам окружающего мира и навыков природоохранного поведения.

В олигофренопедагогике экологическая культура – новое направление, которое в настоящий момент проходит этап становления. Поскольку самостоятельный предмет «Экология» отсутствует в учебном плане учреждений, реализующих АООП, базовой основой для получения экологических знаний являются предметы естествоведческого цикла: природоведение (5 класс), география и биология (6-9 классы). Задачами этих предметов являются: сообщение элементарных сведений о реальных предметах, объектах и явлениях живой и неживой природы; объяснение взаимосвязи между отдельными природными явлениями, человеком и природой; формирование диалектико-материалистических взглядов на природу и взаимодействие природы и общества, обогащение личного опыта учащихся в результате проведения систематических наблюдений за природой и природными явлениями; вооружение необходимыми практическими навыками и умениями, которые возможно использовать в реальной жизни.

В содержательном разделе АООП прописана программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Программа формирования экологической культуры должна вносить вклад в достижение требований к личностным результатам освоения АООП: формирование представлений о мире в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур; овладение начальными навыками адаптации в окружающем мире; формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям [3].

В ходе освоения программы формирования экологической культуры планируются важнейшие личностные результаты:

– ценностное отношение к природе;

– бережное отношение к живым организмам, способность сочувствовать природе и ее обитателям;

– эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде, осознание необходимости ее охраны;

– элементарные представления об окружающем мире в совокупности его природных и социальных компонентов;

– готовность следовать социальным установкам экологически культурного здоровьесберегаюшего, безопасного поведения (в отношении к природе и людям);

– развитие навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире.

На основе анализа специальной литературы мы сделали следующие выводы.

Экологическая культура – это часть общечеловеческой кульуры, система социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, реализующееся в процессе экологического обучения и воспитания.

Целью программы формирования экологической культуры у детей с нарушениями интеллекта является формирование основ экологической культуры.

Экологическая культура имеет огромную значимость у детей с нарушениями интеллекта. Важность нашей темы обусловлена тем, что у ребенка формируются представления об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды; формируется познавательный интерес и бережное отношение к природе.

Список литературы

1. *Глазачев, С. Н.* Экологическая культура мышления: моделирование развития [Электронный ресурс] / С.Н. Глазачев. - Москва, 2013. №1: 5—15. – URL: http://www.heraldrsias.ru/online/2013/1/263/

2. *Лихачев, Б. Т.* Экология личности / Б. Т. Лихачев // Педагогика. - 2013. - № 2. - С. 19-23.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] /. – Санкт-Петербург, 2015. -URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru

Белозерова А.П.,
Ворошнина О.Р.

Режиссерская игра как средство развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом

В настоящее время для детей с нарушениями слуха есть отличная возможностью при помощи кохлеарной имплантации встать на путь естественного развития, полноценного восприятия окружающего мира и общения с другими людьми.

Ребенок с нарушениями слуха проходит определенные этапы кохлеарной имплантации и в течение этого периода его социально-психологический статус изменяется несколько раз, от глухого до ребенка, который начинает вести себя и взаимодействовать с окружающими как слышащий [3].

Главная задача в работе с таким ребенком, сделать его речь средством взаимодействия с окружающими людьми, подготовить его к жизни в обществе. Для успешной адаптации ребенка с кохлеарным имплантом в среде типично развивающихся сверстников, необходимо взаимодействие, что предполагает и диалог. Чтобы активно взаимодействовать в коллективе, ребенку с кохлеарным имплантом необходимо иметь представления о разнообразии форм реплик, о ситуациях их употребления, о способах поведения в ситуации диалога, о значении шаблонов речевого этикета, об использовании невербальной коммуникации. И где, как ни в процессе игры развивать эти умения и обогащать опыт общения.

Диалог – это цепочка последовательных реплик, сопровождаемая невербальной коммуникацией, опирающаяся на общность ситуации, знание предмета речи и согласованность работы участников [2].

В своей работе мы использовали следующее определение диалогической речи. Это социально направленная форма общения, которая осуществляется

на основе знания предмета речи, имеющая свою структуру (диалогические единства), использующая шаблоны речевого этикета и включающая в себя невербальные средства коммуникации (жесты, мимика, интонация голоса).

Наше исследование, посвященное проблеме развития и коррекции диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом проходило на базе МАДОУ «Детский сад №396» г. Перми. В исследовании принимало участие дети старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом в количестве 8 человек.

Изучение диалогической речи детей проходило на основе анализа исследований следующих авторов: М.М. Бахтин, В.П. Глухов, А.Г. Арушанова, И.В. Утехин, О.С. Ушакова. Для оптимального изучения мы считаем целесообразным использование метода наблюдения за детьми в специально созданных ситуациях (занятие дефектолога, занятие воспитателя и обучающая ситуация) и в нерегламентированных ситуациях (режимный момент, прогулка, свободная игровая деятельность).

Для определения реального уровня развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом необходимо было определить критерии и показатели оценки.

В качестве показателей и параметров развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом выступали следующие: структура диалога (умение использовать диалогические единства стимул-реакция: «вопрос» – «ответ», «сообщение» – «реакция на сообщение» и «побуждение» – «выполнение/невыполнение» и умение соблюдать правила ведения диалога: соблюдение очередности в разговоре; вести беседу, не перебивая собеседника; поддержание общей темы), невербальные средства коммуникации (использование в общении жестов, мимики, интонации голоса) и речевой этикет (умение использовать следующие шаблоны речевого этикета приветствие, прощание, благодарность, извинение и просьба).

Результаты исследования диалогической речи показали, что у детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом наблюдается 3 уровня ее развития: низкий, средний и высокий. У большинства детей наблюдаются низкие и средние показатели развития диалогической речи в нерегламентированных ситуациях, нежели в ситуациях, специально созданных.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к следующим выводам:87,5% детей с кохлеарным имплантом могут высказывать побуждение самостоятельно, и также самостоятельно дать реакцию на побуждение

собеседника, 62,5% детей умеют отвечать на вопросы собеседника, но не умеют их самостоятельно задавать и не умеют выражать реакцию в речи на сообщение собеседника, многие дети не соблюдают в разговоре правил ведения диалога, не берут во внимание очередность реплик, перебивают и не придерживаются темы разговора; больше 50% детей используют самостоятельно такие шаблоны речевого этикета как, приветствие, прощание, благодарность, но просьбы используют только 37,5%, а шаблоны извинения – 25% и то в специально организованных условиях при помощи взрослого; также выяснилось, что в процессе диалога 62,5% детей адекватно используют мимику лица и жесты используют для красочности и выразительности сообщения, 37,5 % – жесты использую в качестве общения, а вот интонацию голоса адекватно используют только 25%, 37,5% используют очень редко, почти не употребляют и 37,5% вообще ее не используют, либо используют неадекватно.

Анализ полученных результатов свидетельствует о необходимости поиска и изучения потенциальных возможностей педагогических средств, способствующих эффективному развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом.

В старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. Но как показывает практика, детям с нарушенным слухом трудно освоить многие ее компоненты, согласовывать действия со сверстниками, придерживаться общих правил, осуществлять ролевые диалоги, у детей с нарушениями слуха скудный запас знаний и представлений об окружающем мире. Поэтому мы считаем, что наиболее доступной сюжетной игрой для детей с нарушениями слуха является режиссерская игра.

В этой игре ребенок свободен от знаний и интересов других детей, волен выбирать любых персонажей; он в игре выступает организатором, распределяет роли между игрушками, строит и изменяет сюжет в соответствии со своими желаниями; также она развивает у ребенка взгляд на проблему с разных сторон и позволяет ему выбрать наиболее подходящее решение [1, 5].

В исследовании мы использовали следующее понятие режиссерской игры. Это игра, в которой ребенок играет с некоторым количеством игрушек, при этом роли на себя не берет, а действует от имени игрушек, занимая организаторскую, «надигровую» позицию.

В основу коррекционно-развивающей работы над диалогической речью детей старшего дошкольного возраста мы положили режиссерские игры.

Мы разработали серию режиссерских игр, направленных на обучение детей использовать диалогические единства не только относительно самостоятельной реакции, но и самостоятельного стимула, соблюдать правила

ведения диалога, пользоваться речевым этикетом и невербальными средствами коммуникации. Режиссерские игры предлагаем проводить 3 раза в неделю на основе литературного опыта, просмотра мультфильмов, эмоционально-значимых событий.

Мы предлагаем следующий алгоритм организации режиссерской игры по развитию диалогической детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом: предварительная работа (чтение сказки, просмотр мультфильма, получение личного опыта); показ игры ребенку с эмоциональными репликами «вопрос-ответ», «сообщение-реакция», «побуждение-действие или его отсутствие», с употреблением речевого этикета; включение ребенка в игру, совместное проигрывание, стимулирование ребенка использовать диалогические единства, употреблять шаблоны речевого этикета и использовать невербальные средства коммуникации; самостоятельное проигрывание.

В перспективе мы предполагаем апробацию разработанного материала, внесение необходимых корректив и разработку системы коррекционно-развивающей работы по развитию диалогической речи детей с кохлеарным имплантом.

Список литературы

1. *Гаспарова, Е.М.* Режиссерские игры детей с отклонениями в поведении/ В кн.: Игра и развитие личности дошкольника. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 94-107

2. *Глухов, В.П.* Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М., 2005. – 351 с.

3. *Кукушкина, О.И.* Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка: моногр. / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова. – М.: полиграф сервис, 2014. – 192 с.

4. *Сатаева, А.И.* Показатели завершения «запускающего» этапа реабилитации применительно к разным группам детей с кохлеарнымиимплантами / А.И. Сатаева // Дефектология. – 2014. - №3. С. 21-29

5. *Трифонова, Е.В.* Режиссерские игры дошкольников / Е.В. Трифонова // Дополнительное образование детей Москвы от А до Я. – 2014. - №2. С. 56-70

Волошина А.А,
Лапп Е.А.

Особенности сенсорного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра

Изучение развития детей с аутизмом является одним из приоритетных направлений специальной педагогики и психологии в последние годы.

Существующая ранее в России типология коррекционных учреждений не включала коррекционные школы и классы для детей с аутизмом. Ранее эти дети частично обучались по программам для умственно отсталых, либо обучались на дому или в частных учреждениях. Создание коррекционных классов данного профиля является новой практикой в нашей стране.

Нарушения интеллектуальной деятельности у детей с аутизмом во многом связаны со спецификой их сенсорного восприятия, которое является первым в цепочке мыслительных процессов. Дети с аутизмом специфическим образом реагируют на сенсорные стимулы: некоторые сенсорные стимулы приносят этим детям крайний дискомфорт, некоторые обладают для них притягательностью и используются для аутостимуляции. В то же время, эта категория детей не может выделить социально важные сенсорные стимулы среди фоновых.

Дети с аутизмом как правило проявляют выраженную патологическую специфику развития сенсорного восприятия. В раннем возрасте, на первый взгляд, их сенсорное развитие происходит с опережением – часто у таких детей рано развиваются самостоятельные действия, и достаточно высока точность их выполнения. Такой ребенок может прыгать между стульями, не промахиваясь и не падая на пол, что производит впечатление высокого уровня сенсорного развития. Есть информация о детях самостоятельно возвращающихся издалека домой по однократно пройденному маршруту, о ребенке, которого привезли и оставили в больнице, а нашли в тот же день у дверей дома.

У этих детей проявляется раннее внимание к сенсорным впечатлениям, выражающаяся в следующем:

– возможность длительно сосредотачиваться на свете лампы, узорах на обоях, любовь к классической музыке

– умелость в выделении сенсорных признаков (ребенок находит нужную в груде патефонных пластинок)

– ранее выделение цвета, формы предметов, их избирательная фиксация может отражаться и в первых словах ребенка: («бледно-золотитстый», «круг» и т.п.), в некоторых случаях – фиксация букв и цифр [Веденина].

Как указывают О.С. Никольская, Ю.М. Веденина, опережающее выделение отдельных сенсорных впечатлений сочетается с задержкой развития представлений об обыденном окружении, их фрагментарностью, недостаточностью развития подробной, предметно и функционально организованной картины мира, отношения к вещам в соответствии

с их функцией. Внимание ребенка часто привлекается не вещью, а ее частью, сенсорно привлекательной или дающей возможность извлечь эффектное впечатление (колесо, которое можно вертеть). И, если в норме дети начинают оценивать величину, узнавать сенсорные свойства, определять форму, количество предметов в процессе их использования в быту, в контексте их назначения, пользы окружающих вещей, то при аутизме отдельные «чистые» сенсорные впечатления становятся для ребенка самоценными, они рано выделяются и становятся притягательны. Например, дети с аутизмом находят спрятанные на рисунке геометрические фигуры легче, чем умственно отсталые и обычные дети, связанные смыслом сюжетного содержания картинки.

Типичным является развитие стереотипных действий, воспроизводящих одно и тоже ощущение. Это могут быть ощущения разных модальностей и различного уровня сложности. Подобная активность усиливается в момент тревоги.

Особые отношения ребенка с сенсорной средой, фрагментарность, и, в то же время недостаточная подробность восприятия окружающего рассматриваются многими как сенсорная дисфункция – чрезвычайно важное, возможно ключевое условие формирования всей картины детского аутизма.

Многочисленные клинические и психологические наблюдения, данные экспериментальных исследований, отчеты взрослых успешно социализирующихся людей с аутизмом несомненно свидетельствуют об измененной чувствительности таких детей. Она проявляется в общем снижении порога дискомфорта, при возможном отсутствии реакции даже на боль и холод и, наоборот, «сверхочарованности» другими не столь важными впечатлениями, становящимися средством стереотипной аутостимуляции.

Выдвигалось предположение, что дети с аутизмом, подозреваемые в раннем возрасте в глухоте и слепоте, могут меньше использовать дистантные анализаторы, поскольку лучше чувствуют себя в ближнем мире ограниченном вкусом, обонянием, тактильными ощущениями. Однако, несомненны свидетельства, что дети с аутизмом аномально воспринимают не только звук и свет и цвет, но и холод-тепло, боль.

О.С. Никольская и Ю.М. Веденина указывают на проблемы объединения информации разных модальностей. Имея возможность видеть и слышать, они используют стратегии характерные для детей с сенсорной патологией (это согласуется с клиническими наблюдениями, говорящими о том, что у такого ребенка с трудом формируется координация движений руки и взора, кажется,

что ему легче действовать "не глядя"). В норме дети, интегрируя зрительную и слуховую информацию и в пространственный, и во временной порядок, реализуют, таким образом, свою способность абстрагироваться в ее организации от определенной модальности и переходить к абстрактным кодам. Аутичные же дети показывают устойчивое уменьшение тенденции к такому перекодированию, вместо этого, они предпочитают отвечать всегда в непосредственно заданном коде, а именно - в том, который исходно определен сенсорным входом.

Особенность реакций на сенсорные впечатления проявляется одновременно и в другой, очень характерной тенденции развития, проявляющейся у детей уже в первые месяцы жизни. При недостаточной активности, направленной на обследование окружающего мира и ограничении разнообразия сенсорного контакта с ним, наблюдается выраженная захваченность, очарованность отдельными избирательными впечатлениями – тактильными, зрительными, слуховыми, вестибулярными, которые ребенок стремится получить вновь и вновь. Эти впечатления становятся основой стереотипных аутостимуляций, которые могут выглядеть и как примитивные циркулярные реакции, которые надолго фиксируются в поведении ребенка, и как более сложные, но тоже крайне однообразные манипуляции с предметами, дающие искомый сенсорный эффект (игра со светом, с бликами, выкладывание рядов по цвету или форме и т.д.).

При этом близкому практически не удается включаться в действия, поглощающие ребенка. Чем больше ребенок выглядит захваченным ими, тем сильнее он противостоит попыткам взрослого участвовать в его особых действиях. Если при нормальном аффективном развитии удовольствие от сенсорной стимуляции становится важной составляющей общения с близким взрослым, то в случае раннего искажения этого развития, особые стереотипные увлечения ребенка начинают отгораживать его от взаимодействия с родителями, а значит препятствовать развитию и усложнению отношений с окружающим миром.

Захваченность определенными сенсорными впечатлениями рано вступает в конкуренцию с ориентацией на близких. Часто взрослый, не имея эмоционального контакта с ребенком, выступает лишь в качестве инструмента, с помощью которого ребенок получает необходимую сенсорную стимуляцию (может покачать, покружить, поднести к желаемому объекту и т.д.).

При аутизме относительная значимость социальных стимулов снижена, во многом – за счет недостаточного накопления социального опыта, и поэтому

социальные раздражители обладают значительно меньшей значимостью, таким образом уменьшая направленность восприятия, а средовые раздражители воспринимаются в зависимости от их интенсивности, а не социальной значимости [Frith, p.56].

Схожей точки зрения придерживается Е.Р. Баенская, однако основной причиной она считает нарушение системы аффективной саморегуляции у аутистов. У нейротипичного ребенка с младенческого возраста наблюдается ориентация на эмоционально значимые реакции взрослого, которая и служит средством саморегуляции, в то время как саморегуляция аутичного ребенка происходит за счет механической стимуляции сенсорных систем [Баенская, с.28].

Таким образом, изучив специальную литературу, мы выявили следующие свойства сенсорного восприятия детей с аутизмом:

– Меньшая роль социальных и аффективных стимулов и большая роль механических при выработке направленности действия восприятия.

– Восприятие отличается периферийность, фрагментарностью, неспособностью выделить главные объекты.

– Избыточные сенсорные стимулы либо причиняют дискомфорт, либо могут использоваться для аутостимуляции.

Список литературы

1. *Никольская, О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. -- М.: Теревинф, 1997

2. *Никольская, О.С.* Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, М.Ю. Веденина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах №18. – Электрон. ст. - Режим доступа: http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146

3. *Frith U., Hill E.L.* Autism Mind and Brain. Oxford University Press Inc., New York, The Royal Society, 2003. — 321 p.

Дахно Н.А.,
Токаева Т.Э.

LEGO – конструирование как средство развития психомоторной и коммуникативной сферы у детей с нарушением слуха (после кохлеарного имплантирования) 5-7 лет

На современном этапе развития системы образования специалисты уделяют особое внимание проблемным детям, имеющим особые образовательные потребности. Результативность обучения этих детей связана

с изучением специфики их развития и поиском способов психолого-педагогической помощи в процессе интеллектуально-личностного развития. Проблема психомоторного и коммуникативного развития всегда занимала одно из центральных мест в истории дошкольной педагогики. Особенно это актуально при работе с детьми с нарушением слуха (после кохлеарного имплантирования).

Изучив определенную литературу, мы пришли к выводу, что у детей с нарушением слуха могут наблюдаются двигательные расстройства, которые отрицательно влияют на весь ход их психического развития, формирование навыков самообслуживания, учебной и трудовой деятельности. Так же у них видны существенные трудности пространственного анализа и синтеза, нарушения схемы тела, трудности словесного отражения пространственных отношений.

Из-за нарушения слуха наблюдается задержка речевого развития, а в некоторых случаях недоразвитие речи, что ведет к нарушению коммуникативных функций, что может быть связано с повреждением мозга, длительной госпитализацией, нарушением движений, социально-эмоциональными проблемами, физическим дефектом; все это приводит к ряду отклонений в формировании личности у детей патологией слуха [2].

Следует отметить, что у детей с нарушением слуха в возрасте первых трех-четырех лет формируются те же мотивы и формы общения, что и у здоровых детей. Однако потребность в общении выражена менее интенсивно. Это можно объяснить как естественной гиперопекой взрослых по отношению к больному ребенку, так и слабой познавательной активностью детей, обусловленной сенсомоторной недостаточностью и социальной изоляцией в домашних условиях. Отставание в развитии средств общения связано также с малой коммуникативной активностью ребенка с нарушением слуха и с недостаточным развитием функций, включающих моторные компоненты [1].

Так же необходимо формировать условия для развития психомоторной сферы. Такими условиями будут:

1. Использование специальной, научно разработанной системы занятий.
2. Наличие материальной базы для занятий.
3. Использование наиболее эффективных методов, приемов и форм работы [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что психомоторное и коммуникативное развитие таких детей значительно отстает по срокам, в связи с чем, им необходимы особенные игрушки, которые могли бы развивать ребенка в этих направлениях.

Одной из таких игрушек может являться конструктор LEGO. LEGO – одна из самых известных и распространенных ныне педагогических систем, широко использующая трехмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития ребенка. Целью использования LEGO-конструирования в работе с детьми нарушением слуха является овладение навыками начального технического конструирования, совершенствование остроты тактильных качеств, развитие мелкой мускулатуры кистей рук, восприятия формы и размеров объекта, пространства и, конечно же, раскрепощение в общение со сверстниками и взрослыми. В педагогике LEGO – конструирование интересно тем, что оно позволяет обеспечить единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования дошкольников, объединяет в себе элементы игры и экспериментирования. Игры «LEGO» здесь выступают способом исследования и ориентации ребенка в реальном мире, пространстве и времени. LEGO – конструирование, претендует называться интерактивной педагогической технологией, так как стимулирует познавательную деятельность детей.

Актуальность темы исследования связана с решением ряда противоречий, которые наблюдаются в сфере применения LEGO – конструирования специального образования. Причиной не проникновения LEGO – конструирования в специальные образовательные учреждения является низкий уровень компетенции педагогов. В связи с введением ФГОС одним из перспективных направлений развития ребенка с нарушением слуха является обучение интерактивным технологиям, обучение LEGO –конструированию в частности. В ряде исследований говорится об уникальности возможностей данной технологии: развитие мелкой моторики, креативности, совершенствование цветового восприятия, развитие концентрации внимания, гибкость мышления, закрепляются знания о формах, величинах и деталях предметов, формируются навыки планирования деятельности, навыки самоконтроля, самостоятельность, стремление довести начатое дело до конца, развивается творческое мышление, а так же коммуникативные навыки. Осознание этого обусловило выбор темы, и мы провели констатирующий эксперимент.

В ходе проведения констатирующего эксперимента были решены следующие задачи:

1. Составлена программа изучения особенностей развития психомоторных и коммуникативных навыков у детей 5-7 лет с нарушениями слуха (после кохлеарного имплантирования) в процессе LEGO – конструирования на основе диагностик Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, Ю.В. Филипповой, Н.И. Озерецкого и М.О. Гуревича;

2. Выявлен уровень развития психомоторных и коммуникативных навыков у детей 5-7 лет с нарушениями слуха (после кохлеарного имплантирования) в процессе LEGO - конструирования: если коммуникативные навыки у детей сформированы на более высоком уровне, то психомотрные навыки сформированы на более низком уровне, что в очередной раз доказывает необходимость LEGO-технологий.

3. Компетентность воспитателей в вопросе развития психомоторной и коммуникативной сферы у детей с нарушениями слуха (после кохлеарного имплантирования) 5-7 лет с помощью LEGO - конструирования находится на низком уровне представлений, потому что педагоги не рассматривают этот вопрос со стороны психомоторного и коммуникативного развития.

Анализируя констатирующий эксперимент, можно сделать вывод, что в связи с тем, что дети находятся на разных уровнях развития, (а именно высокий уровень сформированности навыков конструирования у Фариштамо и Даши, у Семена - низкий уровень, у Артура - средний уровень сформированности; уровень сформированности коммуникативных навыков высокий у Фариштамо и Даши, у Семена и Артура - средний уровень; низкий уровень сформированности психомоторных функций у Семена и Артура, высокий уровень - у Фариштамо и Даши), требуются индивидуальных подходы и необходимы альтернативные решения коммуникативных и психомоторных проблем. Данное решение может дать LEGO - конструирование.

Список литературы

1. *Аксенова, Л.И.* Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1997. №1. - С.3-10.

2. *Барабанов, Р. Е.* Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2013. - С. 140-143.

3. *Боскис, Р.М.* Глухие и слабослышащие дети. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. - 335 с.

Дружинина А. Е.,
Наумов А. А.

Теоретические и практические аспекты разработки технологии развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП

Детский церебральный паралич (ДЦП) - это заболевание центральной нервной системы, при котором происходит поражение одного (или нескольких) отделов головного мозга, в результате чего развиваются не прогрессирующие нарушения двигательной и мышечной активности, координации движений, функций зрения, слуха, а также речи и психики [1].

Согласно многочисленным данным клинических исследований, число детей, имеющих ограниченные возможности жизнедеятельности, увеличивается. Значительно возросло количество детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата [2].

В специальной психолого-педагогической литературе за последние десять лет проблеме изучения, обучения и развития детей с ДЦП посвящены многочисленные исследования. Значительная часть этих работ раскрывает особенности познавательной, эмоционально-волевой сфер детей в основном дошкольного возраста. При наличии достаточных сведений о детях с церебральным параличом мы не встретили работ, касающихся непосредственно проблемы изучения мыслительной деятельности детей с ДЦП как ее активных субъектов деятельности. Есть исследования, прямо или косвенно затрагивающие интересующую нас проблему: особенности саморегуляции учащихся с церебральным параличом (Туторская Г.В., 1987), характеристики их познавательных способностей (Ларионова И.Г., 2001), нейропсихологический анализ структуры нарушений высших психических функций при различных формах ДЦП (Катышева М.В., 1999; Мамайчук И.И., 2004). Тем не менее, целостно проблема изучения особенностей мыслительной деятельности детей с ДЦП с целью психологической коррекции недостатков в ее развитии фактически не изучалась и остается теоретически и экспериментально одной из мало разработанных, что обусловливает актуальность и новизну темы нашего исследования.

Мы рассмотрели закономерности мышления у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста, по данным литературным источникам и проведенному исследованию. РДля детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. Механизм этих нарушений сложен и определяется как временем, так и степенью и локализацией мозгового поражения. Проблеме психических нарушений у детей, страдающих церебральным параличом, посвящено существенное количество работ отечественных специалистов (Э.С. Калижнюк, Л.А. Данилова, Е.М. Мастюкова, И.Ю. Левченко, Е.И. Кириченко и др.).

Структура нарушений познавательной сферы при ДЦП имеет специфические особенности, характерные для всех детей.

1. Неравномерный и дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций. Особенность этой функции связана с мозаичным характером поражения головного мозга на ранних этапах его развития при ДЦП;

2. Выраженность астенических проявлений – это увеличенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов, что связано с органическим поражением центральной нервной системы;

3. Сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Дети с церебральным параличом не знают почти всех явлений окружающего предметного мира и общественной сферы, и больше всего имеют представления лишь о том, что было в их жизни. Это обусловлено следующими причинами:

– вынужденная изоляция, ограничение ребенка в связи со сверстниками и взрослыми людьми, так как у него длительная обездвиженность или трудности передвижения;

– затруднения в познании окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанны с проявлением двигательных и сенсорных расстройств.

В результате чего мы пришли к выводу, что несформированность высших корковых функций является важным звеном нарушений познавательной деятельности при ДЦП.

По сравнению со здоровыми детьми, значительная часть детей с ДЦП с трудом воспринимает пространственные взаимоотношения. У них нарушен целостный образ предметов.

В отличие от здоровых детей, большое количество детей с ДЦП отличаются низкой познавательной активностью, что проявляется в пониженном интересе к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов.

На основе теоретических аспектов был проведен эксперимент цель которого заключалась в определении особенностей развития мышления у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент проводился на базе детского сада № 196 г. Перми. В эксперименте приняли участие семь детей старшего дошкольного возраста с разными диагнозами. При проведении исследования применялась методика изучения особенностей мышления у старших дошкольников с ДЦП (Забрамная С.Д., Боровик О.В. 2003.).

В обследовании мышления было выявлено, что лучше всего все дети справились с такими заданиями как: «Покажи подходящие картинки», в котором выявлялась способность актуализировать имеющиеся сведения; проверить память. И «Какая фигура не подходит», целью исследования, которой было выявить способность устанавливать сходство и различия между зрительно воспринимаемыми изображениями (сравнить предметы по величине, цвету, форме); проводить анализ, синтез; объединять в группу с учетом того или иного признака.

У всех детей в данном обследовании выявились значительные трудности в таких заданиях как: «Составь рассказ», в котором у детей выявлялось умение

устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщения; давать оценки воспринимаемым ситуациям; уровень речевого развития ребенка. И «Найти лишний». В задании выявлялась способность детей выделять в предметах их существенные признаки и делать на этой основе необходимые обобщения; уровень развития категориального мышления; способность речевого обобщения выделенных признаков.

Из исследования видно, что дети с диагнозом «Спастическая диплегия нижних конечностей» справились лучше всех с представленными заданиями.

Из всех проведенных диагностик можно сделать вывод, что девочки справились с заданиями намного быстрее, качественнее, не прибегая к помощи взрослого.

Полученные данные были обработаны.По результатам эксперимента нам удалось выявить следующие закономерности, что на уровень развития мышления влияет наличие дизартрии, пол ребенка,наличие ЗПР, а в большей степени двигательные нарушения.

Изучив литературу, проанализировав особенности мышления у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста, и получив данные эксперимента. Мы разработали программу технология развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. В программе прописали цели, задачи, методы. Игры и упражнения для развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ДЦП, которые учитель дефектолог может использовать на занятиях: окружающий мир, математика, обучение грамоте и т.д. Так же рекомендации для родителей и режимные моменты. Итак, при реализации данной программы у детей с ДЦП необходимо учитывать развития речи, а так же особенности двигательных нарушений. Для того чтобы развивать мышление нужно проводить упражнения на закрепление, повторение с оречевлением, подключая различные анализаторы. Так же необходимо формировать пополнение словарного запаса: беседы, проговаривание слов с различными слоговыми структурами.

Список литературы

1. *Бадалян, Л.О.* Невропатология. – М., 1987. - 618 с.
2. *Забрамная, С.Д.* Метод. рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» // С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. - М., 2003 - 32 с.
3. Проблема психического здоровья детей, страдающих ДЦП // http://aupam.narod.ru/pages/deti/dcp_ kozyavkin/page_01.htm.
4. Рожденные с ДЦП // http://www.miloserdie.ru/articles/rozhdennye-s-dcp

Елина Д.Д.,
Задумкина Е.А.,
Пахолкина Т.М.,
Леханова О.Л.

Духовное развитие людей с ОВЗ в аспекте музейной среды провинциального города

Каждый человек в своей жизни стремится к духовному познанию и развитию. Не случайно, истинно духовные знания делают жизнь человека радостной, счастливой, позволяют получить власть над собой и своей судьбой.

Духовное развитие пробуждает в человеке стремление к позитивной деятельности и помощи людям, к служению обществу, поиску своего места в нем и устранению проблем невежества и бездуховности. Через духовное развитие человек обретает чувство удовлетворения и наслаждения, помогает ему разобраться в себе и своей жизни, дает человеку мощный поток эмоций и чувств. Духовно развиваться – значит находить в себе внутренние силы, которые направлены на достижение каких-либо значимых целей и преодоление жизненных преград. Таким образом, роль духовного развития высока и является неотъемлемой частью жизни каждого человека.

Одной из актуальных социально-экономических и демографических проблем современного российского социума является включение людей с ограниченными возможностями в общество. Актуальность этой проблемы объясняется многими обстоятельствами, сложившимися в современной России.

В современном российском обществе наблюдается не только стабильное сокращение числа трудоспособного населения, но и сохраняется тенденция ухудшения его качественного состава на фоне роста инвалидизации детей и молодежи, что становится ощутимым ограничением экономического развития страны.

Современное российское законодательство, формирующее определенный уровень толерантности к людям с ограниченными возможностями, отвечает общепризнанным международным стандартам и имеет гуманистическую направленность [4].

Духовно-нравственные качества личности закладываются в процессе жизни человека, находящегося в рамках конкретной социокультурной среды. Поэтому базой для формирования нравственных качеств являются чувства любви и привязанности к своей культуре, своему народу, чувство ответственности за судьбу Родины. Наблюдая за взрослыми, старшими детьми, общаясь с ними, ребенок перенимает закрепленные в культуре способы

взаимодействия людей и действия с предметами, усваивает систему нравственных и эстетических эталонов, которые ложатся в основу ценностной сферы формирующейся детской личности [3].

Зачастую, человек с ограниченными возможностями здоровья испытывает недостаточность ресурсов для духовного развития. Все дело в том, что в настоящее время создано не так много условий для людей с ОВЗ.

Высшим уровнем социализации личности является ее самоутверждение, реализация ее социального потенциала. Этот сложный процесс осуществляется обычно в соответствии с определенным социально-психологическим сценарием, содержание которого зависит как от ролевых позиций субъекта, так и от внешних условий, т. е. воздействия социальной микросреды.

Доказано, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья испытывает трудности проникновения в смысл человеческих отношений, потому что он не может их познать теми способами, которыми пользуется нормально развивающийся ребенок [2].

На современном этапе развития наше общество все больше приходит к пониманию того, что процветание страны невозможно без духовно-нравственного становления и культурного развития общества. В связи с этим необходимо создавать условия, в которых ребенок с ограниченными возможностями мог бы чувствовать себя полноправным членом общества, участвовать в культурной, экономической и политической жизни страны [3].

Проблема преодоления отчуждения инвалидов от общества является по-прежнему одним из приоритетных направлений социальной политики государства. К сожалению, до сих пор в работе с инвалидами преобладает исключительно медико-социальный подход, который не ориентирован на использование приемов и досуговых форм. В нашей стране существует немало организаций, занимающихся проблемами инвалидов. Это и Всероссийское общество инвалидов, и различные общественные организации. Однако работа большинства из них направлена, прежде всего, на решение социально-бытовых проблем, осуществление медицинской реабилитации. Без сомнения, это важные задачи. Человеку с ограниченными физическими возможностями необходима высококачественная медицинская помощь, жилье, оборудованное в соответствии с его возможностями передвижения, зрения и слуха, доступная среда на улице. Но не следует забывать о духовной сфере человеческой жизни. Ведь именно в области культуры, искусства результаты деятельности человека не связаны напрямую с состоянием его здоровья. В наше время люди с ограниченными возможностями все чаще заявляют о своем высоком духовном и культурном потенциале [1].

Такие люди требуют особого внимания со стороны общества, им необходимы специальные условия, средства, оборудования. И эта проблема требует повышенного внимания, как со стороны всего общества, государства, так и со стороны отдельного социума, например, муниципалитета города.

Поэтому так необходимы сейчас усилия общественных организаций, в том числе культурно-досуговых учреждений, направленные на содействие творческой самореализации и личностному росту людей с ограниченными возможностями здоровья, и, прежде всего, молодежи [1].

В соответствии с этим, нам бы хотелось изучить, на примере музейной среды, какие же условия созданы для духовного обогащения человека с ОВЗ в городе Череповце. Проведенное исследование, в ходе которого мы опросили музеи города Череповца о наличии в них специальных условий и оборудования для посещения человека с ОВЗ, выявило следующие результаты.

Положительным фактом стоит отметить то, что в нашем городе не забывают о детях – инвалидах. В «Детском музее» выделяется отдельная программа для детей с различными нарушениями, а так же проводятся мастер – классы и тематические занятия. Для посещения музея инвалидами – колясочниками выставляется пандус. Нам сообщили о том, что со следующего года в Детском музее появится специальная программа, направленная на развитие таких детей. Также положительным моментом является наличие пандусов в Музее Промышленности, в Музее им. Башлачева и в Выставочном зале.

К сожалению, на этом, список специальных условий для посещения музеев и знакомства с музейными экспонатами для людей с ОВЗ заканчивается. В 9 музеях из 14 нет никаких условий и оборудования. Ни в одном музее города Череповца мы не обнаружили ни дополнительного оборудования для слабослышащих людей, ни отдельной экспозиции для слабовидящих или с незрячих людей. Не хватает так же в нашем городе пандусов для посещения музеев, практически во всех музеях отсутствуют поручни. Все это говорит, о том, насколько малы условия для социального и духовного развития людей с ограниченными возможностями здоровья.

Важно отметить, что в некоторых музеях, в которых не предусмотрены специальные условия, к нам проявили сочувствие и хотели помочь. Так, например, в Выставочном зале, нам сообщили, что человека с трудностями передвижения могут встретить и проводить их сотрудники. Если человек в коляске, предложили открыть двери, помочь в преодолении ступенек при входе в музей. Это говорит о том, что люди готовы принимать таких людей, они видят данную проблему, но им не хватает для этого возможностей и специальных условий.

Более негативный опыт в ходе нашего исследования, мы получили в Доме – музее Верещагиных. Нам сообщили о том, что это музей 18-19 века, у них нет никаких оборудований для людей с инвалидностью и быть не может. «Мы не можем ничего изменить в архитектурном здании потому что, о таких людях несильно заботились в то время». Но сейчас 21 век! Век технологий и информации. Как можно настолько безразлично относится к людям?! Неужели, для человека с ОВЗ не внести изменения? Да, сохранить историческую ценность для музея требует много затрат и усилий. Но сейчас развитие общества находится на той ступени, когда мы действительно готовы принять таких людей, когда гуманность, принятие человека таким, какой он есть, ценность каждой личности стоят на первом месте. Идеи инклюзии сейчас активно внедряются в наше общество. Гуманистическая идея общественного сознания строится на представлении о том, что современный мир является взаимозависимым и взаимодействующим, в котором признается равноправие всех жизненных взглядов, где уважают традиции и принимают инновации, устанавливаются диалогические и равноправные отношения между людьми вне зависимости от того, какими возможностями (интеллектуальными, физическими и др.) человек обладает.

Подводя итоги нашего исследования, мы пришли к выводу о том, что проблема духовного развития человека с ОВЗ в Череповце стоит очень остро. Таким людям очень важно получить эмоции, чувства, узнать что-то новое, интересное, обогащаться знаниями об окружающем мире, о прошлом и настоящем. Человек с ОВЗ в первую очередь личность, которая, как и у всех нас, требует развития. Нужно не бояться говорить об этом, поскольку эта проблема требует серьезного решения.

Таким образом, мы хотим сказать, что необходимо заниматься данной проблемой, ведь она существует не только на уровне нашего города. Вопрос развития социокультурной среды лиц с ОВЗ должен интересовать и областной, и межрегиональный уровень! Нужно искать всевозможные пути решения данной проблемы, главное не сдаваться, и не опускать руки. Потому что без помощи окружающих, уникальным, особенным людям трудно в одиночку решать такие серьезные проблемы. Мы бы хотели, чтобы поиски решения данных проблем выходили на более высокие уровни, интересовали многих людей. О том, что такие, нерешенные до конца задачи существуют важно и нужно говорить! Ведь духовное развитие, в – первую очередь объединяет людей, формирует социокультурную среду как отдельной личности, так и города в целом. А музеи, как концентраторы духовных традиций, играют в этом сложном процессе серьезную роль.

Список литературы

1. *Верещак, В.В.* Особенности организации досуга людей с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Я.М. Пилявской, В.В. Полежаевой, Е.Г. Шашуловской, Э.Ч. Юсубовой. – Ростов-на-Дону, 2011
2. *Никитин, В.А.* Начала социальной педагогики. – М., 1998.
3. *Слонова, А.В.* Духовно-нравственное воспитание школьников с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе // Образование Ямала. Декабрь, 2012. №2
4. *Филонов, Г.Н.* Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. – М.: ЦСП РАО, 1995.

Залужская С.С.,
Ткачук Т.А.

Современные подходы к работе с детьми с расстройством аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра (далее РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [1; 67]. Отмечается, что это расстройство обнаруживается в возрасте до 3 лет и проявляется нарушением потребности в общении и способности к социальному взаимодействию, а также характеризуется стереотипностью поведения, деятельности, интересов и игр.

Существует множество методов коррекции РАС, поэтому сегодня специалистам в центре социально-психолого-педагогического сопровождения, работающим с такими детьми, и родителям аутичных детей предоставляется возможность сделать выбор в пользу той или иной программы, зачастую они применяются одновременно, с целью достичь максимально высокого результата.

В данной статье рассматривается два подхода: АВА и TEACCH.

TEACCH (TreatmentandEducationofAutisticandrelatedCommunicationhandicappedChildren – Лечение и обучение детей, страдающих аутизмом и нарушениями общения) или структурированное обучение. Создатель данной программы – Эрик Чоплер.

Структурированное обучение – это программа организации среды обучения, развития навыков и помощи детям с РАС.

Данная программа развития ребенка разбивается на 3 части: понимание эмоций и их причин, понимание механизмов получения информации и игра. Каждая из частей подхода подразделяется на этапы, которые включают список упражнений и подборку стимульного материала.

ABA (Applied Behavior Analysis – Прикладной Анализ Поведения) – вид терапии, который основан на представлениях о поведении человека с точки зрения бихевиоральной психологии. Подход ABA впервые был использован доктором Иваром Ловаасом и его коллегами из Калифорнийского университета. Его суть состоит в выделении факторов, влияющих на поведение ребенка и манипулировании этими факторами для изменения нежелательного поведения [6; 228].

ABA предполагает внимательный надзор за ребенком и тщательное протоколирование его поведения с целью изучения динамики и установления методов терапии.

Проведем сравнительный анализ данных технологий в работе с детьми с РАС по следующим параметрам:

1) Назначение и цель программы.

Основная цель программы TEACCH: дать возможность людям с РАС и подобными расстройствами сферы коммуникации вести самостоятельный и независимый образ жизни в обществе. ABA-метод, эффективно используется для уменьшения нежелательного поведения, обучения и обобщения адаптивных и речевых, то есть жизненно важных, навыков у детей с аутизмом и другими задержками развития.

2) Взаимодействие с родителями.

По программе TEACCH заключается в сотрудничестве их с учителями, чтобы, таким образом, достигнуть закрепление определенных навыков во всем окружении ребенка. Подход ABA также предполагает постоянное участие родителей в коррекции поведения ребенка.

3) Основные методы формирования навыков.

Программа TEACCH включает в себя множество упражнений по 10 основным сферам развития ребенка, которые подбираются специалистом с учетом индивидуальных особенностей ребенка и с их помощью вырабатываются определенные навыки. Формирование поведения для каждого навыка по ABA разделяется на отдельные действия, каждое из которых разучивается ребенком вместе с педагогом, затем они соединяются в цепочку, образуя сложное действие, что происходит с помощью системы мер поощрения и наказания.

4) Среда, в которой работает программа.

TEACCH создает комфортную среду для ребенка: убирает все раздражающие факторы, изолирует от ребенка то, что может нанести ему вред (например, если ребенок ест клей, то любые упражнения, в которых он используется – исключаются). В отличии от TEACCH, ABAвводит ребенка уже в существующую среду и предполагает адаптацию к ней.

Оба подхода могут использовать карточки PECS – система коммуникации с помощью обмена картинками, а так же визуальную поддержку.

Таким образом, при видимой схожести методик, в них есть очевидное различие, однако выбранная специалистами и родителями программа в любом случае будет учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей, а также формировать критически важные навыки для дальнейшего развития.

Список литературы

1. Семянникова, А.А. Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. №32.
2. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH. – Минск: Издательство БелАПДИ "Открытые двери ", 1997.
3. Розитта Зюмалла. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе TEACCH. Перевод с немецкого: А. Ладисов, О. Игольников Минск: Общественное объединение "Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам", 2005.
4. Каращук Л.Н., Разживина М.И. Проблема аутизма в современном мире // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. №1 (4).
5. Либлинг М.М. Десять аргументов против АВА — терапии // Дефектология. — 2014. — № 2. — с. 3-13.
6. Панина Е.А., Поль Л.А., Рыскалина Т.Е. Использование элементов поведенческой терапии в работе с детьми-аутистами в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида // Специальное образование. 2014. №Х.

Зуева Л.Е.,
Токаева Т.Э.

Шаги в инклюзию: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего возраста с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной группе детского сада

На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности.

Психолого-педагогические трудности и проблемы инклюзивного образования заключаются в следующем: непринятия идеологии инклюзивного образования и детей с ОВЗ; трудности в понимании и реализации подходов к их обучению; нежелание многих родителей обучать своих нормально

развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ; неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ; трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ (Назарова Н.М., Семаго Н.Я., Семаго М.М. и др.).

В то же время эффективная реализация включения такого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения, как инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов.

Поэтому для того, чтобы сделать первые шаги к организации инклюзивного процесса, необходимо создать инклюзивную образовательную среду, формируемую целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, усвоивших ценности инклюзивной культуры, включенным в единую организационную модель и владеющим единой системой методов.

Первым шагом является создание группы психолого-педагогического сопровождения, в состав которой входят: представитель администрации, ответственный за обеспечение инклюзивных процессов в общеобразовательном учреждении; педагогические (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учителя, тьюторы, работающие с учащимися с ОВЗ) и иные работники образовательного учреждения, а также специалисты курирующих служб.

Следующими шагами, будет организация деятельности группы сопровождения, направленная, на изучение особенностей развития каждого конкретного ребенка, его особых образовательных потребностей, составление индивидуальной образовательной программы, разработку индивидуальной программы сопровождения, которая фиксируется в индивидуальной карте психолого-педагогического сопровождения развития воспитуемого. (Шипицына Л.М., Казакова Е.И.)

Далее каждому ребенку назначается куратор (тьютор) из числа педагогических работников образовательного учреждения.

В течение всего периода обучения группа сопровождения осуществляет работу по выбору адекватных методов и приемов обучения, адаптации учебных программ общеобразовательных учреждений для учащихся с ОВЗ на основе оценки состояния каждого ребенка и оценки динамики его развития, группа сопровождения может выступать инициатором пересмотра учебной программы. Администрация общеобразовательного учреждения (в нашем случае – ДОУ) несет ответственность за организацию, состояние и качество инклюзивного обучения, воспитания детей с нарушением зрения и интеллекта.

Для успешности воспитания и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-медико-педагогической диагностике в которой принимают участие специалисты службы сопровождения.

По результатам диагностического обследования у обучающихся с ОВЗ могут быть выявлены нарушения интеллектуальной и личностной сфер (память, внимание, мышление, ограниченность сведений об окружающем, колебания работоспособности). Таким детям необходима организующая и стимулирующая помощь.

С детьми с ограниченными возможностями здоровья проводятся коррекционно-развивающие занятия по повышению мотивации, развитию познавательной деятельности, познанию своих личностных особенностей. Во время занятий даются упражнения, направленные на тренировку памяти, внимания. Дети обучаются навыкам общения, способам саморегуляции, умению анализировать ситуацию и делать правильный выбор.

Работа по консультативно просветительскому и профилактическому направлениям обеспечивает оказание педагогам-психологам и родителям помощи в воспитании и обучении ребенка с ОВЗ.

Специалист разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей, проводит мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции педагогов, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

Важным шагом является работа с семьей. Основная цель этой работы – помочь родителям овладеть практическими знаниями и умениями, которые могут им понадобиться в процессе воспитания детей с ОВЗ в семье.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ОВЗ проходит через консультирование, организацию для родителей семейных клубов и др. Консультации, которые проводятся по индивидуальным запросам родителей, помогают решить многие вопросы и избежать ошибок в воспитании.

Вся работа с родителями, воспитывающими детей с особыми нуждами, направлена на преодоление их социальной беспомощности за счет повышения педагогической компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения со своим ребенком, совместно выполняемых домашних заданиях и рекомендаций специалистов, а также за счет общения с другими родителями в рамках групповой работы.

Подобное сотрудничество с родителями помогает создавать благоприятную эмоциональную и нравственную семейную атмосферу и, в целом, способствует повышению психолого-педагогической компетентности родителей.

Индивидуальный образовательный маршрут составляется на обучающегося с ОВЗ на учебный год и содержит реальные, конкретные цели, задачи и учебный материал, находящийся в сфере его ближайшего развития.

С целью повышения качества психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ перед специалистами службы сопровождения стоит задача – для более успешной социализации детей тщательнее продумывать содержание индивидуального маршрута.

С учетом индивидуального подхода к каждому обучающемуся создается комфортный психо-эмоциональный режим обучения, который способствует сотрудничеству («воспитанник – педагог», «педагог – воспитанник»).

Специалисты консультируют педагогов по адаптации учебных программ к особенностям ребенка с ОВЗ, проводят обучающие мероприятия, направленные на совершенствование их профессионального мастерства, принятие идеологии инклюзивного образования, понимание и реализации подходов к индивидуализации обучения особых детей, разрабатывают пособия, рекомендации, информационные материалы.

Нельзя забывать и о позитивном отношении и обоюдной готовности, которые необходимо формировать в ДОУ и группах задолго до того, как появится ребенок с особенностями развития. Создание педагогических условий заключается в первую очередь в том, чтобы исключительно (педагоги, родители, дети) получили установку на положительное отношение к данному явлению. Положительное общественное мнение сокращает сроки и значительно облегчает процесс обоюдной адаптации.

Таким образом, говоря о шагах в построении инклюзивного образования, следует отметить, что в образовательных учреждениях должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение, а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом коллективе.

Список литературы

1. *Назарова, Н.М.* Специальная педагогика / Н.М. Назарова // Научные основания специальной педагогики. – 2000. – № 2. – С. 4-5.

2. *Семаго, Н.Я.* Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 51–59.

3. *Шипицына, Л.М.* Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / под ред. Л.М. Шипицыной. – М., 2003. –528 с.

Казанцева О.А.,
Гаврилова Е.В.

Театрализованная игра как средство развития и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Среди детей дошкольного возраста распространенным речевым нарушением является дизартрия, которая характеризуется расстройством звукопроизношения, голосообразования, темпо-ритма речи и интонации, и проявляется в смазанной, невнятной артикуляции звуков с наличием как полных, так и частичных замен (литеральных парафазий, а также в нарушениях плавности, темпа и громкости речи). У детей с дизартрией могут наблюдаться эмоционально-волевые нарушения, которые проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Дети не умеют осознавать свои и чужие эмоции. Это приводит к тому, что ребенок не дифференцирует сходные эмоции, затрудняется в осознании и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния. Наиболее страдает понимание эмоций героев художественных произведений. В целом наблюдается незрелость социальных эмоций и примитивность эмоционального реагирования. У большинства детей преобладают отрицательные эмоции, большая склонность к стрессам, чаще причиной является сознание своей неполноценности [1].

Анализ теории и практики показал, что проблема развития и коррекции эмоциональной сферы детей с дизартрией является актуальной и требует своего исследования. В своем исследовании мы рассматриваем возможность использования театрализованной игры с целью развития и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
Темой нашего исследования стала «Театрализованная игра как средство развития и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией».

Анализ литературы позволили спланировать и провести констатирующий эксперимент. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного

возраста с нормальным речевым развитием в количестве десяти человек (6 девочек и 4 мальчика) и дети старшего дошкольного возраста с дизартрией в количестве четырнадцати человек, которые были разделены на 2 экспериментальные группы (I группу составили 4 мальчика и 3 девочки, II группу – 4 девочки и 3 мальчика).

Для определения особенностей развития эмоциональной сферы детей с дизартрией была проведена диагностика детей по методикам Н.Я. и М.М.Семаго «Эмоциональные лица»; Методики из пособия Урунтаевой Г.А., Афонькиной Ю.А. «Практикум по детской психологии»; Методика С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной. Проведенная диагностика показала, что у детей с дизартрией наблюдаются особенности развития эмоциональной сферы. Дети с дизартрией узнавали не все предъявленные эмоциональные состояния, но наибольшие затруднения отмечались при воспроизведении эмоциональных состояний. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволили спланировать и реализовать коррекционно-развивающую работу.

Большое значение в работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей с дизартрией имеют театрализованные игры и игровые упражнения с элементами театрализации: игры в кукольный театр, игры-драматизации, игры-спектакли.

Педагог проводит игру-драматизацию по произведению. При подготовке и проведении игры-драматизации произведение перечитывается детям. Интонацией, мимикой, жестами подчеркиваются наиболее важные моменты сюжета. Затем демонстрируются различные иллюстрации по произведению, особое внимание уделяется обсуждению персонажей произведения, отмечается характерное в каждом образе. Для лучшего понимания литературного текста используем прием «Нравственная лестница» (дети располагают героев на лесенке по степени личной симпатии). Произведение перечитывается в лицах в сопровождении настольного театра (персонажей педагог оставляет на столе, чтобы дети могли самостоятельно поучиться водить кукол); повторяются, воспроизводятся детьми диалоги персонажей произведения, проигрываются эпизоды из данного произведения (большую помощь оказывают таблички, на которых педагог пишет слова, предложения по сюжету произведения, а также различные слова, фразы, в которых выражено отношение к героям произведения и их поступкам). Затем перечитываются трудные места в произведении, обращается внимание на выразительность речи, на передачу состояний героев вербальным и невербальным способами; разыгрываются фрагменты произведения. Осуществляется подготовка к разыгрыванию данного произведения целиком, подбираются несложные декорации, элементы костюмов, распределяются роли. Проводится игра-драматизация.

Работа по подготовке и проведению игры-спектакля по произведению может быть представлена поэтапно. На первом этапе работы с детьми разыгрываются небольшие сюжеты, близкие по содержанию и основной идее ситуациям, представленным в произведении; используются различные виды театров: театр игрушек, фланелеграф, пальчиковый, теневой. Понимание эмоционального состояния персонажа является условием появления у детей сопереживания, сочувствия. Второй этап предусматривает работу с текстом произведения. Так как у детей существуют трудности восприятия художественной литературы, понимания событий, чувств, поступков персонажей, при анализе текста в работе с детьми активно используются следующие приемы: рассматривание картинок, иллюстраций по произведению, чтение табличек, подкладывание табличек к иллюстрациям. Дети разыгрывают историю, рассказанную в произведении, с использованием одного из театров. Материалом упражнений становятся эмоциональные состояния, сходные с теми, которые испытывают герои данного произведения, но вызванные иными причинами. Например, в гости приходит мишка (он не является героем произведения). Дети выясняют, какое у него настроение (ему грустно, потому, что… или он плачет, из-за того, что…), изображают данную эмоцию. Эмоциональное состояние мишки сравнивается с состоянием персонажа анализируемого произведения. Дети снова изображают эмоцию героя произведения, уточняют причину ее проявления. Так воспитанники убеждаются, что одна и та же реакция может быть вызвана разными причинами. Для того чтобы научить дошкольников соотносить реальные действия, эмоции с их изображением, свободно ориентироваться в сюжете произведения, им предъявляются картинки, иллюстрирующие различные эмоциональные состояния персонажей произведения и героев ситуаций из реальной жизни. Воспитанникам предлагается определить состояние персонажа, соотнести с пиктограммой, табличкой и изобразить его, контролируя себя в зеркале. В случае затруднений взрослый сам демонстрирует эмоцию, а дети повторяют (сопряженное или отраженное выполнение действия). Дети разыгрывают данные ситуации с использованием игрушек и в лицах, «превращаясь» в того или иного героя. Фрагменты текста произведения инсценируются воспитанниками сначала без использования речи, затем в инсценировки вводится речевое сопровождение. Реализация индивидуального подхода предполагает варьирование заданий в зависимости от особенностей каждого ребенка (уровня речевого развития, и т.д.). Далее предлагаются игры-имитации, которые способствуют освоению детьми способов передачи характерных движений героев произведения, что создает

условия для последующего воссоздания в игре его целостного образа. Завершает работу на данном этапе разыгрывание произведения с последовательным использованием нескольких видов театров (би-ба-бо, теневого, пальчикового и т.д.). Третий этап работы – подготовка к спектаклю. На данном этапе не используются ни игрушки, ни театр. Героями инсценировок являются сами дети. Продолжается работа над текстом. Важным моментом является инсценирование фрагментов произведения воспитанниками (сначала без речевого сопровождения, затем с включением речи). Используется рассказывание близко к тексту (репродуктивный прием), игра-беседа с персонажами. Эффективным является игровое упражнение «Живое зеркало» (один ребенок изображает, а другой как «зеркало» отражает – повторяет все, что делает первый). В данной игре ребенок имеет дополнительную возможность оценивать себя со стороны. Распределяются роли. Проводится дополнительная работа по разучиванию диалогов. Педагог демонстрирует адекватное содержанию диалога выражение лиц, интонацию. Таким образом проигрываются основные ситуации, представленные в произведении. На следующий день после спектакля проводится анализ игры детей – четвертый этап работы. Дети вспоминают, как изображали того или иного героя, что удалось лучше всего. Повторно проигрываются некоторые фрагменты произведения. В таких повторных мини-инсценировках дети могут меняться ролями. Интересным оказывается прием параллельного проигрывания. Суть его в том, что один и тот же диалог или монолог (часть его) последовательно произносится разными детьми. Ребенок, неудачно сыгравший роль, имеет возможность на этапе обсуждения, сравнив свою игру с игрой другого (или с образцом, данным воспитателем), внести изменения в свою игру, «переиграть» роль. Так педагог уточняет, закрепляет сформированные умения, способствует созданию положительного эмоционального настроя каждого воспитанника [2].

Так нами был проведен формирующий эксперимент. Далее мы провели повторную диагностику, анализ результатов которой позволил судить об эффективности проведенной работы. Таким образом, театрализованные игры и игровые упражнения – эффективное средство в работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей с дизартрией.

Список литературы

1. *Лауткина, С.В.* Логопсихология: учебно-методич. пособие. – Витебск, 2007

2. *Чурилова,* Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников.: Программа и репертуар. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003.

Каменских Ю.М.,
Токаева Т.Э.

Развивающие эффекты LEGO для детей с ЗПР

Современнаястадия развития системы образования характеризуется повышением внимания педагогов к проблемам детей, имеющих особые образовательные потребности. В исследовании М.М. Безруких говорится о том, что развитие коммуникативной и психомоторной сфер детей с ЗПР значительно отстает от сроков возрастных норм, проходит неравномерно и имеет свои особенности. Дети с ЗПР испытывают трудности в исследовании предметов, выделении нужных свойств, в обозначении этих свойств словом. Процессы восприятия у них замедлены, недостаточно избирательны, часто фрагментарны и не обобщены. Бедность процессов восприятия задерживает развитие всей познавательной деятельности ребенка с ЗПР.

LEGO – одна из самых известных и распространенных педагогических систем, обширно использующая трехмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития ребенка. Целью использования LEGO-конструирования в работе с детьми ЗПР является совершенствование цветового восприятия, гибкость мышления, развитие концентрации внимания, закрепляются знания о формах, величинах и деталях предметов, мелкой моторики, формируются навыки планирования деятельности, самостоятельность, навыки самоконтроля, развивается творческое мышление, стремление довести начатое дело до конца.

Осознание этого обусловило выбор темы, и мы сформулировали научные характеристики:

Объект исследования – психомоторная и коммуникативная сферы детей с ЗПР.

Предмет исследования – развитие психомоторной и коммуникативной сфер в процессе применения LEGO-конструирования.

Цель исследования – изучение LEGO-конструирования как средства развития психомоторной и коммуникативной сферы детей с ЗПР.

Задачи:

1. Составить программу исследования;
2. Изучить интерес детей с ЗПР к LEGO-конструированию;
3. Изучить уровень развития психомоторной и коммуникативной сфер детей с ЗПР, не посещающих кружок "LEGO";
4. Изучить уровень развития психомоторной и коммуникативной сфер детей с ЗПР, посещающих кружок "LEGO";

5. Изучить уровень конструктивных навыков детей с ЗПР, не посещающих кружок "LEGO";

6. Изучить уровень конструктивных навыков детей с ЗПР, посещающих кружок "LEGO";

Исследование проведено на базе МАДОУ «Детский сад №396» г. Перми.

Обследовано 5 детей:

Не посещающие кружок "LEGO":

Марвон – 5 лет, ЗПР; не понимает сложную инструкцию, отвлекался во время диагностики, речь не внятна; мальчик спокойный, послушно выполняет указания, но не всегда понимает их.

Семен – 5 лет, ЗПР; инструкцию частично понимает, чаще повторяет за сверстником, речь не всегда понятна, активный, отвлекается.

Посещающие кружок "LEGO":

Артем – 5 лет, ЗПР; инструкцию понимает, но не точно выполняет ее, отвлекается на посторонние вещи, активный и много говорит "не по делу".

Егор – 6 лет, ЗПР; инструкцию понимает, выполняет задания, но слишком активен, так же много говорит "не по делу", хвастается любыми достижениями (даже самыми незначительными), речь внятная, но слишком быстро говорит (мыслей много – сказать не успевает); удержать внимание на одном задании удавалось сложно.

Олег – 6 лет, ЗПР; инструкцию понимает, выполняет задания, но медлителен; мальчик спокойный, говорит мало (если спросят, то ответит), стеснительный, много отвлекался на сверстников.

Программа исследования:

Составлена анкета на выявление предпочтений и выбора конструирования, адаптированный вариант И. Белоус:

1. Тебе нравится играть?
2. Если бы тебе предложили рисование, лепка, конструирование, что бы ты выбрал?
3. Тебе нравится конструировать?

Для изучения уровня психомоторной сферы выбраны диагностические задания Н.И. Озерецкого и М.О. Гуревича:

Для изучения уровня коммуникативной сферы составлен опрос, на основе вопросов Ю.В. Филипповой; и проведено наблюдение.

Нами был разработан курс занятий. Он рассчитан на 1 год, объем занятий – 4 раза в месяц. Для успешной работы по данному направлению необходимо было учитывать ряд условий:

– Наличие «Легоцентра», который должен содержать конструкторы различной модификации (LegoEnducation, LegoDuplo, LegoClassic).

– Организация занятий с обязательным включением различных форм организации обучения, по разработанному плану работы с лего-конструктором.

Для занятий должно быть отведено специальное помещение ("Легоцентр"), которое условно делится на 4 зоны:

1. Стеллажи и ящики для хранения конструкторов.

2. Выставочная зона (несколько полок и столов, где выставляются лучшие индивидуальные и коллективные работы детей по заданной теме; так можно придумать альбом, где будут собраны фотографии лучших поделок).

3. Рабочая зона (дети должны заниматься стоя за столами-подиумами или сидя на ковре).

4. Зона для обыгрывания (например, мини-городок для обыгрывания своих построек).

Помещение должно быть просторное, выполненное в светлых тонах (например, зеленый).

Занятия проводит дефектолог и воспитатель (в качестве помощника). В начале курса дефектолог проводит 3-4 занятия индивидуально (на усмотрение дефектолога), потом включает ребенка в группу из 5 человек, но не более пяти.

Дети учатся производить простейший анализ созданных построек, совершенствовать конструктивные умения, различать, называть и использовать детали легоконструктора, сооружать новые постройки, используя полученные ранее умения. Для детей с ЗПР преобладает такая форма организации обучения как «конструирование по образцу», «конструирование по замыслу», которая ограничена возведением несложных построек. В течение курса прослеживается усложнение с "конструирования по образцу" до "конструирования по схеме".

«Конструирование по образцу» заключается в том, что детям предлагаются образцы построек выполненных из деталей конструктора. Показаны способы их воспроизведения. Эта форма обучения обеспечивает прямую передачу знаний, способов действий основанных на подражании.

«Конструирование по замыслу» обладает большими возможностями для развертывания творчества детей, для проявления своей самостоятельности. Дети сами знают, что и как будут конструировать.

"Конструирование по схеме" – детям предлагаются разные схемы, в зависимости от темы. Схемы обсуждаются в ходе занятия.

Так же есть такая форма организации занятия, как "Коллективная постройка", где дети вместе придумывают постройку (в зависимости от темы). Для реализации системы занятий необходимо иметь: Lego Enducation, Lego Duplo, Lego Classic.

Проведение каждого занятия осуществляется строго по плану:

1. Организационный момент, где мы вспоминаем прошлое занятие;
2. Пальчиковая гимнастика;
3. Предъявление темы (например, загадки, картинки);
4. Рассматривание образца, схемы, чертежа, рисунка, картинки.
5. Поиск-выбор необходимых деталей из общего набора.
6. Сборка частей модели.
7. Последовательное соединение всех собранных частей в одну целую модель.
8. Сравнение своей собранной модели с образцом, схемой, чертежом, рисунком, картинкой (или анализ собранной конструкции).
9. Подведение итогов занятия.

Так же на занятии детям должно быть комфортно, важно, чтобы дети играли. Поощрять их творчество, активность, самостоятельность. Итогом выполненных работ является поощрение в виде наклеек или маленьких призов. Это является дополнительной мотивацией, которая настраивает ребенка с ЗПР на дальнейший успех, повышает его самооценку, стимулирует творческие способности и приводит к дальнейшей успешной социализации.

Курс по лего-конструированию может заканчиваться выставкой, презентацией или конкурсом лучших работ. Можно последнее занятие провести вместе с родителями.

Результаты апробации системы занятий показали, что у детей, которые не ходилит в кружок "LEGO", психомоторная и коммуникативная сферы недостаточно развиты.

1. 60% детей высокий уровень интереса, 40% - средний уровень;
2. У детей, которые ходят в кружок "LEGO", выявлен высокий уровень коммуникативных навыков и средний уровень психомоторной сферы (у двоих мальчиков наблюдается уровень выше среднего). Конструктивные навыки находятся на высоком уровне. Из этого следует, что целенаправленные занятия по LEGO-конструированию действительно положительно влияют на коммуникативную и психомоторную сферы, способствуют их развитию у детей с ЗПР;

3. У детей, которые не ходят в кружок "LEGO", выявлен средний уровень конструктивных навыков, у одного из мальчиков уровень психомоторных навыков находится ниже среднего, у другого на среднем уровне. Уровень коммуникативных навыков находится у одного на среднем уровне, у другого – на высоком.

Мы предполагаем, что занятия по LEGO-конструированию будут способствовать развитию коммуникативных навыков, психомоторной сферы, будет совершенствоваться уровень конструктивных навыков.

Список литературы

1. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь / под ред. М.М. Безруких. - М., 2009. - 248 с.
2. Детская психодиагностика: Практические занятия. Методические указания / Сост. Ю.В. Филиппова. Институт «Открытое Общество». Ярославль, 2003. 39 с.
3. Озерецкий Н.И., Гуревич М.О. Схема обследования уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей. URL:http://www.studmed.ru/view/ozereckiy-ni-gurevich-mo-shema-obsledovaniya-urovnya-sformirovannosti-motornyh-i-sensornyh-processov-u-detey_2149e1819ce.html
4. Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование. - М., 1999.
5. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1986. — 224 с
6. LEGO-ENDUCATION.URL: https://education.lego.com/ru-ru/about-us

Катаева Е.Н.,

Зеленина Н.Ю.

Алгоритм проектирования коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра

В последние годы все чаще стал применяться термин «расстройства аутистического спектра», который в свою очередь носит описательный характер, включая в себя различные клинические варианты аутистических расстройств. Аутизм, как отмечается в трудах большинства ученых, относится к группе первазивных нарушений развития. Для аутизма характерно нарушения в сферах социального взаимодействия и коммуникации, а также своеобразие, ограниченность и стереотипность поведения. Несмотря на возросший интерес к проблеме детского аутизма, до сих пор единого мнения о причинах его возникновения нет.

По современным данным Всемирной организации здравоохранения, примерно 1 ребенок из 160 детей в мире страдает расстройством аутистического спектра.

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра, как и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определяются адаптированной образовательной программой.

Основное внимание при разработке адаптированной программы уделяется проектированию коррекционной работы.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования коррекционная работа должна быть направлена на обеспечение коррекции нарушений развития детей с расстройствами аутистического спектра, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей, освоение ими программы, а также их социальной адаптации [2].

Вопросами определения аутизма в отечественной психиатрии занимались С.С. Мнухин, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Е. Каган, В.В. Ковалев и др.

Среди работ психологов и педагогов наибольшее распространение получили труды В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.К. Бардышевской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. М.К. Бардышевской и В.В. Лебединским была разработана «Методика диагностики эмоциональных нарушений у детей». К.С. Лебединской, О.С. Никольской была предложена Диагностическая карта. О.С. Никольская предложила классификацию РДА, основанием является характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой. Эмоционально-уровневый подход к коррекции РДА разработан К.С. Лебединской, В.В. Лебединский, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. Технологии составления индивидуальных программ коррекции расстройств аутистического спектра отражены в работах С.С. Морозовой, С.А. Морозова.

На основе анализа литературы мы разработали алгоритм проектирования коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра. Данный алгоритм включает пять последовательных этапов, содержание последних трех этапов может меняться в зависимости от выбранного коррекционного подхода.

Таблица 1

Этапы проектирования коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра

Этап	Содержание	Участники
Организационный	Знакомство родителей ребенка с учреждением. Сбор анамнестических данных об особенностях развития ребенка до момента поступления в детский сад. Обсуждение с родителями режима пребывания в детском саду на начальных этапах включения ребенка в образовательное пространство ДОУ.	Руководство ОУ Учитель-дефектолог Родители
Диагностический	Изучение особенностей поведения ребенка, особенностей реагирования на воздействия внешней среды. Прогнозирование возможности применения то или иного коррекционного подхода.	Учитель-дефектолог Родители
Адаптационный	Разработка программы адаптации ребенка к детскому саду, с указанием рекомендуемого режима пребывания, наиболее приемлемых форм взаимодействия со взрослыми и детьми, особенностей организации пространственно-временной структуры среды. Реализация программы.	Учитель-дефектолог Воспитатели Родители
Пропедевтический	Диагностика нарушений, препятствующих осуществлению целенаправленной психолого-педагогической помощи. Разработка, на основе полученных данных, программы, ориентированной на коррекцию выявленных нарушений и на развитие необходимых компонентов учебного поведения. Реализация программы.	Учитель-дефектолог Воспитатели Учитель-логопед Родители
Основной	Углубленная диагностика уровня сформированности высших психических функций и уровня владения программным содержанием. Разработка комплексной программы, обеспечивающей освоение ребенком образовательной программы. Реализация программы. Осуществление динамической диагностики с целью подтверждения эффективности реализуемой программы.	Учитель-дефектолог Воспитатели Учитель-логопед Родители

Представленный выше алгоритм является универсальным и может быть использован специалистами дошкольных образовательных организаций в работе с детьми с разной степенью аффективных нарушений.

Список литературы

1. *Морозова, С.С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М., 2007. – 176 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: – 2014. – 32 с.

Колегова Б.А.,
Хабарова Л.П.

Исследование уровня развития восприятия формы у детей 3-4 лет с нарушением зрения

Являясь наиболее разработанной, проблема зрительного восприятия до настоящего времени продолжает привлекать внимание.

Восприятие – это тот психический процесс, с которого человек начинает свое познание окружающего мира. Оно является фундаментом общего умственного развития ребенка и имеет самостоятельное значение для успешного выполнения им детских видов деятельности и обучения в дошкольном возрасте [2, с.82].

В.И. Зинченко отмечает, что важной функцией зрительного восприятия является аналитико-синтетическая, в процессе которой осуществляется анализ свойств на основе сенсорных эталонов, на основе которых происходит узнавание предметов и явлений окружающего мира [2, с.85].

Большинство ученых, занимающихся вопросами восприятия, выделяют форму предмета как наиболее информативный признак.

Одним из важнейших условий правильного отражения свойств и отношений объективного мира является зрение. Согласно исследованиям А.Г. Литвак, М.К. Земцовой, Л.И Плаксиной, В.А. Феоктистовой и др. восприятие у детей с нарушенным зрением, в отличие от их нормально видящих сверстников, характеризуется неточностью отображения и низкой скоростью приема информации, а также объемом количества и качества ее переработки. Нарушения форменного, стереоскопического, глубинного зрения, обусловливают неполноценность зрительного восприятия и приводят к бедности, фрагментарности, схематизму, вербализму, недостаточной обобщенности представлений, приводят к нарушению восприятия свойств предметов, в том числе и формы [1, с.217-218; 2, с.92-93].

В связи с этим представлялось важным изучить особенности развития зрительного восприятия формы у детей 3-4 лет с нарушением зрения.

В исследовании приняли участие дети 3-4 лет: 24 ребенка с амблиопией и косоглазием (экспериментальная группа (далее ЭГ)) и 24 ребенка с сохранным зрением (контрольная группа (далее КГ)).

Для проведения исследования мы разработали три диагностических задания, материал для которых был подобран на основе рекомендаций к диагностике зрительного восприятия Л.И. Плаксиной и психолого-педагогического обследования зрительного восприятия Л.М. Шипицыной.

1. Задание «Геометрические постройки». Цель: выявить умения детей различать и называть форму геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, овал), геометрических тел (шар, куб, конус).

Результаты первой части задания направлены на узнавание геометрических фигур. Успешность выполнения задания выше у детей КГ – 90 % по сравнению с детьми ЭГ – 75%. Из плоскостных фигур дети ЭГ лучше знакомы с кругом, квадратом и треугольником, а в узнавании овала испытывали затруднения, путали его с кругом; в узнавания объемных тел быстрее осуществляли поиск шаров и кубов, самым неточным оказался поиск конуса, который дети выбирали по принципу оставшейся фигуры.

Во второй части первого задания необходимо было словесно обозначить геометрические фигуры и тела. Дети КГ выполнили задание в 77 % случаев, а дети ЭГ – в 62%. Сравнительные результаты словесного обозначения фигур детьми ЭГ и КГ представлены в таблице 1.

Из таблицы видно, что словесное обозначение геометрических фигур у детей с нарушениями зрения ниже, чем у нормально видящих детей. Дети ЭГ использовали в обозначении фигур опредмеченные названия, например, круг – «колесико», «солнышко», «мячик», треугольник – «крыша», «шапочка», «домик», овал – «яичко», «огурчик», «дынька», шар – «мячик», «шарик», куб – «кубик», конус – «башенка», «шапочка», «елочка».

Таблица 1

Сравнительные результаты словесных обозначений фигур детьми ЭГ и КГ, (%)

	Круг		Квадрат		Треугольник		Овал		Шар		Куб		Конус	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
ГФ	20	50	10	60	10	30	–	10	10	40	20	30	–	–
ОН	80	50	90	40	70	70	70	90	60	60	70	70	50	80

Примечания: ГФ – геометрическая фигура; ОН – опредмеченное название

Сравнительный анализ уровней развития восприятия формы у детей ЭГ и КГ по первому заданию в целом наглядно представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов выполнения задания «Геометрические постройки» у детей ЭГ и КГ (%)

Уровни развития	ЭГ	КГ
Высокий	20	50
Средний	60	50
Низкий	20	Не выявлен

2. Задание «Куда подходит?» Цель: выявить умение детей соотносить геометрическую форму с формой плоскостных изображений и объемных геометрических тел (круг-шар, квадрат-куб, треугольник-конус).

В первой части второго задания дети работали с «Доской Сегена». В ЭГ процент усвоения задачи составил 73%, у детей КГ – 86%. В ЭГ лишь 10% детей смогли выполнить задание на основе зрительного соотнесения плоскостной фигуры с контурным отверстием в доске. 90% детей действовали способом примеривания к контуру, но в некоторых случаях без учета величины фигур, действовали способом проб и ошибок, пытаясь силой вставить в контурное отверстие фигуру. В КГ отмечалось 60% случаев выполнения на основе зрительного соотнесения, 40 % – на основе примеривания.

Во второй части задания необходимо было соотнести форму геометрической фигуры и геометрического тела. В ЭГ лишь 50% детей смогли выполнить, действуя путем прикладывания фигур к телам, озвучивая свои действия: «Кружок подходит к шарику, они шарики, их можно катать, они круглые», «Треугольник похож на крышу и это крыша (показывая на конус), они подходят друг к другу», «Квадрат и кубик одинаковые, у кубика здесь тоже квадрат» и т.д. В КГ 50% детей выполнили задание на основе зрительного соотнесения, 50% – путем прикладывания к образцу.

Таким образом, процент качества усвоения задачи у детей КГ группы составил 84%, у детей ЭГ успешность выполнения задачи ниже и качество соотносящих действий составило 62%. Сравнительный анализ результатов выполнения детьми ЭГ и КГ второго задания наглядно представлен в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов выполнения задания «Куда подходит?» у детей ЭГ и КГ, (%)

Уровни развития	ЭГ	КГ
Высокий	10	60
Средний	40	40
Низкий	50	Не выявлен

3. Задание «Найди предмет такой же формы». Цель: выявить умение детей выделять форму в конкретных предметах окружающей обстановки, соотносить с образцами геометрических фигур и тел.

Успешность выполнения задания выше у детей КГ – 84%, в отличие от детей ЭГ – 60%. Для осуществления процесса соотнесения предмета с эталоном-образцом дети использовали разные способы действия: при помощи

зрения (зрительное соотнесение), примеривания к образцу, тактильное обследование (ощупывающие действия, обведение пальцем по контуру предмету), метод проб и ошибок. В таблице 4 показана успешность соотнесения предметов к сенсорным эталонам при разных способах действий.

Таблица 4

Сравнительные результаты соотнесения предметов окружающего мира к сенсорному эталону у детей ЭГ и КГ, (%)

Способ действия	Количество правильных решений (в %)			
	Плоскостные предметы		Объемные предметы	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Зрительный	-	60	-	50
Примеривание (прикладывание) к эталону, тактильный	80	40	80	50
Проб и ошибок	20	-	20	-

Из таблицы видно, что процент качества сопоставления у детей КГ выше по сравнению с детьми ЭГ. Наибольшие трудности возникали у детей ЭГ при сопоставлении круглых и овальных предметов. Овальные предметы дети относили к кругу, не обращая внимания на вытянутость формы. Часто ориентировались не на основную форму, а на отдельные детали (сторона куба, колечко пирамидки). Слабо дифференцировали «плоский-объемный» (в коробку с плоскостными предметами могли положить объемные).

Сравнительный анализ уровней развития восприятия формы предметов у детей ЭГ и КГ по третьему заданию наглядно представлен в таблице 5.

Таблица 5

Сравнительный анализ результатов выполнения задания «Найди предмет такой же формы» у детей ЭГ и КГ, (в %)

Уровни развития	ЭГ	КГ
Высокий	Не выявлен	60%
Средний	80%	40%
Низкий	20%	Не выявлен

Суммируя результаты по трем заданиям, мы определили, что средний балл по ЭГ 1,9, что соответствует среднему уровню развития восприятия формы. В КГ средний балл по группе 2,5, соответственно общий уровень развития зрительного восприятия формы по группе высокий.

Итак, проведенное исследование позволяет констатировать, что уровень развития восприятия формы детей с нарушениями зрения находится на более

низкий в сравнении с нормально видящими сверстниками. Также у детей ЭГ отмечается низкая скорость действий в выполнении заданий, неуверенность, включение в процесс восприятия осязательного контакта с предметом. На выделенные особенности, несомненно, влияет зрительный дефект.

Список литературы

1. *Литвак, А.Г.* Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Литвак. – СПб., 2006. – 336 с.

2. *Плаксина, Л.И.* Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения: монография. – М.: Издательство «Город», 1998. – 262 с.

Комкова И.Н.,
Поникарова В.Н.

Результаты реализации модели формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ

Разнообразные нарушения письменной речи часто отмечаются у детей с нарушениями в развитии, в частности, при нарушениях интеллекта.

Проблема нарушений письменной речи становится наиболее актуальной, когда речь идет о детях с недостатками интеллектуального недоразвития. В дефектологии термином «нарушение интеллекта» обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникающее на основе органического поражения центральной нервной системы.

Практически все дети с нарушениями интеллекта имеют различные специфические нарушения в речевом развитии. В частности, нарушения письма у детей данной категории связаны в основном с нарушениями деятельности межанализаторных связей, с недоразвитием познавательной деятельности и с несформированностью различных видов психической деятельности, языковых обобщений, с нарушением устной речи, со спецификой зрительного восприятия [6, 7].

Результаты изучения научных исследований и современной педагогической практики позволили выделить противоречия:

– между необходимостью овладения графомоторным навыком письма, который обеспечивается совместной работой зрительно-моторных, сенсомоторных, слухомоторных функций и нарушениями в развитии психической деятельности детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями;

– между недостаточной разработанностью методики по формированию графомоторного навыка письма детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта и возможностью использования модели формирования графомоторного навыка письма у детей изучаемой группы, дают все основания считать тему исследования актуальной в области специальной педагогики.

Обусловленная потребность и необходимость формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта и недостатка практических рекомендаций и разработок конкретизировали проблему исследования: каково современное состояние, структура, содержание и условия реализации модели формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в условиях школьного образовательного учреждения. Это позволило сформулировать цель исследования – разработка и реализация модели формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями [2, 3].

Экспериментальной базой исследования явилась МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №35 VIII вида» г. Череповца. В исследовании приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Исследование проводилось с 2015 по 2017 год в 3 этапа, в соответствии с поставленными целями и задачами.

Теоретическое обоснование проблемы исследования позволило сделать следующие выводы. Графомоторный навык письма – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов). Формирование графических навыков письма осуществляется в тесной связи с функционированием всей психики, с различными психическими процессами [1].

Формирование графических навыков у детей с интеллектуальными нарушениями осуществляется со специфическими трудностями, обусловленными интеллектуальными нарушениями и отклонениями психического и физического развития. Низкий уровень познавательной активности, замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции и ориентировочной деятельности, а так же слабость самоконтроля затрудняют овладение графическими навыками учащихся с интеллектуальными нарушениями, а так же приводят к ошибкам [4].

Целью реализации модели является формирование графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Модель включает 4 блока: диагностический, проектировочный, блок реализации, рефлексивный блок. *Диагностический* блок содержит диагностическую программу, которая включает 6 блоков, позволяющих оценить уровень сформированности графомоторного навыка письма от высокого до низкого [5].

Проектировочный блок включает следующие направления коррекционно-педагогической работы: коррекционно-педагогическая работа с детьми (занятия), развивающая работа с педагогами (консультации). В этом же блоке представлена характеристика методов и приемов коррекционно-педагогической работы; основные принципы коррекционно-педагогической работы и т.д.

Блок *реализации* включает этапы коррекционно-педагогической работы, определение форм организации учащихся, используемых средств и технологий обучения.

Рефлексивный блок представляет собой оценку эффективности реализации модели формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Нами были использованы те же методики и критерии оценки. Стимульный материал, предъявляемый в ходе экспериментального изучения, был изменен по сравнению с констатирующим экспериментом.

Сравнительные результаты контрольного эксперимента показывают, что отмечается определенная позитивная динамика по сравнению с данными констатирующего эксперимента. Если, по данным констатирующего эксперимента, большинство детей показали низкий и уровень сформированности графомоторного навыка ниже среднего, тогда как по данным контрольного эксперимента преобладают уровень ниже среднего (33,2 % детей) и средний (50 %). Можно отметить, что значительно уменьшилось число детей с низким уровнем.

Большинство детей показали средний уровень сформированности графомоторного навыка письма. Для них характерны частичные трудности траектории движения при выполнении графического элемента. Отмечаются нестабильные ошибки при копировании графических элементов, или букв. Сформированы операциональный и мотивационный компоненты графомоторного навыка письма. Возможна легкая дезавтоматизация

двигательного стереотипа при реализации все же сохранной программы заданной операции. Почерк более устойчивый, чем в условиях констатирующего эксперимента. Ошибки исправляются частично самостоятельно, либо при помощи педагога; темп деятельности замедленный при истощении.

Использование критерия $\chi 2$ позволяет отметить, что получены статистически значимые результаты между показателями констатирующего и контрольного экспериментов ($\chi 2 = 15,26$ при $p < 0,01$). Это указывает на эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы.

Таким образом, несмотря на позитивные сдвиги в формировании графомоторного навыка письма, мы можем отметить, что в изучаемой группе детей сохраняются такие отрицательные тенденции, как недостаточная сформированность зрительно-моторной координации и моторных функций, нарушение координации движений, трудности контроля за выполнением графических заданий.

Сохраняются ухудшение почерка, замены при списывании, медленный темп письма, признаки неустойчивости почерка (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, растянутые, разнонаклонные буквы, тремор).

Это указывает на необходимость продолжения коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, основными результатами формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями мы считаем формирование начальных умений графомоторного навыка письма, разработку и внедрение коррекционного комплекса «Рабочая тетрадь», разработку и издание методических рекомендаций.

Список литературы

1. *Безруких, М.М.* Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям / М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2002 – С.5-13

2. *Комкова, И.Н.* Организационно-методические условия формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Материалы X Межд. научн.-практ. конф. молодых ученых «Зажги свою звезду» (27 ноября 2015 г.) / научн. ред. С.П. Акутина. – М., 2015 – С. 28-31.

3. *Комкова, И.Н., Поникарова, В.Н.* Содержание и условия формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография / под ред. И.В. Андулян. – Уфа, Аэтерна,2016 – С. 51-63.

4. *Лалаева, Р.И.* Логопедическая работа в коррекционных классах. – М., 2001. – С. 44–67.

5. *Марковская, И.Ф.* Прогностическое значение комплексного клинико-нейропсихологического исследования //Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-патопсихологическая диагностика). – М.: Компенс-центр, 1993. – С. 140–143.

6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) /под ред. Б.П. Пузанова. – М., 2003 – С. 30-57.

7. *Пилипенко, А. В.* Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: учеб. пособие. / А.В. Пилипенко. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008. – С. 23-38.

Кондратьева Д.П.,
Ворошнина О.Р.

Развитие языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста

Важную роль в развитии речи на ранних этапах развития занимает слух. Глубокое нарушение слуховой функции коренным образом меняет все развитие ребенка [1]. При речевом развитии неслышащих дошкольников необходимо учитывать такое явление, как языковая способность. Она проявляется как особая речевая активность, которая помогает ребенку овладеть родным языком.

Проблему языковой способности изучали многие отечественные ученые: Е.Д. Божович, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Г.П. Белякова, Л.А. Головчиц, В.А. Зыкова, А.А. Катаева, Л.П. Носкова, Ж.И. Шиф, и др. По их мнению, языковая способность - это базовая способность как интегральное образование развивается прижизненно, а не является врожденной, хотя предпосылки к ее возникновению, органические и биологические задатки у ребенка имеются. Анализ работ отечественных авторов позволяет сделать вывод, что накоплен значительный фактический материал о том, что такое языковая способность, о ее роли и месте в развитии речи ребенка [2].

К сожалению, до настоящего времени неразработанными остаются содержание и методы работы по развитию языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. Эти вопросы в большей части раскрыты теоретически, в практическом плане раннее развитие языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста остается не разработанными.

Таким образом, проблема формирования языковой способности у неслышащих детей является актуальным вопросом исследования в современной сурдопедагогике. Для успешного продвижения в развитии речи, необходимо преднамеренно развивать у неслышащих дошкольников языковую способность.

Целью нашего исследования стало теоретическое и экспериментальное обоснование методики диагностики и развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. В связи с этим были поставлены и решены следующие задачи: обосновать актуальность исследования; изучить литературу по проблеме исследования; подобрать методику диагностики языковой способности неслышащих детей; проанализировать результат исследования; разработать коррекционно-развивающую систему развития языковой способность неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

Проанализировав специальную литературу, мы выяснили, что диагностики развития языковой способности неслышащих детей, именно младшего дошкольного возраста, нет. Поэтому мы разработали диагностику развития языковой способности у интересующего нас контингента.При ее разработке, мы опирались на исследования Л.П. Носковой в области изучения основных направлений работы по речевому развитию глухих детей младшего дошкольного возраста [2] и на выделенные Л.А. Головчиц направления работы по развитию языковой способности [1].

Таким образом, основными параметрами диагностического обследования стали следующие показатели: формирование сенсорной основы восприятия словесной речи; подражание взрослому в выполнении языковых действий и средств; применение в общении любых усвоенных речевых действий и средств; осознанное управление собственными речевыми действиями; соотнесение устного, письменного слова с обозначаемым содержанием; улавливание аналогий в языке (сходства и различия в окончаниях, однокоренные слова и т.д.).

В нашем исследовании участвовали дети с нарушениями слуха младшего дошкольного возраста с диагнозами тугоухость II, III и IV степени, глухота, ребенок с комплексными нарушениями и ребенок после кохлеарной имплантации.

Исследование показало, что уровень развития языковой способности у неслышащих детей младшего дошкольного возраста существенно ниже, чем у их слышащих сверстников. В то же время некоторые аспекты указывают на наличие зачатков языковой способности у детей с нарушениями слуха.

Среди глухих детей наилучшие результаты показали глухие дети глухих родителей, у них развитие языковой способности находится на среднем уровне. Они не в полной мере владеют умением осознанно управлять собственными речевыми действиями, а так же умением соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием, не владеют умением улавливать аналогии в языковых формах. Эти дети в достаточной мере воспринимают словесную

речь путем зрительного и слухо-зрительного восприятия речи, достаточно хорошо могут применять в общении жестовую форму речи, так как они воспитываются в семьях неслышащих родителей.

У остальных детей развитие языковой способности находится на низком уровне. Они практически не подражают взрослому в выполнении различных языковых действий и средств, не умеют осознанно управлять собственными речевыми действиями, не могут соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием, не способны улавливать аналогии в языковых формах. Ребенок после кохлеарной имплантации так же имеет низкий уровень развития языковой способности. У ребенка с комплексными нарушениями развития языковая способность оказалась развита хуже, чем у детей, имеющих только нарушения слуха.

Практическое исследование подтвердило необходимость проведения развивающей работы. На основании анализа существующих рекомендаций, нам удалось выяснить приоритетные направления работы и условия развития языковой способности. Для развития у неслышащего ребенка способности к языку необходимо развивать у него умение воспринимать речь в разных формах – на слух, зрительно, слухо-зрительно, развивать внимание, моторное развитие, научить подражать речевым действиям и средствам, развивать навыки отраженного и сопряженно-отраженного проговаривания, развивать умение соотносить символизацию с обозначенным содержанием. В качестве условий выступает создание насыщенной речью среды, окружающей ребенка, т.к языковая способность может развиваться только во время использования речи в различных ситуациях общения и в предметной деятельности.

В связи с этим для системного и эффективного развития чувства языка нами была разработана коррекционно-развивающая система по развитию языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. Ее целью стало развитие языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста посредством создания специальной развивающей среды, которая представлена совокупностью различных специально организованных психолого-педагогических условий.

Наша коррекционно-развивающая система включает три этапа:

1. Подготовительный этап: цель – создание специальной слухо-речевой среды.

2. Основной этап: цель – развитие умений и навыков ребенка направленных на формирование языковой способности.

3. Заключительный этап: цель – анализ результатов проведенной корекционно-развивающей работы.

В процессе подготовительного этапа коррекционно-развивающей системы особое значение придавалось таким психолого-педагогическим условиям:

речевое общение неслышащих детей с окружающими (сверстниками и взрослыми), организация предметной и познавательной деятельности, создание предметно-развивающей среды, формирование мотивации речевой активности детей, формирование предпосылок компетентности педагогов, включение родителей в образовательный процесс.

В процессе основного этапа коррекционно-развивающей системы основным психолого-педагогическим условием развития языковой способности у неслышащих детей стало проведение специальных приемов, игр и упражнений. Они направлены на развитие у ребенка следующих умений: развитие сенсорной основы восприятия речи,развитие умения подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и средств, развитие умения применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства, развитие умения осознанно управлять собственными речевыми действиями,развитие умения соотносить устное, письменное слово с обозначенным содержанием, развитие умения улавливать аналогии в языке.

На заключительном этапе рекомендуется проведение повторной диагностики развития языковой способности для оценки эффективности проведенной работы.

Таким образом, в ходе нашего исследования была подтверждена необходимость развития языковой способности неслышащих детей, проанализированы условия ее развития, была разработана диагностика и коррекционно-развивающая система по развитию языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. *Носкова, Л.П.* Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. – М.: Владос, 2004. – 344 с.

2. *Головчиц, Л.А.* Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб.пособие / Л.А. Головчиц. – М.: Владос, 2001. – 304 с.

Корнилова О.В.,
Бумаженко Н.И.

Совершенствование педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью

Процессы демократизации в системе специального образования Республики Беларусь, его вариативность, инновационные программы обусловили необходимость поиска решения проблем более тесного

взаимодействия учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития, создание условий для эффективной помощи родителям в воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью.

Многие авторы отмечают, что в связи с рождением ребенка с нарушением интеллекта у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к своему ребенку - не такому, как все, к другим людям и к жизни вообще. Поэтому важно исследовать не только детей с интеллектуальной недостаточностью, но и их семьи, нуждающиеся в комплексной социально – педагогической и психологической помощи. Только при решении этой проблемы можно обеспечить реабилитацию и интеграцию в общество детей с интеллектуальным недоразвитием. В настоящее время работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития.

Изменения на социальном уровнепроявляются в том, что семьи, имеющие ребенка с интеллектуальной недостаточностью, часто по этой причине распадаются (по данным В.В. Ткачевой - около 30 %) [2].

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома.

Организации взаимодействия учителя-дефектолога и родителей детей с интеллектуальной недостаточностью способствует система их психолого-педагогического сопровождения, которая и обуславливает необходимость этого сотрудничества. Белорусские ученые (А.Н.Коноплева, Т.Л.Лещинская, В.Ч. Хвойницкая, С.Ф. Левяш, В.Б.Пархомович и др.) рассматривают сопровождение с позиции междисциплинарного взаимодействия. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений. Оно включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития [4].

С целью дальнейшего определения организационно – педагогических условий совершенствования педагогической помощи семье ребенка

с интеллектуальной недостаточностью в условиях взаимодействия с учреждениями образования, нами было проведено экспериментальное исследование практики взаимодействия учреждений образования и родителей учащихся с интеллектуальной на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Специализированный детский сад № 64 г. Витебска». В качестве методов исследования использовались анализ школьной документации и анкетирование педагогов, родителей, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью. Исследование проводилось в сентябре – ноябре 2016 года. В нем приняли участие 11 педагогов и 21 родитель ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и школьного возраста.

Результаты анкетирования родителей показали, что 100% респондентов считают необходимым сотрудничество образовательного учреждения и семьи. Так, 76,1% родителей испытывают потребность в участии в мероприятиях, проводимых образовательным учреждением по вопросам воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, 25% родителей отметили на отсутствие такой потребности. Наиболее актуальными вопросами, интересующими родителей, стали различные аспекты воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, причем отмечается следующая тенденция: родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, интересуются преимущественно вопросами обучения детей, их подготовки к школе, в то время как родителей школьников с интеллектуальной недостаточностью в большей степени волнуют вопросы воспитания (например, «как помочь ребенку быть самостоятельным, внимательным, усидчивым»), особенности переходного возраста (например, «как вести себя с ребенком, если он перестал слушаться»), социальной адаптации во взрослой жизни и трудоустройства (14,2%). Анализ школьной документации (годовой план работы с родителями, план проведения классных родительских собраний, методические рекомендации по проведению родительских собраний) показал объективную нехватку количества мероприятий с родителями по данным актуальным вопросам.

Анализ ответов родителей об их потребностях в совершенствовании содержания родительских собраний показал, что 42,8 % респондентов затрудняются в определении актуальных для них тем и вопросов, что может свидетельствовать о недостаточном уровне понимания связи между развитие ребенка и участием в нем семьи и учреждения образования, о низком уровне педагогической грамотности родителей. 4,7% родителей интересует вопрос повышения качества образования; 4,7 % хотели бы узнать об этическом

отношении к инвалидам и путях их интеграции в общество, о запланированных мероприятиях (4,7%); советы по подготовке к переходному возрасту ребенка (4,7%); о воспитании правильного отношения к людям с особенностями (4,7%). Сопоставляя эти данные с содержанием тематического планирования, можно сказать, что данные вопросы освещены недостаточно и требуют включения в различные формы взаимодействия с родителями. Причиной данной ситуации может являться недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями, нехватка необходимых знаний и навыков организации совместной деятельности с родителями.

Наиболее интересными мероприятиями, проведенными в учреждениях образования, родители назвали детские праздники (23,8 %), новогодние утренники (19 %), День матери (14,2%), спартакиада, посвященная осени (9,5%), День здоровья (4,7%), открытые занятия (4,7%). Большинство данных мероприятий предполагает активное участие родителей и их сотрудничество с детьми. Однако такие мероприятия являются единичными в перспективных и тематических планах работы, подавляющее большинство форм работы предполагают доминирование вербальных вариантов работы педагогов с родителями.

Результаты экспериментального исследования показали однообразие индивидуальных форм работы с родителями. Так, 47,6% родителей указали, что самой распространенной формой такой работы является индивидуальная беседа. 19% родителей ответили, что в индивидуальных консультациях и беседах не нуждаются. Дополнительными желательными формами индивидуальной работы с ними в учреждениях образования родители назвали: посещение открытых занятий в удобное время (4,7 %); индивидуальное информирование по актуальным текущим вопросам (4,7 %); дополнительные посещения семьи на дому (4,7 %); проведение тренингов по формированию благоприятных межличностных взаимоотношений в семье (4,7%), увеличение количества индивидуальных бесед и консультаций (4,7%).

Анализ документации учреждений образования показал наличие разнообразных запланированных мероприятий психолога с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью, графика индивидуальных консультаций. Однако, 28,5 % родителей в анкетах указали, что работа психологом не проводится, что может свидетельствовать о недостаточной их информированности, низкой активности психологов по разъяснению сущности своей деятельности в учреждениях образования. В тоже время, 28,5 % родителей детей с интеллектуальной недостаточностью посещали индивидуальные беседы и тренинги, проводимые психологом; 4,7% положительно отметили беседы об эмоциональном развитии ребенка,

проведенные психологом: 9,5 % родителям психолог помог преодолеть трудности в общении с ребенком; 4,7 % родителей воспользовались индивидуальной программой развивающих подвижных игр, разработанных психологом учреждения образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возможности взаимодействия учреждений образования и семьи используются не в полной мере. Причинами, ограничивающими взаимодействие педагогического коллектива и семьи, являются следующие: низкий уровень понимания связи между развитием ребенка и развитием семьи; недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями; доминирование вербальных форм работы педагогов с родителями; недостаточность умений планирования совместной работы с родителями и детьми; недостаточно высокий уровень педагогической грамотности родителей. Следует отметить потребность родителей в изменении содержания уже традиционных форм работы с семьей.

Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость совершенствования содержания педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. *Мастюкова, Е.М.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова., А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

2. *Ткачева, В.В.* К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1 .– С. 46 – 51.

3. *Пархомович, В.Б.* Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии / В.Б. Пархомович // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 98.

4. *Левяш, С.Ф.* Концепция сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития / С.Ф. Левяш // Спецыяльная адукацыя. – 2009. - № 1. – С. 3 – 13.

Красносельских Е.В.,
Ворошнина О.Р.

Психологическая готовность воспитателей к работе в инклюзивной группе детского сада

Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья – одна из основных тенденций развития современной практики образования в России. Проведя анализ форм организации, программных

и методических материалов, предлагаемых для сопровождения инклюзии в образовательной организации свидетельствует о том, что на данном этапе развития система не совершенна. Если говорить о подготовке педагога для реализации инклюзивного образования, то она в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Говоря об инклюзии, важно отметить, что в первую очередь это образование, в котором дети имеют равные возможности, но при создании определенных условий. Одним из главных условий реализации инклюзивного образования является подготовка кадрового состава. Чаще всего, у педагога в дошкольной образовательной организации появляется неожиданно особый ребенок, с которым нужно как-то работать, взаимодействовать, обучать его, но как? Вот на этом этапе реализации инклюзивного образования педагог остается совершенно одинок, неся груз проблем, который быстро перерастает в негативное отношение к «особым» детям.

Следующим этапом реализации инклюзии будет обучение педагога группы на курсах повышения квалификации, но к сожалению воспитатель детского сада уже имеет негативный опыт работы, который ни к чему не привел. Знания, полученные в теории сложно применить на практике, не приняв в первую очередь ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Можно с уверенностью говорить о том, что именно педагог формирует положительное отношение к такому ребенку в группе детей, у родителей нормально развивающихся детей. Разве может это сделать человек, который не видит ничего хорошего в том, что у него в группе появился «особый ребенок», конечно нет. В этом случае мы увидим инклюзивную группу в документах детского сада, но не на практике.

По нашему мнению составляющими готовности к оказанию помощи является эмпатия, толерантность, сочувствие, принятие ребенка таким, какой он есть. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать.

Профессионализм педагога – это важная и самодостаточная характеристика деятельности педагога в целом, и отдельных его действий в частности. Педагог должен быть профессионалом, он точно представляет стратегическую цель своей деятельности в конкретных условиях. Внутренние убеждения педагога-профессионала можно представить следующим образом: «Я знаю, зачем и что делаю; вижу пути достижения своих целей; четко знаю

границы, в том числе этические, своих действий. Я знаю, что умею решать стоящие передо мной задачи хорошо, красиво, изящно и мне это нравится. Я – профессионал».

Все перечисленные факторы непременно помогут педагогу понять суть инклюзивного образования, принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья таким, какой он есть, ведь любой человек, каждый ребенок имеет право на образование и общение.

Часто в детских садах мы встречаем опытных педагогов, знания и практические умения которых бесценны, но к большому сожалению, чем старше педагог, тем сложнее ему перестроиться на новые направления работы. Инклюзия для многих педагогов, особенно на периферии понятие новое и часто не понятное, следовательно и непринятое. На данном этапе не актуально говорить о толерантности и эмпатии.

Проводя исследование, мы выдвинули гипотезу о том, что компетентный педагог может оказывать качественные образовательные услуги всем категориям детей. Эксперимент мы проводили в сельском детском саду, где имеются инклюзивные группы. Были выбраны 2 группы, обе средние, в группе № 1 воспитывался ребенок с синдромом Дауна, полный день без сопровождения; в группе № 2 находилась девочка с умеренной умственной отсталостью, посещение кратковременное, в первую половину дня, в сопровождении мамы.

При первичном опросе педагогов, который проходился в форме беседы были выявлены следующие проблемы, отраженные педагогами: трудность в организации занятий, режимных моментов, сложности нахождения на прогулке, некоторые из педагогов не понимали своей роли в воспитании таких детей, считая, что сними должны работать специалисты. Вначале пути педагоги совершенно не хотели воспитывать и принимать «особых» детей. После проведенной беседы стало понятно, что педагоги психологически не принимают таких детей, следовательно не хотят узнать больше информации о их диагнозе, возможности индивидуально работы. Работа стояла на месте, в группах царил хаос. Мнения педагогов разделялись лишь в одном, педагоги группы № 1 были готовы учиться и узнавать новое для того, чтобы понять ребенка с синдромом Дауна, воспитатели группы № 2 напротив, отказывались от девочки, не веря в то, что их труд будет ей полезен, не желали иметь дополнительную нагрузку.

Для решения сложившихся ситуаций был создан план взаимодействия с педагогами, где прописывались подробно направления работы, для

повышения компетентности педагогов в инклюзивном образовании, создания положительного психологического климата в коллективе группы. План создавался учителем – логопедом, педагогом – психологом, инструктором по физической культуре и методистом образовательного учреждения. Так же было принято решение изучить предметную базу дипломов воспитателей с целью определения, наличия специальных дисциплин в курсе (получив предварительное согласие педагогов). Вот что мы увидели. Педагоги группы № 1 имели дипломы о высшем педагогическом образовании (социальный педагог и преподаватель дошкольной педагогики и психологии), где в достаточном объеме присутствовали предметы специальная педагогика и специальная психология. В группе № 2 была другая ситуация, одна воспитательница закончила педагогическое училище, вторая по специальности – учитель технологии, прошедшая курсы переподготовки, специальных дисциплин в дипломах не было. Из этого следует вывод: образование педагогов во многом определяет и компетентность и готовность меняться.

На данном этапе исследования нам удалось создать положительное отношение у педагогов к инклюзии, были проведены обучающие семинары, мастер – классы узких специалистов, которые постарались максимально показывать достоинства детей. Работу узких специалистов конечно хочется отметить отдельно, они не только занимались своей узкой направленность индивидуально с детьми, но и приходили в группу в гости, помогая воспитателям, снижая их нагрузку, оказывали информационную, методическую помощь. В детском саду плодотворно начала функционировать ПМПк, где педагоги могли поделиться своими проблемами и найти пути решения проблем. У педагогов появился интерес к деятельности, так как они увидели положительные результаты, динамику в развитии детей.

Инклюзивное образование это не только включение в образовательный процесс всех детей, но и включение, забота о педагогов, о которых, часто забывают.

Список литературы

1. *Алехина С.В., Фальковская Л.П.* Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма – М., 2014. – 28 с.

2. *Наумов А.А., Ворошнина О.Р.* Сопровождение ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного и инклюзивного образования – Пермь, 2013. – 302 с.

3. *Потапова О. Е.* Инклюзивные практики в детском саду – М., 2015. 128 с.

Крючкова С.В.,
Леханова О.Л.

Проектирование адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с нарушением опорно-двигательногоаппарата в условиях дошкольного образовательного учреждения

В настоящее время проектная деятельность получила широкое распространение в образовательных учреждениях и в педагогической науке.

В условиях развития вариативного, профильного, многоуровневого образовании особую актуальность приобретает проектирование образовательных программ.

Организация обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) урегулирована ст. 79 нового Федерального закона. Согласно данному документу содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида [5].

Целью адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) является оказание комплексной психолого-педагогической помощи и поддержки детям с особыми образовательными потребностями и их родителям.

Проектирование образовательной программы невозможно без четкого определения целей, задач, ожидаемых результатов, которые являются стрежневым базисом программы и от которых зависит ее целостность и адекватность [4].

Разработка адаптированной основной образовательной программы не может быть одноразовой акцией, а должна стать непрерывной системой действий. [2].

Основными задачами при построении АООП для детей с НОДА являются:

– определить особенности организации образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ребенка, структурой нарушения развития и степенью выраженности;

– создать условия для осуществления квалифицированной коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;

– осуществлять необходимую возможную коррекцию врожденной и приобретенной патологии ОДА;

– способствовать разностороннему развитию детей с НОДА с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей;

– реализовать комплексную систему мероприятий по социальной адаптации и интеграции детей с НОДА;

– осуществлять выбор и реализацию индивидуального образовательного маршрута в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка;

– осуществлять индивидуально-ориентированную помощь в преодолении затруднений в освоении Общеобразовательной программы;

– обеспечить всестороннее развитие воспитанников, в соответствии с их возрастными, индивидуальными особенностями, формировать предпосылки учебной деятельности.

– оказывать консультативную и методическую помощь родителям детей с ОВЗ; повышать компетентность родителей по проблемам воспитания, развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей с ОВЗ.

Решение обозначенных целей и задач в комплексе позволяет обеспечить возможность освоения детьми с НОДА общеобразовательной программы с учетом их особенностей и индивидуальных потребностей.

Планируемые результаты освоения АООП представлены в виде *целевых ориентиров* – характеристик возможных достижений ребенка, которые зависят от ряда факторов, в том числе: от характера, структуры и степени выраженности первичных нарушений; от наличия и степени выраженности вторичных нарушений: психофизических свойств ребенка с НОДА. Целевые ориентиры АООП для детей с НОДА соответствуют целевым ориентирам, прописанным в ФГОС ДО [3].

Результаты освоения программы проявляются в динамике развития ребенка и отслеживаются по мере реализации индивидуального образовательного маршрута.

В случае невозможности комплексного усвоения воспитанником АООП из-за тяжести НОДА, содержание коррекционной работы формируется с акцентом на социализацию воспитанника в обществе и формирование у него практически-ориентированных навыков.

Таким образом, выпускник детского сада должен быть ориентирован на способность самостоятельно решать доступные познавательные задачи,

осознанно использовать разные способы и приемы познания, проявлять интерес к экспериментированию, готовность к логическому познанию, иметь опыт успешной творческой деятельности.

АООП должна содержать три раздела: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел включает в себя:

– пояснительную записку;

– значимые характеристики для разработки и реализации АООП;

– планируемые результаты освоения детьми АООП.

Содержательный раздел должен определять общее содержание основной общеобразовательной программы дошкольного образования и включать в себя:

– основные направления работы с ребенком по образовательным областям;

– индивидуально-ориентированные условия реализации программы;

– непосредственно коррекционную работу по преодолению нарушенных функций;

– взаимодействие дошкольного учреждения с семьями воспитанников.

Организационный раздел должен определять общие рамки организации образовательного процесса, а также механизмы реализации компонентов основной образовательной программы [2].

Он включает в себя систему условий реализации АООП, которые условно можно разделить на следующие:

– Организационное обеспечение (нормативно-правовая база);

– Материально-техническое обеспечение;

– Организационно-педагогические условия;

– Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса;

– Психолого-педагогическое сопровождение детей с НОДА;

– Кадровое обеспечение [1].

Предлагаемый подход к проектированию АООП внедрен в практику МБДОУ «Детский сад № 122» г. Череповца. Данное учреждение посещают дети с двигательными нарушениями. Имеющийся опыт работы по организации образовательной деятельности с воспитанниками с НОДА и позитивные результаты в этой области позволяют рассматривать достижения МБДОУ «Детский сад № 122» как готовый к ретрансляции материал в другие учреждения подобного вида.

Таким образом, грамотно составленная адаптированная общеобразовательная программа позволяет создать благоприятные условия для полноценного психического и физического развития ребенка с учетом его индивидуальных возможностей. А также оказать квалифицированную помощь в коррекции имеющихся нарушений, сформировать предпосылки к учебной деятельности и подготовить воспитанника к жизни в современном обществе.

Список литературы

1. *Артюшенко Н.П.* Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дисс. к.п.н. 13.00.01 [Электронный ресурс] / Артюшенко Наталья Петровна. – Томск, 2010. – 180 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-obucheniya-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-z#ixzz4RqtFewsy
2. *Виноградов В. Н., Пивчук Е. А., Прикот О. Г.* Проектирование основной образовательной программы школы. Руководство для членов школьных Управляющих советов. — Москва, 2015. – 64 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Проектирование современных образовательно-профессиональных программ по направлениям педагогического образования в сфере сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ. – Череповец: ФГБОУ ВПО ЧГУ, 2012.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Кузнецова Н.В.

Развитие психологической базы речи детей с особыми образовательными потребностями средствами театрализованной деятельности

Намечая план исследовательской работы по направлению специальное (дефектологическое) образование, в рамках подготовки магистерской диссертации по вышеуказанной теме, мы ставили своими задачами изучение понятия «психологическая база речи», особенностей состояния психологической базы речи у детей-логопатов и путей ее формирования при общем недоразвитии речи (ОНР).

А.Р. Лурия считал, что «речь появляется только тогда, когда готова психологическая база речи». Психологической базой речи являются такие высшие психические функции как восприятие, внимание, память, мышление, выступающие как побудители. Однако речь выступает как важнейшая высшая

психическая функция и связывает все эти психические процессы. В.П. Глухов утверждал, что речь является средством воздействия на мир, она приводит к перестройке все качественные характеристики высших психических функций [3].

Нарушение речи влияет на развитие всей жизни ребенка: ограничивает общение с миром, мешает полному формированию познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы. У детей – логопатов отмечается отставание в развитии высших психических функций, входящих в определение «психологическая база речи». Дети постоянно нуждаются в помощи со стороны взрослого, затрудняются в решении мыслительных задач, в объяснении временных и причинно-следственных связей. Для устранения данных особенностей проводится специальные игры и упражнения.

При подготовке выпускной аттестационной работы, мы изучали и анализировали различные способы формирования психологической базы речи у детей с особыми образовательными потребностями. В дошкольной литературе можно найти много дидактических игр, упражнений и заданий на развитие слуховой памяти («повтори, не ошибись», «не оборви цепочку слов», «поручения», «последовательные поручения», «добавь слово», «воспроизведение рассказа» и др.), слухового восприятия («угадай, что звучит»), мышления («живой - неживой», «разложи картинки», «четвертый лишний», «чем непохожи?», «чем похожи?» и т.д.), которые проводятся как часть занятия и в свободное время. Мы считаем, что развитие психологической базы речи у детей с ОНР будет проходить успешнее при использовании организованной театрализованной деятельности детей совместно с педагогом.

Развитием и изучением творческой деятельности детей занимались такие отечественные педагоги и психологи: Ананьев Б.Г., Волкова Г.А, Выготский Л.С., Кравцова Е.Е., Медведева Е.А., Селиверстов В.И., Эльконин Д.Б. и др. Театрализованные игры с точки зрения психологического аспекта рассматривали Бойков Д.И., Бойкова С.В., Зинкевич Т.Д., и др.

Для ребенка игра является наиболее интересным и доступным способом выражения личных эмоций, впечатлений, взглядов (Запорожец А.В, Леонтьев А.Д., Лурия А.Р., Эльконин Д.Б и др.) Театрализованная игра является эффективным средством социализации дошкольника: ребенок читает художественное произведение, осмысливает подтекст и участвует в игре, которая носит коллективный характер. Возможность использования различной тематики, средств изображения и эмоциональность театрализованных игр позволяют применять их в целях всестороннего воспитания личности ребенка. Яркое изображение социальной действительности и явлений природы в игре

знакомят детей с окружающим миром во всем его многообразии. Театрализованная деятельность побуждает думать, анализировать довольно сложные ситуации, делать выводы и обобщения [1].

Имитируя разнообразные ситуации, педагог развивает и формирует базовые психологические структуры, которые позволяют наиболее полно воспринимать образ мира, осуществляют переход образов-впечатлений в осознаваемые представления. К таким структурам, относятся произвольность внимания и памяти, вербальное и невербальное общение, совместная деятельность, способность к замещению, моделированию ситуации, чувства эмпатии [5].

Анализируя возможности использования театрализованной деятельности для развития психологической базы речи детей с ОНР и намечая соответствующую программу работы с детьми с использованием этого вида деятельности, мы работу по данному направлению ведем с воспитателями группы с помощью рекомендаций учителя-логопеда. Причем, основной акцент мы делаем на организацию театрализованной деятельности детей в свободное от занятий время, давая детям возможность самостоятельно определиться с выбором той или иной игры и формой ее реализации (индивидуально, малой группой, командой).

Разработанная нами программа предусмотрена для детей с ОНР 6–7 лет. Работа делится на 2 этапа: подготовительный и основной. Программа рассчитана на 2 месяца и включает в себя инсценирование 4-х сказок. В течение двух недель дети совместно с воспитателями обсуждают сказку, проводят лексико-грамматическую работу, распределяют роли, заучивают наизусть реплики героев и в конце второй недели демонстрируют постановку отработанной сказки. Примерные сказки для инсценировки: «Петушок и бобовое зернышко», «Заюшкина избушка», «У страха глаза велики», «Под грибом».

Примерное содержание работы по сказке «Под грибом».

Предметно – игровая среда и оборудование: игрушки би-ба-бо (муравей, бабочка, мышка, воробей, заяц, лиса, лягушка; гриб), ширма, билеты на представление (дети изготавливают сами).

Подготовка к театрализованной игре (*подготовительный этап*).

– Установление положительного эмоционального контакта между педагогом и детьми.

– Чтение и обсуждение сказки. Особое внимание учитывается на замысел, эмоциональное состояние героев, интонационную выразительность реплик.

– Распределение ролей. Взрослый распределяет роли, ориентируясь на речевые и личностные характеристики ребенка. Обсуждается последовательность появления героев « на сцене».

– Заучивание диалогических реплик

– Знакомство с ручной куклой (показ правильной установки куклы на руке, отработка сопряженных движений куклы и руки в соответствие с репликами)

Основной этап.

1. Взрослый предлагает детям, не участвующим в сказке подготовить группу для представления (расставить стулья для зрителей, раздать зрителям билеты).

2. Театрализованная игра. Дети, участвующие в представлении, встают за ширму и в соответствии со своей ролью разыгрывают сказку.

С помощью использования в коррекционно-развивающей работе театрализованных игр, а именно игр-драматизаций с детьми с ООП, мы предполагаем изменение качественных и количественных показателей высших психических функций, таких как увеличение объема слухового восприятия и памяти, развитие словесно - логического мышления.

Список литературы

1. *Артемова, Л.В.* Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.

2. *Бойков Д.И., Бойкова С.В.* Как учить детей общаться.– СПб., 2004. – 352 с.

3. *Глухов, В.П.* Психолингвистика. – М., 2013. – 344 с.

4. *Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Нисневич, Л.А.* Как помочь «особому» ребенку. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.

5. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками: уч.- метод. пособие / под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. – СПб., 2009. – 256 с.

Кучеренко Е.С.,
Аюпова Е.Е.

Тьюторское сопровождение учащихся с интеллектуальными нарушениями при реализации инклюзивной практики

Изменения, происходящие сегодня в системе российского образования, в том числе и развитие инклюзивной практики, призваны обеспечить равные права и доступность образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Все больше таких детей обучается в общеобразовательных

учреждениях, так как получить образование и лучше адаптироваться к жизни ребята смогут в среде типично развивающихся сверстников, на которых данная модель обучения также оказывает положительное воздействие: развиваются важные и необходимые качества, такие как толерантность и ответственность.

Тьюторское сопровождение является одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования. В инклюзивном образовании подобных специалистов называют «педагог сопровождения», «адаптор». При этом понятие «тьютор» является более точным.

Тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательной организации. В тесном активном сотрудничестве с учителем, специалистами и родителями тьютор может создать для ребенка благоприятную среду для успешной учебы и социальной адаптации [1]. Другими словами, тьютор – это посредник между ребенком с особенностями развития и другими детьми и взрослыми в школьной среде.

Понятие тьюторства широко распространено за рубежом с 70-х годов прошлого века (Великобритания, США, Франция, Германия, Италия, Чехия и др.), где эта особая, исторически сложившаяся педагогическая позиция, обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ для учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. В нашей стране официально должность «тьютора» закреплена в числе должностей работников образования лишь в мае 2008 года.

Деятельность тьютора, сопровождающего для ребенка с ОВЗ, предполагает достаточно высокий уровень толерантности педагога, компетентность в рамках специальной педагогики и психологии, развитые коммуникативные навыки.

Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательной организации. Успешность включенности определяется уровнем развития познавательной, коммуникативной и эмоциональной сфер.

При организации тьюторского сопровождения учащихся с ОВЗ возможны три различные модели:

1) Персональный сопровождающий

В качестве тьютора выступает специальный педагог (учитель-дефектолог, учитель-логопед), который помогает организовать учебный процесс для учащегося с ОВЗ, помогая учителю понять особенности ученика, при этом не снижая качества образования всего класса.

2) Помощник учителя

Тьютор выступает в качестве помощника учителя в организационных моментах, например, собирает тетради, поддерживает дисциплину класса. В это время учитель уделяет внимание подопечному тьютора. Если учитель стремится занимать максимально лидерскую позицию в учебной деятельности ученика с особенностями развития, а тьютор при этом не имеет специального образования, то в такой паре самое оптимальное – стать для учителя помощником в реализации его идей относительно обучения ребенка с особенностями развития.

3) Второй учитель в классе

Данная модель характерна для американских школ. В силу того, что признание ребенка не способным учиться самостоятельно считается нарушением его прав, в классе, где занимается ребенок с особенностями развития, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с особенностями развития – в большей степени [2].

Обычно тьюторское сопровождение необходимо детям с расстройствами аутистического спектра (1 и 2 группа по О.С. Никольской) и обучающимся со сложной структурой дефекта (например, глухой с тяжелой умственной отсталостью). Возможна и модель инклюзивного образования с организацией работы тьютора для сопровождения учащихся с легкой умственной отсталостью в условиях класса общеобразовательной организации [3].

Если в классе есть ребенок с интеллектуальным нарушением необходимо:

– Максимально связывать материал урока с опытом и повседневной жизнью ученика.

– Избегать путаницы, оставлять доску чистой.

– Давать дополнительную практику при выполнении заданий.

– Адаптировать задания так, чтобы они соответствовали уровню ребенка с ОВЗ, разбивать задание на короткие отрезки и учебные задачи, просить других учеников помогать.

– Не замечать нежелательных действий, если ребенок делает это с целью привлечь внимание.

– Хвалить учащегося и уделять внимание тогда, когда поведение соответствует желаемому.

Нормативное и методическое оформление тьюторской работы на сегодняшний день законодательно закреплены в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания». Однако на практике остается еще много нерешенных вопросов, и в каждом образовательном учреждении, где

появляются тьюторы или иные сотрудники, выполняющие тьюторские функции, фактически вырабатывается собственная модель работы, которая не всегда оказывается верной. Поэтому необходимо, изучая и перенимая опыт стран, давно практикующих тьюторские технологии, учитывая и анализируя российский менталитет, разрабатывать методическую базу для активного внедрения собственной модели психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях в нашей стране.

Список литературы

1. *Зыбарева, Н.Н.* Тьюторское сопровождение инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Н.Н. Зыбарева. (Межрегиональная тьюторская ассоциация) – URL: http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-inklyuzivnom-obrazovanii/167-tyutorskoe-soprovozhdenieinklyuzivnogoobrazovaniya.html

2. *Карпенкова, И.В.* Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. / И.В. Карпенкова, под ред. М.Л.Семенович. – М.: ЦППРиК «Тверской», 2010.

3. *Никольская, О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М.: Теревинф, 2007. – 288 с.

Лысак В.С.,
Шестакова Е.С.,
Швед М.В.

Психологические аспекты формирования элементарных математических представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

Обязательное и постоянное присутствие математики в разнообразных сферах жизнедеятельности человека: наука, техника, быт, мышление – свидетельствует о том, что она входит в число важнейших основ общечеловеческой культуры. Данная наука не только изучает реальные и опосредованные объекты и образы окружающего мира, но и является тем компонентом социализации ребенка, которые дает ему возможность качественно ориентироваться в окружающем мире, правильно его воспринимать, использовать арифметические действия в трудовой, игровой и других видах деятельности.

Актуальными проблемами формирования элементарных математических математических представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Л.Б. Баряева, В.П. Гриханов, Г.В. Брыжинская, Н.Г. Морозова, Н.И. Непомнящая, Е.А. Стребелева, В.В. Мыслюк и др.

Так, Л.Б. Баряева рассматривает математическое развитие детей дошкольного возраста как процесс преобразования познавательной деятельности ребенка, который является результатом развития элементарных математических представлений, а также связанных с ним логических операций [1, с. 237].

Авторы подчеркивают, что дошкольный возраст является преимущественно благоприятным для подготовки детей к усвоению элементарных математических знаний, умений и навыков. Скоординированная деятельность сенсорных систем дошкольника является базой реализации возможностей разграниченного восприятия разнообразных свойств объектов окружающего мира, и качественных, и количественных. Следовательно, дошкольник получает возможность соответствующим образом воспринимать и анализировать окружающую среду, приобретая личный жизненный опыт.

На формирование начальных математических представлений у детей - дошкольников с особенностями интеллектуального развития оказывают влияние объективные особенности их познавательной сферы, в частности познавательной деятельности. Необходимо отметить замедленность ее развития, что приводит к замедленности усвоения в полном объеме сенсорного опыта, развития первоначальных математических представлений. Качество познавательной деятельности характеризуется специфичностью и своеобразными особенностями. Недостаточный уровень психической активности детей с интеллектуальной недостаточностью является причиной недостаточности их социально - бытового опыта, ригидности эмоциональной сферы, низкого уровня развития волевых качеств и своеобразия поведения. Существенное влияние на процесс формирования предматематических представлений оказывает отсутствие у дошкольников данной группы интереса и внимания к объектам ближайшего окружения. Как следствие, жизненный опыт характеризуется скудностью, отсутствием полноты и не может в полной мере становится базой для пропедевтической подготовки к усвоению математики как учебной дисциплины.

Процесс формирования математических представлений зависит не только от уровня чувственного познания конкретного ребенка, но и от степени реальности его представлений об отношениях предметов окружающей действительности. Белошистая А.В. подчеркивает, что чувственное познание формирует первоначальную информацию об объектах окружающего мира как специфические наглядные представления о них. Важнейшим условием его качественного осуществления является обеспечение прямого контакта ребенка

(его органов чувств) с исследуемым объектом. Недостаточность продуктивности сенсорных процессов является препятствием к сбережению опыта воспринятых качеств и различных количеств объектов у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Как следствие, изначальные необходимые представления о множествах однородных и разнородных объектов, являются несформированными [2, с. 316].

На процесс формирования предпосылок развития математических представлений оказывает влияние серьезное отставание в развитии сенсорной сферы. Восприятие детей рассматриваемой категории характеризуется низкой динамичностью и фрагментарностью. При анализе изучаемого объекта, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью выделяют преимущественно лишь контрастные признаки, что приводит к ограничению процесса узнавания объекта, делая данный процесс крайне обобщенным. Восприятие как познавательный процесс слабо дифференцированно. Даже при восприятии знакомых объектов дошкольники с интеллектуальной недостаточностью своеобразным образом вычленяют признаки, уподобляя объекты, например, отличающиеся только оттенком одного цвет, не фиксируют во внимании маленькие предметы [3].

Дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью с трудом осуществляют элементарные операции с множествами объектов, что обусловлено низким уровнем развития мышления, его стереотипностью, тугоподвижностью, недостаточностью речи. У большинства детей данной категории наблюдается низкая последовательность и целенаправленность мышления, в некоторых случаях - склонность к резонерству, привнесениям и посторонним ассоциациям, что также затрудняет процесс усвоения математических понятий.

Даже на начальном, пропедевтическом этапе обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью решению мыслительных задач наблюдаются существенные затруднения и своеобразие. В силу отставания в развитии наглядно-действенного мышления, при возникновении проблемной мыслительной ситуации, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью не могут осознать полный объем проблемы. У детей рассматриваемой категории отсутствует этап активного поиска решения мыслительной задачи, ярко проявляется безразличие в течение решения данной задачи, даже в ситуации ее игрового характера. Мыслюк В.В. подчеркивает, что даже у тех дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, которые проявили желание справиться с мыслительной задачей, наблюдается отсутствие процесса анализа условий и средств достижения результата, у них осуществляется только

ориентировка на цель задания [3]. Крайне затруднительным становится для дошкольников указанной группы анализ и осознание вербального условия мыслительной задачи, а также запоминание сути предложенного задания, его последующее воспроизведение.

Для детей - дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характерно отсутствие мотивации и познавательного интереса к заданиям и упражнениям, имеющим математическую составляющую, они демонстрируют крайне низкий уровень самостоятельности, не склонны осуществлять проверку результатов своей мыслительной деятельности даже при указании взрослого, недостаточный уровень развития произвольного внимания приводит к потере смысла предлагаемых математических заданий.

С.Г. Ералиева, рассматривая специфику процесса формирования у дошкольников с нарушениями интеллекта пространственных и временных представлений, определила, что динамические характеристики деятельности дошкольников данной группы даже в условиях отсутствия временных ограничений, характеризуются своеобразием: отмечается замедленность в сравнении с дошкольниками с нормативным развитием. Следует отметить особенности пассивного и активного словаря: недопонимание и неправильное употребление слов, обозначающих пространственные отношения.

Дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в большинстве случаев могут использовать наглядный уровень определения расположения объектов в пространстве, однако испытывают существенные затруднения как при пространственной ориентировке на вербальном уровне инструкции, так и в ситуации самостоятельного определения и обозначения пространственных отношений на вербальном уровне. Дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта не могут в достаточном объеме использовать знание внутренней схемы тела, при определении пространственного расположения предметов, в том числе относительно себя.

Таким образом, существует объективная необходимость в специально – организованной педагогической деятельности по формированию элементарных математических представлений с учетом психологической составляющей данной работы. Отсутствие данного вида коррекционно – развивающей деятельности в сензитивный период развития предматематических и математических представлений может привести к появлению вторичных нарушений в структуре данного процесса. Такие вторичные нарушения могут являться причиной объективных затруднений при формировании системы математических представлений и понятий уже на пропедевтическом этапе школьного обучения математике.

Список литературы

1.*Баряева, Л.Б.* Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. / Л.Б. Баряева. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. - 479 с.

2.*Белошистая, А.В.* Формирование и развитие математических способностей дошкольников / А.В. Белошистая. - М., 2003. - 400 с.

3.*Мыслюк, В.В.* Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие для педагогов. / В.В. Мыслюк. - Мн.: Народная асвета, 2007. - 94 с.

Малышева Е.Ю.,
Леханова О.Л.

К проблеме проектирования инклюзивного образовательного пространства в общеобразовательной школе

Актуальность изучения вопросов проектирования инклюзивного образовательного пространства обусловлена, с одной стороны, изменениями, происходящими в системе образования, в том числе, введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с другой стороны – наличием целого ряда трудностей реального включения детей с ОВЗ в процесс школьного обучения (особенно в условиях массовой школы). Среди данных трудностей исследователи проблем инклюзивного образования называют наличие устойчивых представлениях о детях данной категории как «чуждых» системе общего образования; опасения педагогов по поводу возможностей обучения детей с ОВЗ в условиях массовой школы, вызванных недостатком опыта реального взаимодействия с детьми с ОВЗ и их родителями (законными представителями) в условиях включенного (инклюзивного) обучения; недостаточную информированность об особенностях учащихся с ОВЗ и инвалидностью, о формах и методах работы с ними; оценку педагогами факта включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс как ситуации риска для успешности собственной профессиональной деятельности; неготовность субъектов образовательной деятельности менять привычные, устоявшиеся формы взаимодействия ([1] и др.). Таким образом, возникает противоречие между правом детей с ОВЗ и инвалидностью на получение равного с другими доступа к образованию и их особыми образовательными потребностями, с одной стороны, и недостаточной разработанностью вопросов организации образовательного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образования, обеспечивающего эффективную реализацию специальных условий обучения учащихся данной категории, с другой стороны.

Становится очевидным, что требуется разработка механизмов реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной (массовой) школы, которые должны затронуть деятельность конкретного педагога, педагогического коллектива, администрации, а также коллектив учащихся и родителей. Решение поставленной проблемы возможно посредством проектирования деятельности конкретного образовательного учреждения по созданию инклюзивного образовательного пространства.

Современная психолого-педагогическая литература дает несколько вариантов понимания образовательного пространства. Прежде всего, оно рассматривается как пространство, на протяжении которого сохраняется общегосударственное единство в образовании при проведении децентрализации. Это единство обеспечивает взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования вне зависимости от места проживания. Данное понятие содержательно фиксирует некое «место» в социуме, где субъективно задаются множества отношений, связей, осуществляется деятельность различных систем, связанных с развитием и социализацией индивида ([2], [3], [4], [5] и др.). В психологическом смысле образовательное пространство, выстраиваемое «от конкретной личности», определяется учеными как «место встречи» субъекта с содержанием культурно-исторического (социокультурного) опыта ([6] и др.). При этом отмечается, что результатом этой встречи становится присвоение элементов опыта ребенком, «включение» этого опыта в его собственное личностное пространство. Организатором и посредником этого процесса (встречи) для ребенка выступает взрослый. В то же время, и для самих взрослых в ходе образовательной деятельности возникают такие ситуации развивающего взаимодействия, в которых меняются их установки, снимаются барьеры, преодолеваются стереотипы. Этот подход к пониманию образовательного пространства дает возможность рассматривать проектирование ситуаций взаимодействия субъектов образования как ситуаций их личностного (профессионального) роста, причем эти ситуации должны затрагивать всю систему отношений в школе. В случае включения детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс необходимо иметь в виду, что образовательное пространство выстраивается как для самого ребенка с ОВЗ, исходя из его потребностей и возможностей, так и для других субъектов инклюзивного образования (все они приобретают новый опыт).

Таким образом, инклюзивное образовательное пространство выступает как особая система взаимодействия участников образовательного процесса

(образовательных отношений), направленная на равноценное удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ и образовательных потребностей его сверстников, потребностей родителей, профессиональных потребностей педагогических работников и администрации в ходе реализации инклюзивной практики в условиях общеобразовательной школы.

В качестве психолого-педагогических условий проектирования инклюзивного образовательного пространства могут быть выделены следующие особенности деятельности общеобразовательной школы.

1. Создание в учреждении модели психологической подготовки педагогических работников к взаимодействию с ребенком с ОВЗ и его родителями в условиях инклюзии. Данная работа должна опираться на использование методов социально-психологического обучения, направленных не столько на формирование толерантных установок педагогов, сколько на формирование понимания своих конкретных задач в работе с ребенком с ОВЗ (с учетом его нозологии), отработку моделей поведения в конкретных учебных ситуациях, развитие способности педагога к прогнозированию рисков в ходе работы с учащимся с ОВЗ и проектированию ситуаций образовательного взаимодействия. В результате у педагогов будет формироваться позиция активного принятия, позволяющая действительно включать ребенка с ОВЗ в процесс естественного общения с окружающими и процесс обучения.

2. Создание в образовательном учреждении системы методической и психологической поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику. В качестве основной задачи методического сопровождения педагогов можно рассматривать обучение навыкам проектирования образовательных программ, образовательных маршрутов для обучающихся, проектирования конкретного урока как ситуации развивающего взаимодействия. Для этого могут использоваться такие формы работы с педагогами как проектировочные семинары, анализ конкретных ситуаций (метод кейсов), групповые консультации по заранее сформулированным актуальным запросам.

3. Разработка организационных форм взаимодействия специалистов комплексного сопровождения, определяющих место, время, содержание их деятельности по обеспечению особых образовательных потребностей конкретного учащегося с ОВЗ. Речь идет о деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения, задачи которого в условиях введения ФГОС ОВЗ значительно расширяются. Педагогам и специалистам, участвующим в деятельности ПМПк, необходимо овладеть навыками проектирования специальных образовательных условий, навыками

командной работы по обеспечению освоения учащимся с ОВЗ адаптированной основной общеобразовательной программы, умением четко распределять функции в процессе его сопровождения, определять оптимальные пути достижения образовательных результатов и т.д.

4. Включение в деятельность образовательного учреждения практики помощи старшеклассников учащимся с ОВЗ, в том числе для обеспечения сопровождения и поддержки учащихся с ОВЗ и детских коллективов первых классов на этапе адаптации к образовательному учреждению.

5. Разработка и реализация механизмов межведомственного взаимодействия в целях обеспечения особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ, которое организуется на следующих принципах: информационная доступность и открытость сведений об организации инклюзивного образования в конкретном образовательном учреждении и в городе в целом; персонификация и вариативность сопровождающей деятельности; алгоритмизация организационных форм взаимодействия в процессе оказания образовательных услуг учащимся с ОВЗ и инвалидностью.

Оценка эффективности выбранных условий проектирования инклюзивного образовательного пространства для детей с ОВЗ, обучающихся в массовой школе в форме полной инклюзии, является перспективой нашего исследования.

Список литературы

1. *Алехина, С.В.* Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ.ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева и др. - Красноярск, 2013. - С. 71–95.

2. *Денисова, О.А.* Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство для социально-культурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: учеб. пособие. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2007. – 149 с.

3. *Ковалев, Д.С.* Инклюзивное образовательное пространство: потенциальные возможности для участников образовательного процесса / Д. С. Ковалев, А. С. Ковалева // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 11 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 3 (4). — С. 32–34.

4. *Леонова, О.А.* Образовательное пространство и образовательная среда: опыт сопоставления [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2008. №1. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaya-sreda-opyt-sopostavleniya (дата обращения: 01.04.2017).

5. *Симаева, И.Н., Хитрюк, В.В.* Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-АНАЛИЗ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. - 2014. - Вып. 5. - С. 31—39.

Матусевич Е.П.,
Швед М.В.

Развитие предпосылок формирования навыков чтения и письма у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

Для успешногоовладения грамотой у детей уже дошкольноговозраста должны быть сформированы главные предпосылки формирования навыков чтения и письма [1, с.16]. Так, для полноценного формирования процессов чтения и письма необходима целостность и качественная деятельность центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированность (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.); превосходное положение визуальных и моторных функций (Е.В. Гурьянов, М.М. Увечных, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова и др.); осмысление своей речи (Л.С. Выготский, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Р.И. Лалаева и др.); необходимая степень сформированности внимания, памяти, мышления, различных мыслительных действий (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Л.И. Айдарова, Н.Н. Алгазина, И.В. Прищепова и др.), чувственно-личностная зрелость детей (Л.С. Выготский, В.В. Холмовская, И.А. Домашенко, В.С. Мухина, М.И. Лисина и др.). Данные психические и физические компонентыявляются необходимыми предпосылками готовности к овладению письменной речью, а нарушение в их образовании может стать фактором появления затруднений в овладении чтением и письмом [2, с. 68].

Ряд авторов отмечают наличие значительныхтрудностей при овладении навыками чтения и письма детьми с интеллектуальной недостаточностью. Данные проблемы связаны как с объективными особенностями их психофизического развития, так и с несформированностью предпосылок овладения письменной речью детьми данной категории. Следует подчеркнуть, что первоклассники с интеллектуальной недостаточностью с трудом разграничивают акустически схожие фонемы и поэтомуплохо запоминают буквы, так как каждый раз соотносят букву с различными звуками. Данная ситуация связана с наличием патологии развития у них фонематического слуха, звукового анализа и синтеза, что приводитк нарушению системы перекодировки и шифровки буквы в звук и звука в букву.

Наличие у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью дефектов произношения приводит к несовершенству фонетического анализа, являющегося одним из компонентов предпосылок формирования грамоты.Если у нормально развивающихся дошкольников ошибочная артикуляция звуков не во всех случаяхсвязана с неполноценностью слухового восприятия,

то у детейс интеллектуальной недостаточностью нарушенное произношение в большинстве случаев является следствием нарушенного понимания звука и неправильного преобразования его в графему.

Зрительное восприятиедошкольников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется неполноценностью, что препятствует в достаточной мере быстрому и качественному запоминанию графического вида буквы, её дифференциации со схожими графемами, установлению соотношения печатного и письменного, прописного и строчного альтернатив каждой буквы.

Однойиз преград в формировании навыков письмаявляется отсутствие у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью единой моторной координации операций, что наиболееярко прослеживается в движениях мелких мышц руки [3].

С целью изучения состояния сформированности предпосылок письменной речи у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено экспериментальноеисследование. В эксперименте приняли участие 10 младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Были изучены следующие предпосылками формирования навыков письменной речи:

– фонематический слух (методика М.Ф. Фомичевой);

– произношение (методика Г.В. Чиркиной);

– зрительное восприятие и пространственная ориентировка (методика А.П. Вороновой);

– состояние моторики кисти и пальцев рук.

При интерпретации результатов навыков произношения было выявлено, что только у 10 % испытуемых не прослеживается патологий звукопроизношения. У 27 % учеников наблюдается нарушение произношения двух звуков. 27 % испытуемых продемонстрировали нарушение произношения трех звуков. У 36 % детей нарушено произношение четырех и более звуков. Например, Даниил С. следующим образом произносит слова, предложенные в диагностической методике: «коска» (кошка); «жук жизжит» (жук жужжит); Александр Т. произнес предложения как «УЗизыалятубы» (У Зины болят зубы), «Зеязеит, а зикзизжит» (Змея шипит, а жук жужжит).

У 100% испытуемыхвыявлено наличие нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Так, Александр Т., произносит: «кисель из кюкы» (кисель из клюквы), «елиционер» (милиционер). У 10 % учащихся с интеллектуальной недостаточностьюнаблюдались привнесения акустической структуры слова. Например, Максим Д. произнес: «корабер» вместо «корабль».

Анализ состояния фонематического слухапоказал наличие его нарушения у 100% испытуемых. Так, при выполнении задания, где детям нужно было поднять руку, если в слове есть звук [ш], 20 % младших школьников с интеллектуальной недостаточностьюне смогли выделить ни одного слова; два слова со звуком [ш] смогли 20 % учащихся - 5 слов; только 10% испытуемых смогли определить все слова.

Состояние зрительно-пространственной ориентировки младших школьников с интеллектуальной недостаточностью было проанализировано по следующим критериям:

1) Наличие всех структурных компонентов. При выполнении задания рисование по образцу у 80 % детей имеются все структурные компоненты. У 20% детей при рисовании фигуры по образцу отсутствует один структурный компонент: линия, которая соединяет треугольник с прямоугольником.

2) Соответствие структурных компонентов образцу в задании при рисовании фигуры по образцу: у 70% испытуемых рисунок соответствует образцу. У 30 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью рисунок не соответствует образцу.

3) Характер линий при рисовании рисунка по образцу и представлению: у 20% детей линии на рисунках сплошные; у 10% испытуемых прямые линии на рисунках; 20% учениковрисуют прямые и изогнутые линии; у 20% детей на рисунках преобладают прямые и кривые линии; у 20 % испытуемых преобладают ломаные линии; у 10% первоклассников - линии на рисунках прямые и ломаные.

4) Размер, расположение на листе: размер рисунков и их расположение у 100% испытуемых не соответствовали образцу.

При выполнении задания по реконструированию букв, все предложенные в рамках диагностические методики буквы не смог переделать ни один испытуемый. 10% младших школьников правильно реконструировали четыре буквы. 30% детей неверно реконструировали все буквы. 50% детей правильно реконструировали одну букву. 10 % испытуемых правильно переделали 2 буквы.

Анализ сведений о состоянии моторики кисти и пальцев рук у учащихся с интеллектуальной недостаточностьюпозволил выявить недостаточность мелкой моторики у 70% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, у 30% испытуемых отмечается моторная недостаточность.

Таким образом, недостаточная сформированность предпосылок формирования навыков чтения и письма, наблюдаемая у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, продолжает сказываться

на формировании данных навыков и в младшем школьном возрасте. Поэтому немаловажнымявляется реализация индивидуального подход в формировании предпосылок письменной речи как в добукварный период обученияграмоте младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, так и при обучении и воспитании дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Полученные экспериментальные данные станут основой для разработки содержания коррекционно – развивающей программы по реализации индивидуального подхода при развитии предпосылок формирования навыков чтения и письма у детей с интеллектуальной недостаточностью различных возрастных групп.

Список литературы

1.*Аксенова, А.К.* Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

2.*Воронкова, В.В.* Обучение грамоте и правописанию в 1–4 классах вспомогательной школы: Пособие для учителя / В.В. Воронкова. — М.: Просвещение, 2004. – 102 с.

3.*Лалаева, Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников/ Р.И.Лалаева. – СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2002. – 224с.

Мельникова А.Ю.,
Алмазова С.Л.

Изучение профессиональной и психологической готовности педагогов дошкольной образовательной организации к осуществлению инклюзивной практики

На сегодняшний день инклюзивное (включающее) образование является приоритетной формой организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ). Поэтому система образования в дошкольных образовательных организациях претерпевает значительные изменения. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и воспитание нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ.

Чтобы определить готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования, а также оценить уровень сформированности их представлений о детях с ОВЗ и инклюзивном образовании, было проведено экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Березовского муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения

«Центр развития ребенка – детский сад № 41». Детский сад функционирует с сентября 1991 года, в январе 2010 года получил статус «Центр развития ребенка». В 2011 году в детский сад поступило сразу три ребенка с ОВЗ. Это ребенок с синдромом Дауна, ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата и ребенок после кохлеарной имплантации. Двое из них поступили в группу раннего возраста (2- 3 года), и один ребенок в младшую группу (3–4 года).

На сегодняшний день детский сад посещает 41 ребенок с ОВЗ, из них 10 детей инвалидов. Дети имеют различные нарушения в развитии: это дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с синдромом Дауна, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, дети с задержкой психического развития, ребенок с расстройством аутистического спектра. В дошкольном образовательном учреждении функционирует 11 групп, каждая, из которой является инклюзивной.

Так как учреждение имеет статус «Центр развития ребенка», штат укомплектован всеми необходимыми педагогами-специалистами. В детском саду работают 2 учителя-логопеда, педагог-психолог, учитель-дефектолог, инструктор по физической культуре, воспитатель по изобразительной деятельности, 2 музыкальных руководителя, педагог по театрализованной деятельности.

В эксперименте приняли участие 18 респондентов: воспитатели, педагоги-специалисты, руководитель образовательной организации, старший воспитатель и медицинская сестра. Возраст педагогов варьируется от 24 до 60 лет.

Для проведения исследования использовался метод опросника, тестирования, анкетирования, а также описательный метод (написание сочинения). Для того чтобы качественно воспитывать и обучать детей дошкольного возраста, в том числе и с ОВЗ, было важно определить, в каком эмоциональном состоянии находятся педагоги образовательной организации. Эмоциональное «выгорание» – это состояние физического, эмоционального, умственного истощения. Синдром эмоционального выгорания ряд авторов обозначает как синдром профессионального «выгорания».

В настоящее время определен широкий круг профессионалов, склонных к эмоциональному «выгоранию», к которому относятся и педагоги [О.И. Бабич, 2009].

Для определения выраженности «синдрома профессионального выгорания» был проведен опрос педагогов. Использовалась методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Он выделяет три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция и истощение. В каждой из фаз выделяется ряд симптомов.

Анализ результатов опроса показал, что среди педагогов синдром профессионального «выгорания» имеет различный уровень сформированности. У 14 педагогов уже сложился синдром профессионального «выгорания». В основном это педагоги-стажисты, возраст которых от 45 лет и выше. Также была выявлена группа педагогов, с повышенной угрозой напряжения психологического здоровья. Эта группа составляет 4 педагога.

Для педагогов, работающих с детьми очень важно благополучное психологическое и эмоциональное состояние, а также личностные качества. Особенно важными являются такие качества, как готовность к пониманию психических состояний детей и сопереживанию, то есть эмпатия, и потребность в социальном взаимодействии. При работе с детьми дошкольного возраста очень часто повышается восприимчивость и раздражительность. Поэтому было необходимо определить темперамент и оценить эмоциональную устойчивость каждого из педагогов, работающих с дошкольниками.

Для этого был использован личностный опросник Г. Айзенка. Педагогам было предложено ответить на 57 вопросов, которые касались обычного способа их поведения. Ответы оценивались по трем шкалам: шкала экстраверсии и интроверсии, шкала нейротизма и шкала искренности. Анализ результатов показал, что 3 педагога являются глубокими интровертами, 4 педагога – интровертами, 5 педагогов имеют склонность к интроверсии, 3 педагога имеют склонность к экстраверсии, 3 педагога являются яркими экстравертами. 10 педагогов имеют очень высокий уровень нейротизма, склонны к повышенной эмоциональной восприимчивости и раздражительности.

Так как дети с ограниченными возможностями здоровья посещают каждую группу, было важно выяснить уровень сформированности представлений педагогов об обучающихся с ОВЗ и об инклюзивном образовании. Им было предложено ответить на вопросы анкеты, которые носили открытый характер, а также написать эссе на тему: «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной группе».

Проанализировав ответы педагогов, можно сделать вывод, что они могут объяснить термин «ограниченные возможности здоровья». На вопрос «Испытываете ли вы трудности при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья?» 8 педагогов ответили, что «не испытывают», остальные педагоги испытывают трудности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Они считают, что «таким детям необходимо уделять больше внимания в ущерб остальным детям».

Все педагоги согласны с тем, что при работе с детьми с ОВЗ необходимо использовать специальные методы и приемы для обучения и воспитания.

10 педагогов говорят о том, что у них нет определенных знаний и умений для того, чтобы дать качественное образование детям с ограниченными возможностями здоровья.

Также было необходимо узнать мнение педагогов об инклюзивном образовании, а также о том, как они относятся к тому, что дети с ограниченными возможностями здоровья воспитываются вместе с нормально развивающимися детьми.

Ответы педагогов были различные. Инклюзивное образование педагоги понимают как: «дистанционное образование», «включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в жизнь группы», «когда все дети получают одинаковое образование», «включение детей в образовательную деятельность, независимо от их индивидуальных особенностей».

На вопрос: «Должны ли дети с ограниченными возможностями здоровья посещать группу вместе со всеми» педагоги также давали различные ответы. 4 педагога считают, что «не должны», так как нормально развивающимся детям группы тяжело принимать таких детей, особенно детей-инвалидов. 9 педагогов говорят, что дети с ОВЗ должны посещать группы вместе со всеми, так как это благоприятно действует как на одних детей, так и на других. Дети с ограниченными возможностями здоровья лучше социализируются, а дети, не имеющие нарушений в развитии учатся находиться рядом с детьми с ОВЗ, помогать друг другу, тем самым проявлять толерантность и эмпатию.

3 педагога считают, что дети должны посещать группы, в зависимости от вида нарушения в развитии. 2 педагога категорически против того, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья посещали общеобразовательные дошкольные организации, так как считают, что нормально развивающиеся обучающиеся получают внимание не в полном объеме.

Все педагоги согласны с тем, что для качественного образования детей с ОВЗ необходимо создавать специальные условия.

Предлагая педагогам написать эссе, были определены ключевые моменты. Обращалось внимание на восприятие проблемы, то есть как педагог относится к тому, что его группу посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, как педагог решает эту проблему, какие трудности испытывает. Оценивалась психологическая и профессиональная готовность педагогов к принятию инклюзивного образования.

Обобщив результаты эссе, можно сделать следующие выводы. Всем педагогам психологически было нелегко справится с тем, что в группу

поступали дети с разными нарушениями в развитии. Они были не готовы работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, боялись того, что им предстоит сотрудничать не только с самими детьми, но и с их родителями. У некоторых педагогов были отрицательные эмоции при работе с данными детьми. Но после того, как педагоги привыкали к детям, начинали с ними взаимодействовать, отрицательные эмоции менялись на положительные. На данный момент все педагоги относятся ко всем детям одинаково.

Также все педагоги говорят о том, что необходимо получить знания о различных категориях детей, а также обучиться специальным методам и приемам, для предоставления качественного обучения и воспитания детей с ОВЗ. Очень важным, по их мнению, является тьюторское сопровождение детей с ОВЗ. Для многих педагогов важным остается материально-техническое оснащение группы. Не всем педагогам хватает дидактических материалов для обучения детей с ОВЗ.

Также педагоги говорят о проблеме межличностных отношений между обучающимися дошкольного возраста, а также между родителями обучающихся. Не все нормально развивающиеся дети принимают детей с ОВЗ, а также не все родители нормально развивающихся детей готовы к принятию детей с ОВЗ в их группе. Поэтому иногда в группах создается неблагоприятный эмоциональный и психологический климат как среди обучающихся, так и среди их родителей.

Обобщив результаты исследования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования, можно сделать следующие выводы. Педагоги имеют как психологические так и профессиональные трудности.

Инклюзивное образование будет очень ценным, если создать все необходимые специальные условия как для детей с ограниченными возможностями здоровья, так и для самих педагогов.

Список литературы

1. *Возняк, И.В.* Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / авт.–сост. И.В. Возняк, Л.В. Годовникова. – Волгоград, 2011. – 87 с.

2. *Бабич, О.И.* Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. Диагностика, тренинги, упражнения / авт.-сост. О.И. Бабич. – Волгоград, 2009. – 122с.

3. *Волосовец, Т.В.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: Мозаика – Синтез, 2011. – 144с.

Мелюхина М.В.,
Зеленина Н.Ю.

Теоретико–прикладные аспекты разработки индивидуальных коррекционных программ по профилактике вторичных нарушений аффективной сферы детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

К расстройствам аутистического спектра относят ранний детский аутизм, которыйявляется общим нарушением развития, которое проявляется в возрасте до 2–2,5 лет (реже в 3–5 лет) и затрагивает психику ребенка. Прежде всего, нарушается потребность в общении и способность к социальному взаимодействию, а также отмечается стереотипность поведения, интересов и активностей.

Опираясь в своей экспериментальной работе на теоретические исследования отечественной школы, исследования Баенской Е.Р., Никольской О.С., Лебединской К.С. показали, что характерные нарушения развития всех психических функций при расстройствах аутистического спектра связаны с первичной дефицитарностью аффективной сферы. Никольская О.С. рассматривает наиболее характерные варианты аутистического дизонтогенеза, которые находят отражение в трудностях формирования базовых механизмов аффективной организации поведения и сознания. По мнению этих авторов, вследствиенарушений базовых основ организации отношений со средой возникают вторичные нарушения, которые проявляются в аутостимуляции, стереотипиях, фиксации страхов и неприятных ощущений, увеличение дистанции в контактах, искажение психических функций.

В настоящей статье представлены результаты эксперимента, результатом которого стала разработка индивидуальных коррекционных программ, ориентированных на коррекцию аффективных нарушений.

Экспериментальную выборку составили дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра - два ребенка - Кирилл Б., Данил О., в период исследования детям исполнилось по 5 лет. Обоим детям на комиссии ПМПК был поставлен диагноз сложный дефект умственная отсталость, было высказано предположение о наличие в структуре дефекта расстройств аутистического спектра.

На этом этапе исследования мы решали ряд задач:

1. Организовать эксперимент.

2. Подобрать диагностические методики. Провести диагностическое обследование детей.

3. Провести анализ полученных результатов. Составить индивидуальные характеристики.

4. Разработать индивидуальные коррекционные программы на основе изучения полученных результатов.

В работе нами были использованы следующие диагностические методики: методика диагностики раннего детского аутизма, авторы К.С. Лебединская, О.С. Никольская (МДНПС); методика диагностики эмоциональных нарушений у детей, авторы М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский (МДЭН); модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей раннего возраста (Опросник M – CHAT – R).

МДНПС позволяет нам узнать нарушения системы аффективной организации сознания и поведения. МДЭН выявляет степень нарушений аффективного развития. Скрининговый тест предоставляет возможность обратить внимание на симптомы аутизма.

В результате проведения обследования детей были разработаны индивидуальные характеристики.

Информация, полученная о Даниле О. по средствам методик, позволяет сделать заключение о том, что у ребенка имеются специфические расстройства аутистического спектра. По классификации Никольской О.С., мы предположили, что у Данил О. может быть отнесен ко второй группе РДА. В ходе наблюдения и из бесед с другими специалистами мы выясняли, что поведение ребенка в основном предсказуемо, отмечается слабая эмоциональная откликаемость. Отсутствие слежения взглядом за предметом. Он использует пассивные защитные механизмы. Характерна стереотипность действий- машет шнурком (ниткой, дождиком) перед глазами или совершает причудливые движения руками перед лицом; раскачивается, бегает по кругу. Манипулирование с неигровыми предметами, дающими сенсорный эффект (зрительный). Стереотипные манипуляции игрушками, не связанные с функциональным назначением. Моторный облик: двигательная расторможенность, возбудимость.Отсутствие разговорной речи. Трудности усвоения режима.

Информация, полученная о Кирилле Б. по средствам методик, позволяет сделать заключение о том, что у ребенка также наблюдаются специфические расстройства аутистического спектра. По классификации Никольской О.С., мы предположили, что у Кирилла Б. первая группа РДА. В ходе наблюдения и из бесед с другими специалистами мы выясняли, что характер взгляда: отрешенный, индифферентный. Возникают трудности в вызывании

эмоциональной реакции. Отличается быстрой пресыщаемостью к объектам и предметам. Двигательные стереотипии: раскачивания, щелканье большими пальцами. Моторный облик: двигательная заторможенность, неуклюжесть, угловатость. Бедность мимических комплексов (улыбки, испуга и т.д.). Затруднения в имитации движений взрослого. Не организует своего игрового пространства, берет игрушки и бросает их. Задержка формирования навыков самообслуживания. Отсутствие разговорной речи.

Таким образом, укаждого из детей были обнаружены нарушения в развитии базовых основ организации отношений со средой. Характерны неадекватность поведения самосохранения, нарушения развития индивидуальной избирательности, отсутствие исследовательского поведения, трудности социального развития, в том числе, развития способности понимать переживания другого человека.

Следующая задача нашего исследования состоялась в разработке индивидуальных коррекционных программ на основе обобщения полученных результатов.

Основой для коррекционной работы по профилактике вторичных нарушений аффективной сферы у детей с РАС нами был выбран эмоционально-уровневый подход, который основывается на закономерностях развития эмоциональной регуляции здорового ребенка и предполагает установление эмоционального контакта специалиста с ребенком, снятие конкретных методов страхов, агрессии, негативизма, стереотипий, развитие коммуникаций и социального взаимодействия.

В рамках эмоционально–уровневого подходамы придерживались рекомендаций Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М. к логике организации коррекционной работы.

Основные рекомендации и приемы коррекционной работы с детьми с РАС: создать комфортнуюситуацию общения, подкреплять ее приятными впечатлениями; адекватно оценить возможности и выбрать соответствующее взаимодействие с ребенком; при первом контакте ребенок сам устанавливает дозировку и контроль в ситуации общения; создание и поддержание педагогом эмоциональной значимости для ребенка; не торопиться при взаимодействии, постараться увидеть и подкрепить встречное движение;не спешить переходить к более развернутым формам взаимодействия.

На первом этапе основной целью является - установление эмоционального контакта. Особенности и приемы установления контакта зависят от группы РДА, так для Кирилла Б. с первой группой РДА

установление контакта должно быть медленным и дозированным, выбрана определенная дистанция. Для него могут быть рекомендованы следующие приемы: комментируем его полевое поведение, как увлекательно то, что он видит за окном; озвучить его действия, которые привлекли его внимание. Для Данила О. со второй группой РДА учитывается предсказуемая и понятнаяситуация установления контакта, возможна опора наприятный сенсорныйэффект. Для Данила О. могут быть эффективны приемы: привлечь вниманиек приятным сенсорным эффектам и прокомментировать их, как удивительно движется шнурок; пытаться подражать действиям ребенка, как ловко прыгает.

Второй этап, развитие активного и осмысленного отношения к миру. В зависимости от группы РДА выбираются способы эмоционального тонизирования. Введение в эмоциональное сопереживание первой группы происходит через комментарий – разнообразных сенсорных впечатлений. Используются такие приемы, как: постепенно вводим в общие движения различные сенсорные впечатления, подчеркивая эмоциональным комментарием – прыжки, танцы, вращение предметов. Для второй группы эмоциональный смысл вводится посредством стимуляции чисто сенсорных впечатлений, также придается более сложный игровой смысл. Используются приемы –дается эмоциональный комментарий в раскачивании на качелях, привлекаем сенсорные ощущения, связывая их с конкретными жизненными деталями, таких как есть яблоко, укладывать спать.

Далее перечень форм и методов работы будут корректироваться в зависимости от результатов, полученных при реализации первых этапов.

Реализация коррекционной работы для детей с РАСпозволяет выработать основу для эффективной адаптации ребенка к миру. Благодаря совместно разделенным переживаниям происходит развитие активных осмысленных отношений с окружающим миром. Таким образом, ребенок сможет преодолеть ощущаемый им дискомфорт, изменить при необходимости эмоциональный смысл неприятного впечатления.

Список литературы

1. *Бардышевская, М.К.* Диагностика эмоциональных нарушений у детей / М.К. Бардышевская, В.В.Лебединский. – М. – 2003. – 320 с.

2. *Гилберг, К.* Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб., 1998. – 124 с.

3. *Лебединская, К.С.* Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М., – 1991. – 426 с.

4. *Никольская, О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф. – 2007. - 203 с.

Мичурина А.К.,
Иващенко Н.П.

Личностный портрет младшего школьника с интеллектуальными нарушениями

Психика человека, мир его психических явлений – это не только производная от его собственного развития, но и результат воздействия окружающего мира, общественных отношений. Богатство психики любого человека, зависит от многообразия его связи с другими людьми, от активного взаимодействия с обществом. В этом случае человек предстает как личность

Понятие личность исследовалось многими авторами, Сорокин В.М, Маклаков А.Г, Петровский А.В, Реан А.А, Талызина Н.Ф, Аверин В.А, Гусева Т.И., это породило вариативность подходов к определению этого понятия и к выделению структуры личности. В нашей работе мы ориентируемся на понятие, которое отражает системный характер личности как психического явления.

Личность как системное качество определяется множеством элементов. Так, по мнению Б.Г. Ананьева в структуру личности включены психические процессы, состояния, направленность, характер способности. Системой управления личностью является самосознание.

Личность в совокупности ее компонентов развивается постепенно и на каждом возрастном этапе имеет свои специфические особенности.

В младшем школьном возрасте значимым компонентом личности выступает самооценка как один из уровней самосознания. Она отличается недостаточной адекватностью, имеет тенденцию к завышению или занижению. Уровень притязаний формируется, прежде всего, на основе достигнутых успехов и неудач в предыдущей деятельности. Представления о себе у детей младшего школьного возраста находится на стадии формирования, их образ «Я» характеризуется недостаточной четкостью, дифференцируемостью и разработанностью. Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется: легкой отзывчивостью на происходящие события, непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний, большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к кратковременным и бурным аффектам [2].

Особенности личности и ее возрастная динамика могут существенно отличаться, если ребенок имеет интеллектуальные нарушения. В научной литературе описаны формы интеллектуальных нарушений. Самая распространенная форма – умственная отсталость (олигофрения).

В соответствии с международной классификацией (МКБ – 9) выделяют 3 степени умственной отсталости: дебильность, имбецильность, идиотия [4]. Степень умственной отсталости и возраст будут определять особенности личности ребенка. Так младших школьников с умственной отсталостью в степени дебильности и имбецильности доминирует повышенная самооценка, которая связана с общим интеллектуальным недоразвитием. Формирование уровня притязаний у детей с умственной отсталостью в конкретных видах деятельности зависит от предшествующего опыта ребенка его успешности или неуспешности в этих видах деятельности. Эмоциональные проявления умственно отсталых младших школьников характеризуются незрелостью и недоразвитием. Умственно отсталый младший школьник, оказавшись в доступной его пониманию ситуации, способен к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека и стремится оказать ему ту или иную помощь [3].

Для определения личностного портрета младшего школьника с интеллектуальными нарушениями нами было проведено сравнительное исследование особенностей личности младших школьников с сохранным интеллектом и с интеллектуальными нарушениями.

Цель: разработка портрета личности младшего школьника с интеллектуальными нарушениями.

Объектами исследования выступали младшие школьники с интеллектуальными нарушениями и с сохранным интеллектом.

Предмет исследования: самооценка, уровень притязаний, иные личностные проявления (тревожность, депрессивность, незащищенность, неполноценность, конфликтность, враждебность, недоверие к себе, трудность в общении.

Методы исследования: «Моторная проба Шварцландера» [1], «Лесенка» и «ДДЧ» [5].

В процессе исследования было выявлено следующее.

У детей с сохранным интеллектом и у детей с интеллектуальными нарушениями доминирует адекватная самооценка, а также присутствует и доля исследуемых с завышенной самооценкой. В то же самое время у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, в отличие от младших школьников с сохранным интеллектом, самооценка слабо дифференцирована. У младших школьников с умственной отсталостью доминирует низкий уровень притязания. Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями ставят перед собой цели намного ниже своих возможностей, их образ конечного

результата связан с ожиданием неудачи и неуспешностью. Следует отметить, что у детей с интеллектуальными нарушениями самооценка и уровень притязаний имеют значительные расхождения. Несмотря на завышенную и адекватную самооценку уровень притязаний крайне низкий. Такое расхождение является следствием трудностей в установлении связей между явлениями окружающей действительности, которые испытывают дети с интеллектуальными нарушениями. Низкий уровень притязаний младших школьников с интеллектуальными нарушениями осваивающих первый вид социально значимой деятельности – учебную деятельность - может вызывать снижение мотивации, неуверенность в себе и глобальную боязнь трудностей.

Другими значимыми проявлением личности младшего школьника с интеллектуальными нарушениями в отличие от младших школьников с сохранным интеллектом являются: недоверие к себе, депрессивность трудности в общении

Сравнительный анализ результатов исследования личности младших школьников с сохранным интеллектом и с интеллектуальными нарушениями позволил разработать портрет личности ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Итак, младшего школьника с интеллектуальными нарушениями отличает адекватная и завышенная самооценка при низком уровне притязаний. Такое расхождение уровня самооценки и уровня притязаний указывает на глобальное, завышенное представление младшего школьника с интеллектуальными нарушениями о себе. Такая «глобальная удовлетворенность собой» по большей части носит ярко выраженный защитный характер. Это именно те случаи, когда младший школьник с интеллектуальными нарушениями «закрыт», не чувствителен ни к своим ошибкам, ни к замечаниям, оценкам окружающих. Его как бы удовлетворяет его «средний» уровень, он не ждет от себя никаких «взлетов», никаких изменений и даже не хочет их. Младший школьник с интеллектуальными нарушениями не верит в свои силы, собственную значимость, ценность, нужность, не принимает себя таким, какой он есть. Младший школьник с интеллектуальными нарушениями депрессивен, что означает, что субъективная оценка его отношений с окружающей действительностью отрицательна. Он испытывает подавленность, тоску, отчаяние. Его влечения, мотивы, волевая активность резко снижены. Характерными являются мысли о собственной ответственности за разнообразные неприятные, тяжелые события, происшедшие в жизни человека или его близких. Чувство вины за события прошлого и ощущение

беспомощности перед лицом жизненных трудностей сочетаются с чувством бесперспективности. Все это приводит к резкому падению продуктивности. Младший школьник с интеллектуальными нарушениями имеет трудности в общении, то есть субъективно остро переживает, не удовлетворяющие его контакты с другими людьми, что приводит: к эмоциональному дискомфорту в процессе общения; к локализации общения; к замене реального общения со сверстниками интерактивным общением; к замкнутости.

Установленные психологические факты, связанные с особенностями личности младшего школьника с интеллектуальными нарушениями следует учитывать в образовательном процессе.В совместной деятельности с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями педагогам и родителям необходимо придерживаться следующих рекомендаций: создавать, такие условия, в которых ем убудет комфортно находиться;относиться к нему доброжелательно;создавать условия для проявления себя;обеспечить ситуации успеха;использовать максимально щадящий оценочный режим в ситуациях неуспеха; поощрять его старательность и добросовестность, подчеркивая перед другими детьми его положительные качества;научить социальным формам взаимодействия;не фиксировать внимания на ошибках и неудачах.

Список литературы

1.*Бородзина, Л.В.* Исследование уровня притязаний / Л.В. Бородзина. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 101 с.

2.*Выготский, Л. С.* Собрание сочинений в 6 т.: Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

3.*Епифанцева, Т.Б.* Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с.

4.*Омельченко, М.А.* Научный центр психического здоровья [Электронный ресурс] / М.А. Омельченко – Москва. – URL: http://ncpz.ru/lib/1/book/14/chapter/9

5.*Щетинина, А.М.* Диагностика социального развития ребенка / А.М Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

Мугинова Д.Н.,

Медведева Е.А.

Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР

По мнению, Б.Ф. Ломова наиболее актуальными проблемами, возникшими в практической деятельности человека, являются проблемы,

связанные с психическими состояниями. Из перечня различных психических состояний, выступающих в качестве предмета научного исследования, состоянию тревожности отводится наибольшее значение.

В случае возникновения повышенной тревожности и большого количества страхов, у ребенка может появиться и дезадаптация в семье, школе и обществе. Многие исследователи и психологи полагают, что многие трудности, с которыми может столкнуться ребенок в детском возрасте, возникают именно на фоне развития тревожности.

Изучение проблем развития личности и поведенческих нарушений у детей младшего школьного возраста с ЗПР принято связывать с процессом школьного обучения, которое способствует проявлению и нарастанию трудности обучения, связанных с усложнением учебного материала, усилением темпа работы, повышением интеллектуальных нагрузок. Устойчивый повышенный уровень тревожности, а также большое скопление страхов у ребенка способны препятствовать его нормальному, полноценному развитию и влиять на все сферы жизнедеятельности.

В процессе исследования особенностей эмоциональной сферы, уровня тревожности детей с ЗПР, а также способности адекватно оценивать и интерпретировать жизненные ситуации, умения взаимодействовать с взрослыми и сверстниками, О.Б. Коневой было установлен факт повышения индекса тревожности у учащихся с ЗПР. Негативный опыт, отсутствие умения объективно оценивать ситуации, затруднения в различении эмоций все это может стать причинами возникновения проблем в общении этих детей. Повышенный уровень конфликтности, враждебности, наличие деструктивной агрессии и чувства вины невольно сказывается на общении, как со сверстниками, так и с взрослыми. Неадекватное поведение ребенка находится в прямой зависти от чувства одиночества, незащищенности и депрессии, состояния тревожности, а также разного рода страхов. Данные условия затрудняют социальную адаптацию, способствуют формированию у ребенка неуверенности в себе и чувства неполноценности.

Дети с ЗПР обладают чувствительными процессами возбуждения и подвижности нервных процессов, зависящие от выносливости и скорости реакции на стрессовые и аварийные ситуации. В соответствии с параметром "страх" оценивали детей с задержкой психического развития, их результаты были ближе к оценкам нормально развивающихся детей, а в параметре "радость" дети с ЗПР ближе к детям с умственной отсталостью. Дети с ЗПР не часто пребывают в благополучном эмоциональном состоянии. По сравнению с нормативно развивающимися сверстниками, детьми с задержкой психического развития младшего школьного возраста будет проявляться более высокий уровень тревожности.

Нами был проведен эксперимент с целью подтверждения выше сказанного. Было отобрано две группы испытуемых: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную группу вошло 15 детей с ЗПР в возрасте от 7 до 10 лет, учащихся в 1–3 классах. В контрольную группу вошло 15 детей в возрасте от 7 до 10 лет чье психическое развитие соответствует норме.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методики:

– опросник страхов Захарова;

– методика E. Amen (Amen E.W., Renison N., 1954), апробированная на детях 6-9 лет (Прихожан А.М., 1982).

При помощи опросника А.И. Захарова было проведено исследование с целью выявления количества и уточнения преобладающих видов страхов у детей с задержкой психического развития. Страхи детей были распределены по группам, после чего проводился подсчет среднего значения для каждой группы страхов.

Полученные результаты.

Дети с ЗПР: медицинские страхи – 70%; страхи физического ущерба – 83%; сказочных героев и животных – 29%; пространственные страхи – 63%; социальные страхи – 29%.

Дети с нормативным развитием: медицинские страхи – 27%; страхи физического ущерба – 38%; сказочных героев и животных – 26%; пространственные страхи – 20%; социальные страхи – 49%.

Согласно полученным результатам, можно предположить, что дети с ЗПР, в сравнении с детьми с нормативным развитием, подвержены в наибольшей степени страху смерти, страху физического ущерба, социально-опосредованным страхам и страхам пространства. Детям с нормальным развитием присущи страхи, связанные, прежде всего, с возрастными особенностями: социально- опосредованные страхи (толпы, незнакомых людей и т.д.), страх собственной смерти.

Методика для E. Amen (Amen E.W., Renison N., 1954), апробированная на детях 6-9 лет (Прихожан А.М., 1982), позволяет определить степень школьной тревожности у младших школьников с нормативным и задержанным развитием. На основании полученных эмпирических данных детей было вычислено процентное соотношение числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков.

Полученные результаты.

Дети с ЗПР: Высокая степень тревожности была выявлена у 33% детей. Тревожность в большей степени проявилась в ситуациях, связанных с учебной деятельностью (70%) и в меньшей степени в ситуациях «ребенок-родитель» (58%) и «ребенок-сверстники» (55%).

Средняя степень тревожности бала выявлена у 39.6% детей, что проявилось во всех ситуациях: «ребенок–учебная деятельность» (36%), «ребенок–родитель» (33%) и «ребенок–сверстники» (33%).

Низкая степень тревожности была выявлена у 26.4% детей, которая в основном проявилась по отношению к родителям (25%) и была незначительной в ситуациях, связанных с учебной деятельностью (8%) и сверстниками (4%).

Дети нормативного развития: Высокую степень тревожности показали 23% детей, которая проявилась в большей степени в ситуациях «ребенок - учебная деятельность» (70%) и в меньшей степени в ситуациях «ребенок – сверстники» (66%) и «ребенок – родитель» (46%).

Средняя степень тревожности (70,4%) в этой группе тревожность проявилась во всех моделях «ребенок-родитель», «ребенок-педагог», «ребенок-сверстники». Анализ ответов показал, что у 44% детей тревожность проявляется по отношению к родителям. Ситуации, связанные с учебной деятельностью вызывают тревогу у 38% детей. У 33% детей тревожность проявляется в ситуациях связанных со сверстниками.

Низкая степень тревожности была выявлена только у одного ребенка (6.6%), тревожность у него проявилась только в одной ситуации («ребенок – родитель»), что характеризует сниженный мотивационно-потребностный компонент по отношению к учебной деятельности и сверстникам.

Анализ качественных и количественных результатов показал, что младшие школьники с задержкой психического развития по степени проявления тревожности неоднородны и могут быть дифференцированы на три подгруппы:

1. Высокая степень тревожности – 33% детей с задержкой психического развития. Тревожность у детей данной группы характеризуется внешней эмоциональной выраженностью, наличием симптомов раздражительности, нетерпеливости, чувством внутренней скованности, склонностью испытывать сильный страх и беспокойство даже по незначительным поводам. Для детей с высокой степенью тревожности характерен страх быть несостоятельным особенно при ответах у доски и выполнении контрольных работ.

2. Средняя степень тревожности – 39,6% детей с задержкой психического развития. Тревожность у детей данной категории характеризуется отсутствием ярко выраженного эмоционально дестабилизирующего фактора, а также свидетельствует о том, что у детей в меньшей степени выражены предупредительные мобилизующие реакции. Эти дети характеризуются беспечностью и часто неадекватностью поведения, инфантилизмом.

3. Низкая степень тревожности – 26.4% детей с задержкой психического развития. Низкая степень тревожности свидетельствует о том, что ребенок

не замечает фрустрирующих воздействий, идущих как от взрослых так и сверстников, а также говорит о сниженном осознании фрустрирующего фактора. Внешнее выражение может характеризоваться как “неадекватно спокойное” с одной стороны, а с другой проявляться в неадекватной эмоциональной реакции (дурашливости).

Исходя из качественной обработки данных, полученных в констатирующем эксперименте, можно определить следующие *особенности* тревожности младших школьников с задержкой психического развития:

1. У младших школьников с задержкой психического развития присутствует тревожность, как проявление недостаточности эмоционально-волевого развития.

2. Тревожность младших школьников с задержкой психического развития по своим качественным характеристикам неоднородна и выражается в разной степени (высокой, средней, низкой).

3. Проявления тревожности у младших школьников с задержкой психического развития характеризуется такими фрустрирующими объектами, как взаимоотношения с родителями, учебная деятельность и взаимоотношения со сверстниками.

Список литературы

1. *Гуров, В.А.* Тревожность и здоровье младших школьников // Вестник ТГПУ. 2009.

2. *Павлий, Т.Н.* Диагностика и коррекция эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития. – Комсомольск-на-Амуре. – 1997. – 99 с.

3. *Прихожан, А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб., 2009. – 192 с.

4. *Прихожан, А.М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 11–17.

Муканова А.А.,
Зеленина Н.Ю.

К обоснованию проблемы создания специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации

В последнее время проблема аутизма становится все более актуальной, в том числе и в России.

В своей работе «Социальная реабилитация детей с аутизмом. Обзор иностранной литературы» Л.М. Шипицина и И.Л. Первова приходят к выводу, что большинство практиков сходятся на том, что дети с РАС могут взаимодействовать с другими людьми, при направленном формировании определенных навыков. Также авторы упоминают рекомендации M. Warnock

(1978) по оказании специальной помощи детям с аутизмом, в которых прописаныследующие варианты обучения детей с РАС: массовая общеобразовательная организация, специальное образовательное учреждение для детей с различными типами нарушений и специальная образовательная организация для детей с РАС.

Индивидуальное обучение детей с РАС в семье позволяет создать такое пространство и образовательную ситуацию, которое будет максимально учитывать индивидуальные особенности ребенка. Это позволит избежать неблагоприятных поведенческих реакций. Но в таком случае ребенок оказывается в условиях искусственной изоляции. Ребенок не видит образцов социального поведения. Мы должны помнить, что главная цель работы с детьми с РАС – оказание помощи в их социализации, развитие коммуникативных навыков, а в условиях индивидуального обучение это затруднено.

Еще одни вариант – обучение детей с РАС в общеобразовательной организации. Плюс такого обучения в социальной направленности, у ребенка есть возможность в установлении контактов с другими детьми. Но педагоги общеобразовательных организаций чаще всего не подготовлены к работе с детьми с РАС: не знают особенности детей, методы и приемы работы. Обучение ребенка с РАС в таких условиях только усугубит аутистические проявления.

Обучение детей с РАС в СКОУ позволяет выстроить четкую коррекционную работу. Педагоги знают специфические особенности детей с РАС, методы и приемы работы с ними. Но для решения задачи социализации ребенка с РАС, этот вариант не подходит в полной мере.

Мы считаем подходящим вариантом обучение детей с РАС в инклюзивной образовательной организации. В них работают педагоги, готовые к работе с детьми с аутистическими расстройствами и есть возможность социализации ребенка, организовывая взаимодействие детей.

Никольская О.С. в своих работах обосновывает необходимость создания особого типа образовательных учреждений для детей с РАС со своей программой психолого-педагогической коррекционной работы. В таком учреждении организация среды, взаимодействия педагога и ребенка позволят развить его способности и будут способствовать социальной адаптации. Но в силу того, что специальные образовательные учреждения для детей с РАС мало распространены, автор считает возможным обучения детей в общеобразовательных учреждениях: «Сохранить такого ребенка в школе, создать для него более адекватные условия обучения – это значит сохранить его

стремление к жизни вместе с другими людьми…. Аутичному ребенку жизненно необходимы социальные контакты с другими людьми, с нормальными сверстниками» [1].

Таким образом, становится ясным что интеграция ребенка с РАС в общеобразовательную организацию возможна. Но почему все исследователи говорят о необходимости создания специальных условий и организации оптимальной среды для детей с РАС?

При общем типе нарушения расстройство аутистического спектра могут принимать разные формы. Дети значительно отличаются друг от друга по глубине дезадаптации, тяжести проблем, прогнозу развития. У детей с РАС может наблюдаться мутизм, а может быть не по возрасту взрослая речь. Страхи и чрезвычайная ранимость у одного ребенка и абсолютное отсутствие чувства реальной опасности у другого. У одних детей наблюдается болезненная симбиотическая связь с матерью, у других – не избирательность в отношениях с людьми. Одни исследователи отмечают открытый, устремленный на лицо другого человека взгляд, другие – ускользающий взор и трудность установления глазного контакта с ребенком. У детей могут наблюдаться высокоинтеллектуальные интересы, а в других случаях тяжелые нарушения интеллекта. Это все говорит о сложной картине и широком спектре аутистических расстройств.

Выходом из ситуации может стать разработка индивидуальной коррекционной программы, в которой будут учитываться особенности конкретного ребенка, т.к. условия, подходящие одному ребенку, могут совершенно не подойти другому ребенку с РАС. Выбор условий будет зависеть от ряда факторов, в частности, от возможностей образовательной организации.

Как говорилось выше в зависимости от индивидуальных особенностей детей с РАС, им могут понадобится разные условия организации обучения.

Детям с сохранным интеллектом, с высокоинтеллектуальными интересами, развитой речью, без тяжелых поведенческих расстройств больше подходит инклюзивное обучение в образовательной организации, совместно с обычными детьми. Детям с тяжелыми поведенческими реакциями, мутизмом может быть рекомендовано обучение в специальных образовательных учреждениях или индивидуальное обучение в образовательной организации. В самых тяжелых случаях, при невозможности других вариантов, целесообразнее индивидуальное обучение в семье.

Представители разных подход к коррекции и обучении детей с РАС по-разному смотрят на организацию среды и создание специальных условий.

В рамках эмоционально-уровневого подхода идет речь о создании пространственно-временной среды, с помощью которой педагог может выстраивать взаимоотношения с ребенком с РАС. При этом, общие организационные условия жестко не закреплены, что позволяет организовывать взаимодействие с ребенком, а также создать комфортную среду для ребенка. Важное место отводится сенсорной организации пространства, имеется ввиду использование особой чувствительности к окружающему сенсорному полю и использование сенсорных раздражителей, повышающих эмоциональный тонус. Считаем возможным использование эмоционально-уровневого подхода в общеобразовательных школах или дошкольных образовательных организациях.

Представители поведенческого подхода отводят существенную роль условиям, в которых будет проводится коррекционная работа. В большей степени раскрыты условия и требования к помещению для проведения занятий, отбору материала. Подчеркивается необходимость работы команды специалистов, использующих одни и те же программы, материалы, способы общения, а также предъявляющиходинаковые требования к ребенку. Использование поведенческого подхода предполагает индивидуальное обучение ребенка с РАС.

Главная идея TEACCH-подхода - приспособление среды к нуждам аутичного ребенка. В рамках этого подхода считается необходимым создание предсказуемой для детей среды, помогающей избегать проблем в поведении. Предлагается использовать предметы как средство коммуникации. С целью полной адаптации к пространству, экранируется рабочее место, защищая ребенка от отвлекающих факторов. Требуется четкое планирование режима дня и составление расписаний, что не всегда возможно в традиционной организации пространства группы или класса образовательной организации.

В связи с повышением частотой встречаемости расстройств аутистического спектра велика вероятность поступления ребенка с РАС в любое образовательное учреждение, в том числе дошкольное. Это требует создание специальных условий для детей РАС в дошкольной образовательной организации. Каждый ребенок с аутистическими расстройствами уникален, что создает необходимость адаптации среды под индивидуальные особенности каждого ребенка. При этом существующие подходы к обучению детей с РАС предъявляют разные требования к среде, по-разному понимают возможности ее использования. Все это требует от педагогов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра, всесторонних знаний об обучении

детей данной категории, свободной ориентации в подходах к обучению и коррекции и владении специальных методов и приемов работы с детьми с РАС. Но данном этапе развития инклюзивного и интегрированного образования существует кадровая проблема, педагоги не всегда готовы к работе с детьми с РАС.

Для решения этих проблем, мы попытаемся создать методические рекомендации по созданию специальных условия для детей с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации.

Список литературы

1. *Никольская, О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М.Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 342 с.

Никитинская А.А.,
Поникарова В.Н.

Особенности социально-личностного развития подростков с ОВЗ в условиях инклюзии

Прогресс общества и развитие науки и культуры позволяет ставить перед государством такую глобальную задачу, как обеспечение социальной адаптации и интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), которая может быть решена при условии создания для них комфортной инклюзивной среды [3; 7].

По мнению С.В. Алехина, Д.В. Зайцева, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеева, Е.Р. Ярская-Смирновой и других исследователей, инклюзия предусматривает создание среды, обеспечивающей ценностное отношение к обучению, воспитанию и социально-личностному развитию лиц с ОВЗ. А также использование совокупности их персональных ресурсов и адаптационных возможностей для успешной социализации. Данный процесс предполагает направленность на социально-личностное развитие детей через формирование личностных качеств, самосознания и осознания своего места в обществе; утверждение себя как социального субъекта и присвоение культуры и нравственных ценностей общества [3; 5].

Вместе с тем для детей с ОВЗ данные требования оказываются превышающими их актуальные возможности, что связано с ограничением ресурсов их эффективной социализации [8]. Среди них выделяют детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, у которых, по мнению многих

отечественных исследователей (А.В. Кроткова, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Л.М. Шипицина и др.), физический недостаток существенно влияет на социальную позицию ребенка и на его отношение к окружающему миру. Это в свою очередь приводит к тому, что у детей отмечается отсутствие уверенности, повышенная внушаемость, замкнутость, страхи и стремление к ограничению социальных контактов [4; 8].

В настоящее время для успешной социализации и адаптации в обществе детей данной категории большое значение уделяют актуализации и использованию ресурсов их личности – эмоциональным, мотивационно-волевым, когнитивным и поведенческим конструкторам, актуализирующимся в стрессогенных ситуациях. В психолого-педагогической литературе различают два класса ресурсов: личностные (навыки и способности человека) и средовые (доступность помощи личности в социальной среде и материальное обеспечение ее жизнедеятельности) [2; 5; 7].

С целью изучения особенностей социально-личностного развития лиц с ОВЗ в условиях инклюзии нами было проведено экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие пять испытуемых в возрасте от 14 до 18 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата, из них мальчиков – 4 человека, в возрасте 14 и 18 лет, 1 девочка в возрасте 14 лет. Все они являются участниками инклюзивного танцевального коллектива «Надежда» реабилитационного центра «Преодоление» (Вологодская область, г. Череповец).

При проведении исследования нами были использованы взаимодополняющие методики: «Самооценка психических состояний» (по Г.Ю. Айзенку), «Диагностика эмоционального выгорания» (по Н.Е. Водопьяновой), «Инвентаризация симптомов стресса» (по Т.А. Иванченко), «Диагностика копинг-поведения» (по Р. Лазарусу), «Диагностика самооценки» (по С.Я. Рубинштейн).

В ходе проведения методики «Самооценка психических состояний» [1] были отмечены следующие особенности: в целом у испытуемых преобладает высокий уровень тревожности и фрустрации. Испытуемые склонны к переживанию тревоги, они пребывают в состоянии психоэмоционального напряжения, связанного с невозможностью достичь желаемого. При этом для юношей характерно преобладание агрессивности, а для девушки – ригидность, что отражает гендерные особенности испытуемых.

Методика Н.Е. Водопьяновой [1] позволила выявить следующие особенности испытуемых. Высокий рейтинг в блоке «эмоциональное

выгорание» юноши отдали утверждению «моя работа все больше меня разочаровывает», в то время как девушка отметила утверждение – «утром я чувствую усталость и нежелание идти на работу»; общим для подростков выступило высказывание «мне кажется, что я слишком много работаю». Все это свидетельствует о том, что свойственное им эмоциональное выгорание находится в тесной взаимосвязи с получением удовольствия от деятельности, которой они занимаются. Данное противоречие определяет свойственную данному возрасту тенденцию: возможность общения испытуемых в коллективе оказывает положительное влияние на развитие их личности.

Более высоко в блоке «деперсонализация» испытуемые оценили высказывания «в последнее время я стал более «черствым» по отношению к тем, с кем работаю» и «в последнее время мне кажется, что коллеги и подчиненные все чаще перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей», что характеризует наличие определенных коммуникативных трудностей в коллективе.

Утверждения «во время работы я чувствую приятное оживление» и «благодаря своей работе я уже сделал в жизни много действительно ценного» блока «редукция» указывают на то, что подростки испытывают положительные эмоции и ценностное отношение к своей деятельности, поскольку она предоставляет им возможность решать в коллективе свои проблемы.

Результаты методики «Диагностика самооценки» [1] позволили получить представления о степени сформированности определенных качеств и уровне самооценки испытуемых. Ниже всего оценивается возможность своего авторитета у сверстников, а выше – умение многое делать своими руками. При этом юноши выше оценивают качества, обеспечивающие полноценное общение с окружающими, а девушка – качества своей внешности. Данный факт также согласуется с психологическими особенностями представителей разного пола.

В ходе проведения методики «Инвентаризация симптомов стресса» [1] выяснилось, что общими признаками для испытуемых являются: отсутствие свободного времени и чувство постоянной усталости, дискомфорт в ситуациях ожидания и вегетативные реакции на проблемные обстоятельства.

У четырнадцатилетних юношей на первый план выходят трудности переживания ситуаций критики, проблемы в общении, отсутствие свободного времени и необходимость в похвале – все это указывает на личностные особенности стресса. У испытуемых второй группы ведущими являются вегетативные симптомы: дискомфорт в ситуациях ожидания и вегетативные реакции на проблемные обстоятельства. Для девушки характерны как личностные, так и вегетативные симптомы стресса: чувство неловкости

в проблемных ситуациях, ограниченное количество свободного времени и дискомфорт в ситуациях ожидания. Все это свидетельствует о том, что на первый план у испытуемых выходят возрастные особенности (пубертатный период), ибо преимущественно выражен вегетативный компонент реагирования в стрессовых ситуациях.

Методика Р. Лазаруса [3] позволила получить представления о сформированности копинг-поведения подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. У испытуемых наблюдается противоречие выбора: наряду с продуктивными стратегиями они выбирают непродуктивные. Так у юношей младшей возрастной группы преобладают планирование решения проблем, социальная поддержка и самоконтроль. Испытуемые средней возрастной группы отмечаются наличием положительной переоценки, принятием ответственности и планированием решения проблемы. Данная особенность свидетельствует о преобладании продуктивных и условно продуктивных стратегий у подростков мужского пола. У девушки наблюдается преимущество непродуктивные стратегии: контроль, дистанцирование, конфронтация.

Анализ полученных результатов показывает, наиболее значимые результаты получены при сравнении 1 и 2, а также 2 и 3 групп. Это указывает на то, что особенности испытуемых подросткового возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата зависят как от возрастного, так и от гендерного фактора, но на первый план выходят половые признаки.

Таким образом, нами были выявлены общие особенности личности подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также их специфические особенности, связанные с половыми различиями испытуемых.

Вышесказанное позволяет определить, что к личностным ресурсам изучаемой группы можно отнести самооценку, активную мотивацию преодоления, эмоционально-волевые качества. Занятия инклюзивными танцами позволяют подросткам с ограниченными возможностями здоровья получить удовольствие не только от самой деятельности, но и от общения с окружающими, которого они нередко лишены. На этом фоне развитие подростков с ОВЗ идет более продуктивно, поскольку партнерское взаимодействие в коллективе предоставляет широкие возможности развивать свой личностный потенциал. Именно поэтому в образовательном и культурном пространстве необходимо формировать инклюзивную среду, которая бы принимала и понимала любую личность, а также способствовала развитию активности и творческого потенциала лиц с ОВЗ.

Список литературы

1.*Батаршев, А.В.* Психодиагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – Москва: Владос, 1999. – 176с.

2.*Калашникова, С.А.* Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С.А. Калашникова // Молодой ученый. – 2011. – №8. – С. 84-87.

3.*Козырева О.А.* Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема. – Вестник ТГПУ. – 2014. – №1. – С. 112-115.

4.*Кроткова, А.В.* Воспитание и обучение детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / А.В. Кроткова. – М.: МОСУ, 2005. – 405с.

5.*Мудрик, А.В.* Социальная педагогика /А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200с.

6.*Семаго Н.Я.* Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 51-59.

7.*Соловьева, С.Л.* Ресурсы личности [Электронный ресурс] / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России. – 2010. – №2. – Последнее обновление 03.03.2017.

8.*Шипицына, Л.М.* Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / И.И. Мамайчук, Л.М. Шипицына. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 368с.

Ноздрунова И.В.,
Чаркина Н.В.

Особенности связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития

Развитие речи – процесс, многоаспектный по своей природе. Прежде всего, он связан с умственным развитием, поскольку интеллектуально-языковые взаимосвязи, включенные в овладение родным языком, активно влияют на педагогический процесс обучения, развития, формирования связной речи. Тесная связь речевого и интеллектуального развития детей выступает в формировании связной речи, речи содержательной, логичной, последовательной.

Развитие связной монологической речи детей с задержкой психического развития – важное условие повышения качества образования в дошкольном, а затем и в школьном учреждении (Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Р.И. Лалаева, Д.И. Бойков) [2]. Ведь умение связно, последовательно и точно, грамматически правильно и образно выражать свои мысли облегчит ребенку в дальнейшем обучение по всем учебным дисциплинам, позволит расширить возможности ребенка в общении с окружающими его людьми. Таким образом, работая над исправлением различных нарушений речи, формируя речевые умения и навыки, педагоги тем самым развивают у детей познавательные способности, совершенствуют их психические функции. Поэтому от того,

насколько будет сформирована речь детей с задержкой психического развития, зависит успешность усвоения ими материала, степень общего развития детей (Костенкова Ю.А., Тригер Р.Д., Шевченко С.Г.) [1]. В этой связи осуществление работы по развитию связной речи детей данной категории имеет важное значение для повышения успешности обучения – это и определяет актуальность данной работы.

Целью нашего исследования было определение уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В ходе исследования была использована методика А.А. Павловой [3].

Для достижения цели нами были определены следующие задачи:

1. Выявить уровень развития способности к пересказу незнакомого рассказа у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2. Выявить уровень развития способности к описанию знакомого предмета у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

3. Выявить уровень развития способности к описанию сюжетной картины у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

4. Выявить уровень развития способности к повествованию из опыта у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

5. Выявить уровень развития способности к составлению рассказа по серии сюжетных картинок.

Исследование проводилось в дошкольном образовательном учреждении №3 г. Орла.

Результаты выполнения всей серии методик позволило выделить две группы детей в зависимости от степени сформированности различных сторон связной речи (*Рис 1*).

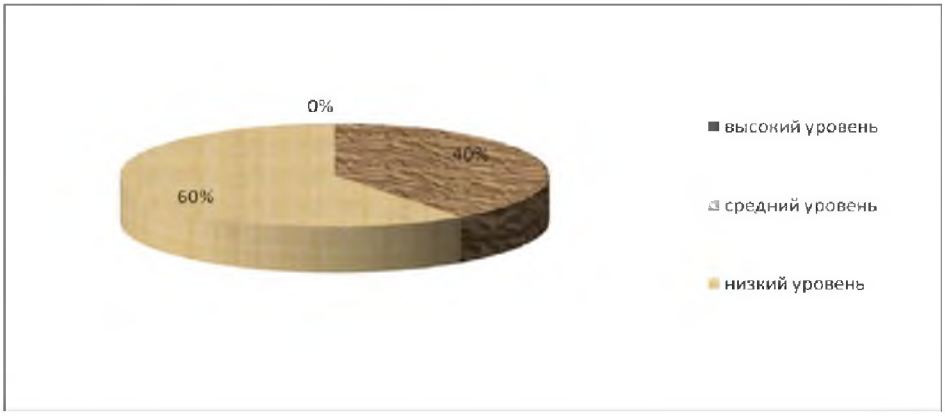


Рис. 1. Уровни развития связной речи у дошкольников с задержкой психического развития

Первая группа детей – 60%, характеризуется низким уровнем развития связной речи.

Вторая группа детей – 40% имеет средний уровень развития речи.

Высокого уровня развития данного вида речи не имеет никто.

Первая группа детей имеет резко выраженные нарушения при выполнении всех или большей части методик. У них отмечались следующие серьезные нарушения связной речи: дети этой группы не владеют навыками самостоятельного составления рассказа, для их высказываний характерны краткость, бедность языковых средств, наличие грубых аграмматизмов, нарушающих связность повествования. В рассказах испытуемые ограничились отдельными высказываниями, заменяя ими развертывание сюжета. В текстах этой группы детей нарушена структура, наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связующие элементы, имеются многочисленные длительные паузы. Излагаемая информация была представлена хаотично, дети в редких случаях строили описание рассказа в определенной последовательности и соблюдали композицию сюжетного монолога. Данная группа детей практически не использует средства художественной выразительности. Это дети с низким уровнем развития связной речи (60%). При выполнении большинства заданий им требовалась помощь экспериментатора.

У детей второй группы (40%) нарушения в построении отдельных сообщений были выражены в меньшей степени (по сравнению с первой группой). Это испытуемые со средним уровнем развития связной речи. При составлении рассказов у них наблюдались отдельные специфические нарушения (недостаточная выразительность речи, не всегда правильное установление связей между явлениями, лицами, предметами). Были выявлены некоторые недостатки в языковом оформлении сообщения – нарушения связности повествования, лексические затруднения, различные аграмматизмы, но в отличии от детей первой группы, здесь менее выражены недостатки речи, которые проявлялись избирательно, в некоторых методиках (пересказ, составление рассказа по наглядному сюжету и др.). Отмечалась у этой группы большая степень самостоятельности при выполнении всех видов заданий. Наибольшие трудности вызывают выполнение заданий творческого характера.

Выделение указанных групп имеет значение в плане дифференцированного подхода к детям при проведении коррекционной работы по формированию связной речи. Кроме того, комплексное исследование детей с использованием различных видов методик дало нам возможность установить, в каких видах исследуемой речи у каждого ребенка отмечаются наибольшие затруднения и на какие виды можно опираться в процессе коррекционного обучения.

Список литературы

1.*Костенкова, Ю.А.* Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Ю.А. Костенкова, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко – М, 2004. – 64 с.

2.*Лалаева, Р.И.* Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

3.*Павлова, А.А.* Диагностика и коррекция речевого развития детей // Современные модели психологии речи и психолингвистики / А.А. Павлова. М., 1990. – 256 с.

Окулова В.А.,
Ткачук Т.А.

Проблемы дифференциальной диагностики безречевых детей

Обеспечение системного дифференцированного подхода при выявлении и преодолении отклонений в развитии детей является главной задачей современной коррекционной психологии и педагогики. Проблемы дифференциальной диагностики безречевыхдетей является актуальной не только в психолого-педагогическом, но и в социальном плане.

Дифференциальная диагностика в логопедической практике – это процедура разграничения речевых расстройств, имеющих сходную симптоматику, но различающихся по причинам, механизмам, тактике коррекционного воздействия.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые как Р.Е. Левина, Е.В. Кириллова, Е. Янушко, М.А. Полякова, Г.В. Дедюхина, О.Е. Громова, Н.В. Новоторцева, Т.В. Башинская, Т.В. Пятница, С.С. Генфон, Л.П.Голубева и многие другие.

Группа безречевых детей неоднородна. В нее входят дети с моторной и сенсорной алалией, анартрией (тяжелой степенью дизартрии), ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, нарушением слуха [2, с.1].

Недостаточность мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, нестабильность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость. Все это мешает полноценному взаимодействию ребенка с окружающим миром. Но при наличии сходности проявлений, симптомы отличаются по качеству протекания и степени выраженности.

Даже опытные логопеды, обследуя безречевого ребенка, не всегда могут с точностью назвать речевой диагноз. Действительно, трудно выделить первичное нарушение и вторичные проявления. Как правило, требуется дополнительное динамическое изучение [2, с.2].

В статье выделены показатели дифференциальной диагностики безречевых детей, благодаря которым можно определить то или иное нарушение у ребенка.

1. Исследование слухового восприятия.

Задание: Определение направления звука. Игра «Где позвонили?» Логопед за спиной ребенка звонит в колокольчик вверху, внизу, справа, слева и ппросит показать рукой, где он услышал звучание.

Моторная алаллия	Сенсорная алаллия	Анартрия	РДА	Интеллектуальная недостаточность	Нарушение слуха
Ребенок без затруднений определяет направление звука	Отмечается нарушение произвольного слухового внимания - быстро истощается, теряет интерес, слуховая функция истощается. Испытывает трудности в определении направленности звукового сигнала. Обостренно воспринимает посторонние шумы, шуршание, скрип [2, с. 6]	Определение направления звука у ребенка не затруднено	Отсутствие отклика на обращение, оборачивания на источник звука [4, с. 11]	Ребенок хорошо определит направленность звука, если достаточно хорошо поймет инструкцию логопеда	Отмечаются трудности различения неречевых звуков (погремушка и дудочка, игрушка-пищалка и бубен) [2, с. 9]

2. Исследование ручной моторики.

Задание: сжать кулаки, разжать, похлопать в ладоши, сжать кулак правой руки и ударять им по ладони левой руки, затем наоборот.

Моторная алалия:	Сенсорная алалия	Анартрия	РДА	Интеллектуальная недостаточность	Нарушение слуха:
При выполнении задания наблюдаются, спастичность и паретичность мышц рук, возможны синкинезии и гиперкинезы, ручная апраксия, нарушение координации движений	Проблем в моторной сфере не наблюдается.	При выполнении задания моторика неловкая, координация недостаточная, паретичная. Отмечаются двигательные стереотипии, затруднения в имитации движений взрослого. Сильный захват рук, амбидекстрия	Проявляется выраженная моторная неловкость, дисгармоничные, угловатые движения, трудности пространственной ориентировки [4, с. 11]	Выраженные нарушения моторной сферы не являются обязательным сопутствующим явлением. Иногда отмечается неточный кинестетический контроль	Ребенок выполняет движения точно и быстро, при наглядном показе

3. Обследование артикуляторной моторики

Задание: Попросить ребенка повторить по подражанию действиям логопеда следующие артикуляционные упражнения: вытянуть губы в трубочку, растянуть их в улыбку, высунуть язык изо рта и положить его на нижнюю губу, поднять кончик языка вверх, завести кончик языка вниз за зубы.

Моторная алалия	Сенсорная алалия	Анартрия:	РДА	Интеллектуальная недостаточность	Нарушение слуха:
Строение артикуляционного аппарата без патологии. Испытывает трудности при выполнении	Артикуляционные уклады не повторяет, дыхание короткое, поверхностное, целенаправленная воздушная струя	Отмечается расстройство произвольного управления речевым аппаратом. [1, с.73] Анартрия характеризуется	Строение артикуляционного аппарата без патологии.	Моторная сфера сохранна.	Строение артикуляционного аппарата без грубой патологии. По подражанию ребенок

Моторная алалия	Сенсорная алалия	Анартрия:	РДА	Интеллектуальная недостаточность	Нарушение слуха:
заданий на удержание артикуляционной позы, выполнении последовательных действий с переключением [2, с. 6]	оформлена недостаточно [2, с. 7]	глубоким поражением артикуляционных мышц и полной бездеятельностью артикуляционного аппарата [1, с. 74]			выполняет упражнения без затруднений.

4. Понимание связной речи.

Задание: Логопед эмоционально читает ребенку небольшой рассказ и проводит беседу; беседасопровождается вопросами и показом сюжетных и предметных картинок.

Моторная алалия	Сенсорная алалия:	Анартрия	РДА	Интеллектуальная недостаточность	Нарушение слуха
Понимание обращенной речи удовлетворительное. Отмечаются затруднения в оперировании языковыми единицами, имеющимися в пассивном запасе [2, с. 6]	Ребенок плохо понимает обращенную к нему речь и не может правильно показать на картинке правильный ответ. Отмечаются эхолалии.	Понимание обращенной речи в рамках бытовой ситуации.	Понимание речи не нарушено. Отмечается эхолалия.	Выраженные нарушения понимания на уровне слова, предложения, грамматических форм слов, текстов. Понимание речи в рамках бытовой ситуации.	Понимает простые расчлененные инструкции, произносимые громким голосом [2, с. 9]

5. Состояние интеллекта.

Задание: Ребенку показывают пирамидку и предлагают: «Разбери», сопровождая инструкцию соответствующим жестом. Затем предлагается собрать пирамидку.

Моторная алалия	Сенсорная алалия	Анартрия	РДА	Интелектуальная недостаточность	Нарушение слуха
Ребенок без труда выполняет манипуляции с пирамидкой.	К целенаправленной деятельности привлекается с трудом на непродолжительное время. Простые инструкции выполняет после неоднократного повторения [2, с. 7]	Складывание пирамидки не вызывает трудностей.	Ребенок может быть пассивен, безынициативным. Трудно привлечь его внимание [4, с. 11]	Силовые пробы с элементами практического примеривания. Ребенок собирает пирамидку без логической последовательности, может вовсе отказаться от выполнения действий, деятельность не вызывает у него интереса.	При наглядном показе ребенок без труда разбирает и собирает пирамидку.

6. Наличие мимико-жестикуляторной речи и компенсаторных средств.

Способ проверки: наблюдение в ходе самостоятельной игры.

Моторная алалия	Сенсорная алалия	Анартрия	РДА	Интеллектуальная недостаточность	Нарушение слуха
Активное использование жестов, выразительная мимика. Как компенсаторные средства выступают мелодика, звукоподражания, «звуковые жесты».	Отсутствие жестов и амимичность или невыразительность мимики. Отсутствие компенсаторных средств.	Использует мимико-жестикуляторную форму общения.	Не использует жесты и мимику (распад). Встречаются непосредственные и отставленные во времени эхолалии [4, с. 11]	На основе подражания овладевают простым грамматическим стереотипом.	Мимико-жестовая речь активно используется, но вербально не сопровождается.

7. Выявление объема и точности словаря

Задание: на знание слов обобщающего характера. Из сгруппированных предметов по темам: одежда, обувь, посуда, фрукты, овощи, игрушки, найти те или иные предметы: «Найди посуду» (игрушки, одежду и др.)

Моторная алалия	Сенсорная алалия	Анартрия	РДА	Интеллектуальная недостаточность	Нарушение слуха
Слова чаще всего встречаю-щиеся в жизни ребенка находит без затруднений (фрукты, овощи, игрушки, одежда)	Импрессив-ный словарь неустойчив, узнавание предметов избирательно, в определен-ных условиях [2, с. 7]	Определяет предметы на картинке без грубых ошибок.	Ребенок не опре-деляет слова обобщаю-щего характера.	С трудом соотносить только легкие, часто встречающиеся в быту слова.	«Считывая» с лица инстру-кцию, путает слова, бли-зкие по артику-ляции, при выборе предметных картинок [2, с. 9]

Интерпретация диагностических данных осуществляется путем количественно-качественной оценки. Адекватность трактовки зависит от верной фиксации исходных данных и от раскрытия системы взаимосвязей. В этом специалисту помогут профили-графики. Окончательное заключение о состоянии речи ставится только после тщательного изучения и сопоставления совокупности результатов обследования [2, с.12].

Таким образом, только обследуя работу анализаторов, высших психических функций, моторики, понимания речи, идр, и соединяя все особенности в общую картину, можно говорить о конкретном нарушении. Схожие показатели разных нарушений в одном критерии, абсолютно отличаются в другом критерии. Так проведя полное обследование ребенка, точно анализируя его поведение и выполнение заданий можно определить его нарушение и правильно составить коррекционную работу с данным типом нарушения.

Список литературы

1. Приходько, О.Г. Дизартрическиенарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста /О.Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – № 2 – С. 15-18.
2. Кириллова, Е. В. Дифференциальная диагностика безречевых детей / Е.В. Кириллова // Практическая психология и логопедия. – 2006.
3. Белопольская, Н.Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью / Н.Л. Белопольская, В.И. Лубовский // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 89-97.
4. Богдан Н.Н., Могильная, М.М. Специальная психология [Электронный ресурс] / под ред. Л.И.Александрова. Режим доступа: https://abc.vvsu.ru/books/up_spec_psihologija

Опутина Д.А,
Наумов А.А.

Теоретические и практические аспекты разработки технолгии развития мышления и речи у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП в работе педагога-дефектолога

Речь играет существенную роль в жизни человека. Она служит средством общения с людьми, благодаря речи у человека развивается механизм мышления, а так же человек приобретает благодаря речи новые умения, знания и навыки.

Развитие речи теснейшим образом связано с формированием мышления. Речь выполняет в жизни человека самые разнообразные функции - общения, передачи накопленного человечеством опыта, регуляции поведения и деятельности. Овладевая речью, ребенок овладевает знаковой системой, которая становится мощным орудием мышления, управления собой и, конечно, общения [1]. Развитие речи неразрывно связано с развитием мышления ребенка. На первом году его жизни мышление и речь развиваются независимо друг от друга — мышление существует в форме манипуляций с предметами и предметных действий, а речь - в форме лепетного говорения, эмоциональных возгласов, обращенных жестов. Но в раннем возрасте (около 2 лет) линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, пересекаются, совпадают. По словам Л.С. Выготского, происходит встреча мышления и речи, которая дает начало совершенно новой форме психической жизни, столь характерной для человека.

ДЦП - это полиэтиологическое заболевание мозга, которое возникает под влиянием действия различных вредных воздействий внутреннего и внешнего характера на организм эмбриона, плода или новорожденного. Часто имеет место сочетание различных вредоносных факторов.

У многих детей с церебральным параличом отмечаются те или иные нарушения речи. Понятно, что они затрудняют общение этих детей с окружающими и отрицательно сказываются на всем их развитии. При детском церебральном параличе особенно страдают те мозговые структуры, при помощи которых осуществляются произвольные движения. Отсюда понятно, что поражение этих структур не может не сказаться самым отрицательным образом на формировании речи. Нарушения речевого развития у детей с церебральным параличом обусловлены также недостаточностью их практического опыта и социальных контактов. Из-за имеющихся нарушений эти дети относятся к детям с олигофренией.

Изучив особенности речевого развития у нормально развивающихся детей и детей с церебральным параличом, мы увидели значительные отличия. Доречевое и речевое развитие детей с ДЦП идет в замедленном темпе. Более позднее становление речевой функции обусловлено задержкой развития мозга. При ДЦП не только замедляется, но и патологически искажается процесс формирования речи. Задержка речевого развития отмечается уже с доречевого периода. Все речевые периоды ребенка с ДЦП заметно отличаются от периодов нормально развивающегося малыша.

Так же мы пронаблюдали особенности мыслительных процессов нормально развивающихся детей и детей с ДЦП. Изучив все их особенности, мы пришли к заключению, что дети с ДЦП уже в младенчестве отстают от своих нормально развивающихся сверстников, это начинает проявляться уже в самой ранней форме мышления – наглядно-действенное мышление. У этих детей отмечается не только ограниченный запас знаний и представлений об окружающей действительности за счет бедности их практического опыта, но и имеют место специфические трудности переработки информации, получаемой как в процессе коммуникативной, так и предметно-практической деятельности. Характерной особенностью мышления является также нарушенная динамика мыслительных процессов. Наиболее часто наблюдается замедленность мышления, выраженная инертность.

Рассмотрев особенности развития речи и их влияние на мышление у детей с ДЦП в дошкольном возрасте по данным литературным источникам можно сделать следующие выводы: развитие речи неразрывно связано с развитием мышления ребенка, речь является одним из условий развития мышления. Как нам уже известно, у детей с ДЦП поражена речь, следовательно, задерживается мышление, даже у детей с сохранным интеллектом. Важно отметить, что при развитии мышления у детей с ДЦП необходимо учитывать развития речи, а так же особенности двигательных нарушений.

Далее мы подобрали и провели диагностики для детей с ДЦП с разными формами нарушения. Диагностика проводилась в группе, состоящей из 7 детей (3 девочки и 4 мальчика). Возраст детей 6-7 лет. Базой исследования послужила детский сад № 196 для детей с ограниченными возможностями (г. Пермь). Полученные результаты обработали. Провели анализ зависимости речевых нарушений и специфику мыслительных процессов у детей с ДЦП на основе экспериментально полученных данных.

В практической части исследования аргументы ничуть не разошлись с теоретической. Речь и мышление непосредственно влияют друг на друга. По результатам эксперимента нам удалось выявить, что на уровень развития

мышления и речи влияет наличие дизартрии. Так же имеющиеся двигательные нарушения влияют в большей степени на развитие мышления. При этом уровень развития речи ниже уровня развития мышления, а так же нарушения уровня пространственного восприятия. Свое влияние оказывают имеющиеся двигательные нарушения, нарушения уровня пространственного восприятия. Определениями при этом факторе, исходя из нашего исследования, могут быть возраст ребенка, его пол, наличие дизартрии и степень тяжести двигательных нарушений.

Таблица 1

Корреляционный анализ влияния речи мышления у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста

	Найди отличия в словах	Объясни действия	Игра "Эхо"	Повтори	Угадай, что это	Кто что делает	Повтори за мной	Расскажи сказку	Составь рассказ (эски-мо)	Посчитай	Повтори предложения
Что произошло	0,15	0,29	0,36	**0,77***	0,53	0,70	**0,89***	**0,77***	**0,87***	**0,84***	**0,92***
Нелепости изображения	0,53	0,29	0,01	0,45	0,53	0,20	**0,89***	0,45	0,67	**0,84***	0,53
Составь рассказ	0,47	0,66	-0,64	-0,11	-0,35	0,00	0,21	-0,11	0,11	0,35	0,47
Заполни ряд пустых мест	0,64	0,45	-0,06	0,41	0,24	0,32	0,73	0,41	0,56	0,72	0,64
Покажи подходящие картинки	0,00	0,42	0,32	0,62	0,47	**0,82***	**0,81***	**0,84***	**0,84***	**0,78***	**0,94***
Какая фигура не подходит	0,55	0,17	0,33	0,62	0,55	0,42	**0,83***	0,62	0,67	0,73	0,55
Найди "Лишний"	-0,54	-0,10	**0,82***	**0,87***	0,72	**0,82***	0,61	**0,87***	**0,82***	0,54	0,72
"Загадки"	-0,09	0,68	0,00	0,18	0,55	0,42	0,58	0,62	0,67	0,73	0,55

В вертикальной колонке прописаны игры на выявление уровня мышление, в горизонтальной на выявления уровня речи. В таблице «*» отмечены цифры означают, что эти задания имеют наибольшее взаимовлияние на речь и мышления детей с ДЦП.

Проанализировав, все данные корреляционной таблицы мы выделили, что на мышление наиболее влияют задания направленные на повторения, такие как «Повтори», «Повтори за мной».

Очень хорошо формируется словесно- логическое мышление исходя из наглядности в задании «Эскимо», где детям предлагается составить рассказ по картинке.

Сукцессивные (последовательный, постепенный) процессы мышления отрицательно влияют на формирование речи. Это хорошо наблюдается в задании «Составь рассказ». Детям предлагалось не только составить рассказ, но и выложить картинки в необходимой смысловой последовательности, что привело их к затруднениям. У детей не хватает словарного запаса для составления цельного предложения. Исходя из задания «Загадки» мы наблюдаем, что у детей преимущественно наглядно- образное мышление. Дети затрудняются представить, соотнести.

Задание на выполнение безречевых инструкций «Заполни ряд пустых мест» не влияет на развитие речи, но для более успешного выполнения задания педагог должен проговаривать инструкцию, обращая внимание на предлоги.

В заключении мы пришли к выводу. Для того чтобы развивать мышление нужно проводить упражнения на закрепление, повторение с оречевлением, подключая различные анализаторы.

Из выше перечисленных трудностей так же необходимо формировать пополнение словарного запаса: беседы, проговаривание слов с различными слоговыми структурами.

Подкреплять речью мышление. Если не подкреплять речью, то идет отрицательное влияние, идет замедление мыслительных процессов.

После исследования полученных данных мы сделали вывод. Для того чтобы развивать мышление, нужно проводить упражнения на закрепление, повторение с оречевлением, подключая различные анализаторы.

Из выше перечисленных трудностей так же необходимо формировать пополнение словарного запаса: беседы, проговаривание слов с различными слоговыми структурами. Подкреплять речью мышление. Если не подкреплять речью, то идет отрицательное влияние, идет замедление мыслительных процессов.

Учитывая выше перечисленные особенности развития речи и мышления у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста, была разработана программа технология развития мышления и речи у детей с ДЦП для комплексного развития мышления и речи у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП в работе педагога- дефектолога.

Цель: Комплексное развитие мышления и речи у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП в работе педагога- дефектолога.

В программе мы прописали: методические приемы, игры и упражнения на развитие мышления и речи для детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. Каждое упражнение составлено с учетом данных корреляционной таблицы и возрастных особенностей детей. Так же отразили режимные моменты, рекомендации для родителей.

Данная программа может быть рекомендована не только учителю-дефектологу, но и воспитателям специализированных дошкольных образовательных учреждений, а так, же родителям детей с ДЦП старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. *Кольцова, М.М.* Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М., 1979.

2. *Левченко, И.Ю.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М., 2001. – 192 с.

Панюков С.А.,
Ткачук Т.А.

Особености формирования мелкой моторики у детей со спастической диплегией

Детский церебральный паралич (далее ДЦП) – заболевание, связанное с поражением формирующегося головного мозга в период внутриутробного развития, в родах, в ранний постнатальный период. Характерны двигательные нарушения рефлекторного характера. Движения возможны, но они не управляются ребенком: присутствуют компенсаторные движения и порочный двигательный стереотип, нарушена координация, повышен тонус мышц [1, с. 487].Следовательно, работа по формированию мелкой моторики в коррекционно-развивающей работе с детьми с ДЦП имеет огромное значение.

Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин ловкость.

По степени ограничения движений и сохранности психических и физических функций, ДЦП различают на различные формы, одной из которых является спастическая диплегия. При спастической диплегии поражены и руки, и ноги, причем нижние конечности затронуты в большей степени, чем верхние. Степень поражения рук различна – от выраженных парезов до минимальных нарушений в виде легкой моторной неловкости и нарушений тонких дифференцированных движений пальцев рук. Основным признаком спастической диплегии является повышение мышечного тонуса (спастичность) в конечностях, ограничение силы и объема движений в сочетании с нередуцированными тоническими рефлексами [2, с.16].

Сохранность функций верхних конечностей определяет благоприятный прогноз развития ребенка, его познавательной и речевой деятельности. Следовательно, необходимо развивать моторную умелость детей. И потому проблема формирования мелкой моторики при спастической диплегии – актуальна.

Мелкая моторика детей, страдающих спастической диплегией, характеризуется некоторыми особенностями [3, с. 4], которые определяют методы, средства работы в данном направлении (табл. 1).

Таблица 1

Формирование мелкой моторики у детей со спастической диплегией

Характерные особенности спастической диплегии	Содержание работы
Повышенный тонус мышц	Пальчиковые игры - важная составляющая работы по развитию мелкой моторики рук. Они интересны детям и способствуют развитию речи, творческой деятельности. Пальчиковые игры - это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок, стихов при помощи пальцев. В ходе «пальчиковых игр» дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Окончание табл. 1

Характерные особенности спастической диплегии	Содержание работы
Затруднения при манипулятивной деятельности Тремор	Упражнения в воде. На занятиях с игрушками с целью развития моторики рук ребенку предлагается выполнить различные по трудности движения. Ход занятий следующий. Ребенка побуждают взять правильно игрушку из разных положений - сверху, снизу, сбоку от него, помогают рассмотреть ее, ощупать, поманипулировать ею. Вслед за этим развивают простые действия. Вначале они осуществляются пассивно, т.е. педагог выполняет их рукой ребенка. Отрабатываются следующие действия: • произвольно отпустить игрушку из руки в воду (по инструкции: «Дай»); • вынуть - вложить игрушку самостоятельно или с помощью взрослого; • покатать машину, мяч, кораблик по воде; • собрать из воды мелкие предметы двумя пальцами, варьируя вес, форму и величину предметов; • брать крупные предметы, различные по весу, материалу, форме игрушки всей кистью; • брать предметы сразу двумя руками (меняют фактуру, объем, вес этих предметов).
Адиадохокинез Замедленный темп движений	Ритмические движения. Производимые ребенком в воде, ритмическае движения, оказывают положительное влияние на слухо-зрительно-двигательную организацию движений. Достигается это в упражнениях, суть которых состоит в том, что ребенок должен воспроизвести движениями определенный ритмический рисунок в виде единой плавной кинестетической мелодии. Такими движениями могут быть хлопки, постукивания и т.п.
Движения неловкие несоразмерные	• собирание пирамидок, матрешек, мозаики; • нанизывание колец на тесьму; • работа с пособиями по застегиванию молний, пуговиц, кнопок, крючков, • замков разной величины; • сортировка монет; • перебор крупы; • работа со спичками; • работа с бумагой; • лепка (глины, пластилин, тесто); • шнуровка на специальных рамках, ботинок; • завязывание узлов на толстой веревке, на шнурке, нитке; • игры с песком, водой; • наматывание тонкой проволоки в цветной обмотке на катушку, на собственный • палец (получается колечко или спираль); • закручивание шурупов, гаек; • игры с конструктором, кубиками; • рисование в воздухе; • рисование различными материалами (карандашом, ручкой, мелом, красками, углем и т.д.); рукоделие.

Работа с детьми с спастической диплегией включает в себя некоторые особенности. Коррекционная работа должна проводиться дифференцированно с учетом формы заболевания, степени тяжести и возраста ребенка. Необходима комплексность и систематичность занятий.

Перед началом работы по развитию мелкой моторики, необходимо провести диагностику. Определение уровня развития мелкой моторики, а также координации движения рук дает возможность точно и верно спланировать свою работу, а также правильно подобрать материал.

Каждое занятие по развитию мелкой моторики рук рекомендуется начинать с элементов самомассажа кисти и пальцев рук. При необходимости - оказание помощи. Дети опускают руки в емкость с водой, самостоятельно или с помощью взрослого выполняют комплекс упражнений.

Работа по формированию мелкой моторики с детьми с спастической диплегией, имеет особое значение, поскольку мелкая моторика неотрывно связана с формированием речевой моторики, но и в тоже время имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при работе с такой категорией детей. Кроме того, развитая мелкая моторика, обычно способствует развитию памяти, логики и внимания. Чем лучше ребенок владеет мелкой моторикой, тем благоприятнее прогноз социальной адаптации.

Список литературы

1. *Дудьев, В.П.* Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушениями речи / В.П. Дудьев // Дефектология. – 1999. – №4. – С. 54.

2. *Галкина, В.Б.* Использование физических упражнений по развитию мелкой моторики рук при коррекции нарушений речи у учащихся начальных классов В.Б. Галкина, Н.Ю. Хомутова // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 25.

3. *Левченко, И.Ю.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М., 2001. – 192 с.

Петрова Н.Р.,
Ворошнина О.Р.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЧУВСТВА КОМИЧЕСКОГО У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Чувство комического играет важную роль в жизни ребенка, так как тесно связано с интеллектуальным развитием, поэтому его формированию

необходимо уделять должное внимание. Под чувством комического подразумевают структуру, состоящую из трех компонентов: восприятие комического (восприятие и понимание разных его видов и структурных единиц), конструирование (самостоятельное создание комических деталей и сюжетов), а так же сопутствующие этим процессам эмоциональные реакции [3].

При нарушенном слухе ребенку не в полной мере доступно восприятие выразительной стороны устной речи, а трудности развития собственной речи затрудняют понимание эмоциональных состояний. Это становится причиной трудностей в освоении социального опыта. В таких условиях чувству комического развиваться крайне тяжело.

Таким образом, целью данного исследования стало: теоретическое обоснование и эмпирическое изучение возможностей изобразительной деятельности в развитии чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Задачи исследования.

1.Подобрать и проанализировать литературу, направленную на изучение чувства комического нормально слышащих детей и детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом.

2.Подобрать и адаптировать методики исследования развития чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом;

3.Определить особенности развития чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом.

4.Определить структуру и разработать серию занятий по изобразительной деятельности, направленных на развитие чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом.

5.Оценить эффективность использования занятий по изобразительной деятельности в развитии чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

О чувстве комического писали Л.С. Выгодский, А.Н. Лук; его особенности у детей изучали Ф. Прерост, П. Макги; о чувстве комического в дошкольном возрасте писала О.М. Попова. Однако исследований, посвященных развитию этих чувств у детей с нарушенным слухом, сегодня нет, как и нет специально разработанной программы для их развития.

Так как нет специальных диагностик для изучения чувства комического у детей с нарушениями слуха, были подобраны диагностические задания, предлагаемые О.М. Поповой для определения особенностей развития данных чувств у здоровых дошкольников. Все задания направлены непосредственно

на изучение тех компонентов комического, которые были обозначены выше. При этом диагностические задания были дополнены анкетированием воспитателей, что должно было позволить определить особенности восприятия комического детьми с нарушениями слуха в естественных условиях, а так же наблюдением.

Исследование проводилось на базе ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи», Дошкольное отделение г. Перми. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста, которые были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную.

Констатирующий эксперимент показал, что дети обеих групп воспринимают комические ситуации в мультфильмах, однако могут объяснить их 60 % детей экспериментальной группы и 80 % детей контрольной. Серии юмористических картинок воспринимают все дети контрольной группы и 80 % детей экспериментальной группы, при этом объяснить их могут лишь 20 % и 40 % дошкольников соответственно. Перевертыши воспринимают 60 % детей экспериментальной группы, но объяснить их никто не может. В контрольной группе их воспринимают все дети, но объяснили их лишь 60 % дошкольников.

Эмоциональное отношение ко всем предъявляемым комическим ситуациям у всех детей положительное, но при просмотре мультфильмов в экспериментальной группе лишь у 20 % детей эмоции ярко выражены, а в контрольной группе – у 60 % детей. При восприятии серии юмористических картинок дети обеих групп ярких эмоций вовсе не демонстрируют. Подобная ситуация наблюдается и при восприятии перевертышей: в обеих группах яркие реакции лишь у 20 % детей.

Полученные в ходе анкетирования воспитателей результаты позволили сделать вывод о том, что в естественных условиях дети с нарушениями слуха преимущественно реагируют как на комические на ситуации этического характера и на поведение животных, при этом их эмоциональное реагирование не постоянное. Таким образом, всегда понимают, в чем состоит комичность, только 20 % детей экспериментальной группы и 40 % детей контрольной группы, при этом не у всех данное понимание адекватно реальной ситуации.

При исследовании конструирования комического было выявлено, что 20 % детей обеих групп не могут придумать и изобразить смешные детали. 60 % детей также обеих групп демонстрируют репродуктивное воображение. И лишь у 20 % детей прослеживаются элементы творческого воображения.

Так констатирующий эксперимент показал, что чувство комического детей с нарушенным слухом испытывает трудности в развитии – детям трудно

воспринимать и понимать комическое, а так же самостоятельно его создавать. С детьми нужно проводить целенаправленную работу в этом направлении, и занятия по изобразительной деятельности – наиболее удачная форма работы.

Проводимые в группах детей с нарушенным слухом занятия по изобразительной деятельности реализуют ряд задач, одной из которых является эстетическое воспитание. Именно такие занятия дают благоприятную почву для развития эстетических чувств, к которым относится и чувство комического [1]. Также следует отметить, что именно данному виду детской деятельности М.Ю. Рау отводит особую роль в развитии познавательной и эмоциональной сферы ребенка данной категории; о положительном влиянии изобразительного творчества на человека говорили также А.В. Запорожец и Я.З. Неверович. Занятия по изобразительной деятельности с детьми, имеющими нарушения слуха, включают в себя три части: вступительную (сообщение содержания предстоящей работы, создание нужного настроя, анализ изображаемого, беседа, указания к выполнению работы и т.д.), непосредственную изобразительную деятельность детей, где педагог осуществляет необходимое руководство, и заключительную, куда входят просмотр и оценка детских работ [2].

В рамках формирующего эксперимента, в котором приняли участие дети экспериментальной группы, был разработан цикл занятий по изобразительной деятельности. В качестве основного приема создания комического эффекта было выбрано несоответствие, то есть отклонение от нормы. Такой выбор был обоснован тем, что этот прием более понятен детям в дошкольном возрасте.

Работа по развитию чувства комического включала в себя 13 занятий, на каждом из которых дети совместно с куклой-клоуном знакомились с различными приемами создания несоответствий. Так, например, сначала было уделено внимание несоответствию цвета, формы и размера, затем – образа. Последние занятия были посвящены более сложному виду – несоответствию значений. Здесь дети знакомились с новым неожиданным применением привычных вещей, а затем самостоятельно придумывали им новые функции.

При этом занятия учитывали особенности детей с нарушенным слухом, поэтому включали в себя: обязательное использование ярких комических изображений, мультфильмов, просмотр которых сопровождался подробным их анализом, объяснение и демонстрацию способа, которым можно добиться комического эффекта, а в ходе самостоятельной деятельности детей периодически уточнялась комичность каждой детали. Каждое занятие было оснащено табличками для глобального чтения, подразумевало использование индивидуальных слуховых аппаратов и устно-дактильной формы речи.

Повторная диагностика, организованная по окончании формирующего эксперимента, дала следующие результаты: все дети экспериментальной группы, с которыми проводились специальные занятия, при просмотре мультфильмов смогли объяснить, в чем состоит комичность, показатели же детей контрольной группы остались прежними; при восприятии серий картинок и перевертышей дети обеих групп показали положительную динамику, однако в экспериментальной группе она значительно больше. Эмоциональные реакции на воспринимаемые комические сюжеты детей экспериментальной группы, по сравнению с контрольной группой, стали ярче.

Подобная динамика прослеживается и в умении детей самостоятельно создавать комические образы и сюжеты: 60 % детей экспериментальной группы улучшили свой результат, став проявлять творческое воображение, что не прослеживается в контрольной группе. Так же повторное анкетирование воспитателей показало, что дети экспериментальной группы стали лучше понимать комическое в естественных условиях, что вновь отмечается гораздо хуже у детей контрольной группы.

Таким образом, можно говорить о том, что специальные занятия изобразительной деятельности могут способствовать развитию чувства комического у детей с нарушенным слухом.

Список литературы

1. *Головчиц, Л.А.* Конструирование и изобразительная деятельность детей с нарушениями слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. – М., 1993. – 224 с.

2. *Косминская, В.Б.* Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду / В.Б. Косминская. – М., 1977. – 253 с.

3. *Попова, О.М.* Особенности чувства комического у дошкольников и система его формирования в целях оптимизации эмоционально-нравственного развития: автореф., дис.… на соискание ученой степени докт. психол. наук. – Нижний Новгород, 2006. – 56 с.

Пурышева С.В.,
Денисова О.Л.

Развитие сетевого взаимодействия в условиях инклюзивного образования

Осуществление в Российской Федерации инклюзивного образования ставит для нашего государства вопрос о необходимости изменения подходов внедрения инноваций в систему образования в реализации инклюзивного образования.

Необходимо отметить, что инклюзивное образование подразумевает под собой не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, но и специфику учебно-воспитательного процесса, построенного при учете психофизических возможностей ребенка с ОВЗ. Образовательные учреждения должны не только организовать качественное психолого-педагогическое сопровождение, но и создать особый морально-психологический климат как в педагогическом так и в детском коллективах. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования является важной составляющей модели инклюзивного образования, которая включает в себя взаимодействие специалистов со всеми субъектами образовательного процесса.

Развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования продиктовано жизненной необходимостью и закреплено законодательно. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года), в статье 15, закрепляется сетевая форма реализации образовательных программ, которая направлена на обеспечение возможности освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность. К перечню таких организаций закон относит: «научные, медицинские, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные, которые обладают ресурсами, необходимыми для осуществления обучения» [3].

Как отмечает А.И. Адамский. сетевое взаимодействие - это «система горизонтальных и вертикальных связей, которая обеспечивает доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость учреждений образования, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий» [1].

Эффективно реализовать включение особого ребенка в среду образовательной организации представляется практически невозможным при отсутствии специального психолого-педагогического сопровождения как инклюзивного процесса в целом, так и его отдельных структурных компонентов. Данную функцию могут выполнять центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи приняв на себя обязательства сетевой организации.

Новое направление образовательной политики - обеспечение равнодоступности качественного образования для детей с ОВЗ и инвалидностью - создало Центрам психолого-педагогической, медицинской

и социальной помощи новую функцию, которая связана с координацией инклюзивного образования. Это, в первую очередь, относится к Центрам ППМСП которые:

- обеспечиваютна своей базе работу психолого-педагогической, медицинской комиссии (ПМПК);

- реализуют общеобразовательные программы для детей с особыми образовательными потребностями и адаптированные основные общеобразовательные программы на основе ФГОС образования обучающихся с ОВЗ;

- осуществляют специализированную коррекционно-развивающую помощь детям с различными нарушениями развития, включая сложные, ментальные и эмоционально-волевые нарушения и расстройства аутистического спектра.

Проанализировав литературные источники можно отметить, что инклюзивное образование развивается более последовательно и результативно при наличии активной позиции центров ППМСП, которые взяли на себя координирующую роль во взаимодействии с образовательными организациями. Опыт показывает, что в центрах ППМСП осуществляют свою деятельность высококвалифицированные специалисты по коррекционной работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

Благодаря сетевым связям создаются условия для обмена информацией, совместного изучения, обмена опытом, проектирования, разработки, апробирования или внедрения учебно-методических комплексов, методик и технологий обучения, воспитания, новых механизмов управления в системе образования взаимной поддержки, развития и совместного выполнения разного рода деятельности [2].

Актуальность развитию сетевого взаимодействия придает и направленность закона на реализацию инклюзивного образования, что обусловлено решением актуальных вопросов, направленных на обеспечение успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, напрямую зависит от качества образовательных услуг на всех этапах их образования.

Решение обозначенной задачи в первую очередь зависит от возможностей и ресурсов, которыми обладает каждая конкретная образовательная организация. К сожалению, следует отметить, что на данный момент ресурсные возможности образовательных организаций не всегда являются достаточными. К требованиям инклюзивного образования относится создание инклюзивной

культуры в образовательной организации, создание специальных образовательных условий, которые зависят от особых образовательных потребностей обучающихся, организация психолого-педагогического сопровождения и др.

В современных условиях большое количество образовательных организаций, особенно находящихся вдалеке от крупныхгородских центров, не всегда обладают такими ресурсами. Сетевое взаимодействие призвано восполнить дефицит ресурсов одних организаций за счет ресурсов других организаций. Так же отметим, что при организациисетевого взаимодействия предполагается использование ресурсов нескольких образовательных и иных организаций, которые обеспечивают возможность учащимися осваивать образовательные программы различного уровня и направленности.

Сетевое взаимодействие между центром ППМСП и другими образовательными организациями будет возможно, при автономном и добровольном включении в сеть, а также при наличии:

- совместной деятельности участников сети;
- общего информационного пространства;
- механизмов, создающих условия для сетевого взаимодействия.

Подводя итог можно отметить, что отношения взаимной выгоды, «полезности», которые являются основой особого социального партнерства, представляют собой один из характерных признаков сетевого взаимодействия, которое в свою очередь проявляется в становлении особых отношений между участниками, возникновении многочисленных социальных связей, формальных и неформальных контактов, при котором любые образовательные учреждения, могут взаимодействовать друг с другом по вопросам совместной работы, осуществляя обмен идеями, создавая новый интеллектуальный продукт, проводя сетевые мероприятия. Посредством сетевых связей происходит создание условий, позволяющих оказать психолого-педагогическую и медицинскую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. *Адамский, А.И.* Модель сетевого взаимодействия // Библиотека «Первого сентября». – 2002. – № 4. – С. 23.

2. *Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э.* Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике // Педагогика в современном мире: материалы Всероссийской научной конференции. – СПб.: Изд-во «Лема», 2011. С. 123–129.

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).

Рагозина П.А.,
Ильина И.Ю.

Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом в процессе восприятия музыки

Музыкальное искусство, является незаменимым средством эстетического воспитания подрастающего поколения. Музыка способна ранее других искусств воздействовать на чувства ребенка, побуждать к положительным эмоциям, давать эмоциональный отклик, инициировать воображение и фантазию [2].

Проблема исследования обусловлена особенностями процесса музыкального восприятия детей с нарушенным слухом.

Актуальность рассматриваемой проблемы связана с запросами педагогической практики в дошкольных учреждениях. Музыкальные руководители, дефектологи, воспитатели, а так же родители, недостаточно осведомлены и компетентны в вопросах музыкального восприятия детей с нарушенным слухом. Для детей с ОВЗ, восприятие музыки процесс сложный, поэтому особенно важно, правильно подбирать методику и репертуар для слушания музыки в соответствии с возрастом и индивидуальными возможностями воспитанников.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика музыкального восприятия детьми старшего дошкольного возраста (автор Н.А. Ветлугина), в ходе которой мы выявили результаты, которые позволяют сделать вывод о недостаточно сформированном уровне эмоциональной отзывчивости на музыку, детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха [1].

На формирующем этапе исследования, мы подобрали методы, приемы и репертуар специально для детей с нарушением слуха, которые будут способствовать совершенствованию эмоциональной отзывчивости на музыку и начали разрабатывать долгосрочный проект (5 месяцев), который может быть эффективен для развития эмоциональной отзывчивости у детей с нарушением слуха в процессе восприятия музыки.

Цель проекта –развитие эмоциональной отзывчивости в процессе восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Задачи.

1. Подобрать репертуар для занятий по слушанию музыки для детей с нарушением слуха, с учетом их индивидуальных особенностей.

2. Развивать эмоциональную отзывчивость на музыку – от импульсивных откликов на простейшие музыкальные явления, до более выраженных и разнообразных эмоциональных реакций, которые характеризуются мимическими, двигательными и речевыми проявлениями.

3. Учить детей правильно определять грустную и радостную мелодию, времена года и явления природы, сказочных персонажей, музыку с глубоким смыслом и переживанием. Выражать свое отношение и образ произведения словесно, через рисунки, движения, мимику.

4. Обогатить словарный запас детей образными эпитетами, для передачи своих впечатлений, описания характера музыкального произведения

5. Совершенствовать профессиональную компетентность педагогов образовательного учреждения в области музыкального воспитания детей с нарушенным слухом.

6. Повысить компетентность родителей в области семейного, музыкального воспитания детей.

Участники: Дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, музыкальный руководитель, дефектолог, воспитатель.

Продолжительность проекта: Долгосрочный (5 месяцев).

Форма занятий: работа с детьми проводится на фронтальных музыкальных занятиях [4].

Репертуар: Для работы с детьми с нарушенным слухом необходимо провести особый отбор репертуара. Познакомить детей с разными музыкальными настроениями, интонациями, характерами. Произведения должны быть понятны детям, доступны и близки по содержанию.

Словарная работа: Словарь для описания характера, эмоционально-образного содержания музыки, которые должны быть усвоены детьми старшего дошкольного возраста согласно О.П. Радыновой [3].

Ожидаемые результаты: разработав проект, выделив его цель, задачи, мыможем предположить результаты:

Дети.

1. Повышение уровня музыкальной отзывчивости на музыку.

2. Появление интереса слушать различную музыку, эмоционально откликаться на нее, высказываться об эмоциональном и образном содержании музыки.

Педагоги.

1. Совершенствование профессиональной компетености в области восприятия музыки детей с нарушением слуха

2. Перспективы дальнейшего развития: использование данного проекта как базиса для дальнейшего совершенствования по развитию компонентов музыкальности.

Родители.

1. Повышение компетентности родителей в области музыкального восприятия детей с нарушением слуха.

2. Обогащение опыта семейного воспитания, с помощью музыкального воспитания.

План реализации проекта и его методическое сопровождение.

Этапы реализации проекта.

I. Организационный (2-ая неделя сентября) – определение целей, задачей проекта. Изучения уровня эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с нарушением слуха, с помощью диагностики и наблюдения за детьми в процессе музыкального занятия. Выявление уровня заинтересованности родителей воспитанников и педагогов в данном проекте.

II. Основной (С 3,4-ой недели сентября по 3,4-ую неделя декабря) – занятия по слушанию музыки.

1. Ознакомительный этап: на этом этапе необходимо сформировать у детей представление о характере, чувствах, которые можно легко узнавать в жизни и искусстве, таких как: радость, грусть, страх, удивления, спокойствие и др. Стимулировать у детей возникновение адекватных эмоциональных реакций, переживаний, обогащение у детей личностного эмоционального опыта.

2. Смысловой этап: более подробное и детальное постижение детьми интонационных, выразительных средств выразительности музыки, средств передачи эмоций и глубоких чувств и переживаний. Развитие дифференцированного слушания музыки, понимание целостного образа произведения.

3. Творческий этап: является своеобразным закреплением полученного опыта, знаний и умений. На этом этапе рекомендуется использования множественных наглядных, словесных приемов, картин, рисование, чтение стихотворений, различные игры, что поможет в дальнейшем выражению собственных переживаний, эмоций от произведения через рисунки, движения, мимику. Активизируется воображение и фантазия детей. Планируются совместные занятия детей и родителей – с целью расширения знаний в области

семейного, музыкального воспитания детей, в форме музыкальной гостиной. А так же для педагогов, с целью совершенствования профессиональной компетенции, в форме: проблемных и практических семинаров,

III. Заключительный (С 1,2–ой недели января по 2-ую неделю февраля) – подведение итогов реализации проекта, проведение повторной диагностики музыкального восприятия с целью контроля результатов,опрос удовлетворенности родителей, анализ и оценка результативности проекта от педагогов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наш проект, будет полезен и актуален для детей с нарушением слуха, для педагогови родителей, с целью обогащения и развития эмоциональной отзывчивости,в процессе восприятия музыки.

Список литературы

1.*Гогоберидзе, А.Г.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М., 2005. – 320 с.

2.*Медведева, Е.А.* Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика / Е.А. Медведева. – М., 2002. – 224 с.

3.*Радынова О.П.* Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова. – М., 1998. – 240 с.

4.*Яхнина, Е.З.* Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха / Е.З. Яхнина. – М., 2003. – 272 с.

Рогожникова Е.П.,
Ильина И.Ю.

Изучение и коррекция межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности

Известными учеными–психологами установлено, что взаимоотношения с другими людьми зарождаются и интенсивно развиваются в детском дошкольном возрасте (А.В. Запорожец, Л.И. Божович, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, и др.).

Именно опыт первых взаимоотношений и является тем фундаментом, который определяет дальнейшее развитие личности ребенка, его отношение к окружающему миру, поведение и самочувствие среди других людей. Многолетние исследования взаимоотношений детей в группах (Е.О. Смирнова, Л.Н. Блинова, Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина и др.) показали,

что межличностные отношения подпитывают чувства и переживания ребенка, позволяют проявить эмоциональный отклик и развить механизмы самоконтроля.

Вступая в межличностные отношения в детском саду, ребенок проходит своеобразную школу социальных отношений, поскольку группа детского сада – это его первая организованная малая группа, именно в которой и начинают складываться первые отношения со сверстниками.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что одним из важных достижений ребенка–дошкольника является развитие такого личностного качества, как его коммуникабельность, которая формируется в процессе его социализации. На развитие данного качества влияют: индивидуальные особенности, психические состояния и типичные настроения, уровень и форма общения и взаимодействия с окружающими.

Быть коммуникабельным для дошкольника весьма нелегко: если ребенку удается легко общаться со своими сверстниками, то это гарантирует ему эмоциональное благополучие и психологический комфорт. И напротив, неумение контактировать с окружающими сужает круг общения ребенка, вызывает у него ощущение непринятости, изолированности, что, в дальнейшем, может повлечь за собой переход в асоциальные формы поведения.

Сегодня психокоррекция успешно осуществляется в решении проблем в эмоционально – волевой, мотивационной и познавательной сферах детей дошкольного возраста. Но, к сожалению, межличностные отношения дошкольников остаются мало замеченными, особенно это касается детей с ЗПР. Исследования межличностных отношений в коррекционных группах нередко показывают, что большинство детей с ЗПР находятся в неблагоприятной социально – психологической ситуации развития и требуют психологической помощи в оптимизации межличностных отношений.

Не менее актуальным является овладение комплексом методов, которые будут иметь диагностическое значение для выявления специфических особенностей межличностных отношений детей с ЗПР дошкольного возраста, разработки психокоррекционных программ, выбора методов, средств и технологий психолого–педагогической коррекции, направленной на помощь детям для приобретения коммуникативных способностей и успешной социализации в обществе.

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование и экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений детей с задержкой психического развития. В связи с этим были поставлены и решены

следующие задачи: провести теоретический анализ проблемы межличностных отношений у старших дошкольников с задержкой психического развития с учетом их специфических особенностей; подобрать комплекс методик для диагностики взаимных выборов дошкольников и выявлению восприятия сверстников в группе; провести констатирующий эксперимент по определению избирательных предпочтений детей среди сверстников и определению восприятия ребенка в коллективе группы; обработать количественно и качественно результаты диагностического исследования, проанализировать полученные данные; разработать проект для воспитателей и педагогов по формированию межличностных отношений детей с задержкой психического развития.

Для обследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были выбраны следующие методики: «Лесенка» (В.Г. Щур), «Два домика» (Т.Д. Марцинковская), «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова).

Анализируя результаты исследования по методике «Лесенка» мы пришли к выводу, что с заниженной самооценкой – 8 человек(59%), адекватной – 4 человека (29%), с завышенной – 2(14%) .

Данная методика показала, что у детей низкая самооценка, а это значит, что дети не уверенны в себе и не доверяют друг другу. Из этого следует, что у детей нет удовлетворенности в коллективе. В коллективе наблюдается напряженная обстановка. У детей не сформированы навыки межличностного общения со сверстниками. В дальнейшем дети будут сталкиваться с трудностями в общении.

Анализируя результаты исследования по методике «Два домика» мы выявили, что популярных детей («звезды») – 4 (29%) , предпочитаемых – 3 (21%), принятых – 3 (21%), игнорируемых – 2 (14%), отвергнутых – 2 человек (14%).

У детей в основе положительного выбора преимущественно находятся мотивы не дружеских отношений, а симпатии по личностно-индивидуальным качествам «добрый», «умный», «красивая» и т.д., а также интерес к совместной деятельности с этим ребенком. Поэтому мы сделали вывод, что устойчивых микрогрупп в группе не образовалось, потому что мотив выбора у большинства детей являлся ситуативным, «симпатии здесь и сейчас». А это значит, что дети

общаются только с теми ребятами, которые им импонируют. Из этого следует, что в группе коллектив не сформирован, нет сплоченности и доверия друг к другу.

Анализируя результаты по методике «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении» мы пришли к выводу, что детей с негативным отношением к сверстникам больше, чем с позитивным. Из этого следует, что дети в группе не умеют предотвращать конфликты, постоянно спорят, ссорятся друг с другом, у них не развита потребность в общении между собой, что является преградой к развитию межличностных отношений. На основе полученных данных, нами был составлен план работы и проведена коррекция с использованием различных игр и упражнений.

Следующим этапом нашей работы была произведена оценка и анализ эффективности коррекционной работы. Проанализировав контрольные результаты по методике «наблюдения за проявлениями коммуникативных качеств», можно сделать вывод, что педагогам и воспитателям детского сада рекомендуется уделять больше внимания практике проведения игр, направленных на развитие коммуникативных навыков и умений, а также на развитие эмоционально-волевой сферы детей. Специально организованные занятия дают свою положительную динамику: у детей формируются такие коммуникативные качества, как инициативность, внимательность и чувствительность к воздействиям сверстников, положительный эмоциональный фон становится преобладающим. Также у детей формируются навыки вербального и невербального общения, дети становятся более эмоционально вовлечены в совместные действия со сверстниками, учатся сопереживать, помогать, потребность в общении возрастает и становится все продолжительнее. Все эти умения и навыки предопределяют благополучные межличностные отношения.

Анализируя результаты контрольного исследования по методике «Лесенка», мы пришли к выводу, что с заниженной самооценкой – 1 человек (8%), адекватной – 9 (69%), с завышенной – 3 (23%).

Следует отметить, что показатели нашего контрольного исследования по методике «Два домика» еще раз подтвердили, что в основе положительного выбора находятся не мотивы дружеских отношений, а симпатии по личностно-индивидуальным качествам «добрый», «умный», «красивая», «не жадный» и т.д. Это еще раз доказывает, что устойчивых микрогрупп в группе нет, выбор у большинства детей является ситуативным, лишь на момент эксперимента.

Тем не менее, межличностные отношения в данной группе заметно улучшились. Положительных выборов стало больше, а отрицательных – гораздо меньше. Результаты контрольного исследования показали, что «звезды» остались в прежнем количестве, но детей в статусе «предпочитаемых» стало больше на 2 человека. Важно отметить, что детей со статусами «изолированные» и «отвергаемые» - нет, это один из важных показателей эффективности проведенной коррекционной работы.

Список литературы

1. *Смирнова, Е.О.* Межличностные отношения дошкольников. Дигностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М., 2010. – 120 с.

2. *Лисина, М.И.* Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб., 2011. – 320 с.

Селиванова А.В.,
Поникарова В.Н.

Особенности коррекционно-развивающей работы по снижению тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Тревожность – стабильно или ситуативно проявляемое качество человека находиться в состоянии повышенного волнения, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [4].

Различают ситуативную и личностную тревожность. Ситуативная тревожность характеризует эмоциональный статус индивида в настоящий момент времени, текущую ситуацию. Личностная тревожность – проявляется в слишком быстром и частом появлении состояния тревоги и чересчур низком пороге ее проявления. Личностная тревожность формируется, как правило, начиная с подросткового возраста. В целом – тревожность – субъективное проявление неблагополучия личности.

Особенности тревожности у детей представлены в исследованиях ряда авторов, таких как В.И. Гарбузова, В.А. Гурьевой, А.И. Захарова, А.М. Прихожан, В.В. Ковалева и др.

Дошкольный возраст — один из существенных периодов развития личности, часто протекающих критически. В этом возрасте отмечаются внутренняя дискомфортность, напряженность, большая чувствительность к депривации, развитию фрустрации. У детей часто возникают амбивалентные

переживания, нарушается поведение, появляется склонность к невротическим реакциям.

Тревожность как личностная характеристика при нарушениях речи отмечается в основном при заикании (М.И. Буянов, Е.В. Богданова, В.И. Терентьева, Ю.Л. Фрейдин и др.). В ряде исследований отмечаются такие особенности эмоций и личностной сферы, как: повышенная возбудимость, неофобия, заниженная самооценка, ожидание неприятной и др. [1, 5].

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, представляет собой специфическое проявление нарушений речевой функции. При ОНР нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексико-грамматического, фонетико-фонематического. Нарушенными оказываются все компоненты речевой системы. Речевая недостаточность может варьироваться от абсолютного отсутствия у детей общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В соответствии с выраженностью указанных нарушений принято условное разделение на уровни развития. Для каждого уровня общим является значительное отставание в сроках появления активной речи, ограниченный словарный запас, разнообразные аграматизмы, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия, анализа и синтеза. Степень выраженности названных отклонений различна [1,3].

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 78» г. Череповца. В исследовании приняли участие 10 детей с нарушениями речи (ОНР III уровня), которые оставили экспериментальную группу и 10 детей с нормативным развитием речи (контрольная группа).

Для изучения проявлений тревожности нами были использованы следующие методики: изучение самооценки, опросник для выявления ситуативной тревожности, исследование эмоционального состояния и др. Обобщение критериев оценки тревожности позволило выявить высокий, средний и низкий уровни тревожности.

У большинства детей с ОНР был выявлен средний (50%) и высокий уровни (40%) тревожности. Высокий уровень тревожности характеризуется наличием учебной и межличностной тревожности; неадекватной самооценкой, состоянием функциональной напряженности; нарушениями соматовегетативной сферы, которые носят преимущественно постоянный характер.

Средний уровень тревожности характеризуется наличием преимущественно учебной и самооценочной тревожности; низкой и адекватной самооценкой, переживанием состояния функционального возбуждения; нарушения соматовегетативной сферы, которые носят переменный характер.

Были отмечены характерные особенности проявлений тревожности: для детей с нарушениями речи наиболее характерно доминирование отрицательных эмоций, наблюдаются выраженные вегетативные реакции, состояние грусти, напряженность, чувствительность к неблагополучию; состояние функционального напряжения. Изучение результатов эмоционального состояния показывает, что у детей с нарушениями речи преобладает состояние функциональной напряженности, состояние аффективного возбуждения и функционального торможения. У детей с нормативным речевым развитием преобладает состояние функциональной напряженности, состояние аффективного возбуждения и аффективного торможения. Можно сказать, что в обеих группах значительно выражен ситуативный компонент эмоционального состояния. У детей с нормативным речевым развитием преобладает аффективные состояния, которые с трудом поддаются контролю и способны принимать форму патологического аффекта.

Использование коэффициента $\chi 2$ показало наличие статистической значимости ($\chi 2 = 17,5$ при $p < 0,01$) между экспериментальной и контрольной группами.

На основании данных констатирующего эксперимента было определено содержание коррекционно-развивающей работы по снижению тревожности у детей с нарушениями речи и разработаны методические рекомендации.

Содержание коррекционно-развивающей работы включает три блока: 1 блок – работа с детьми; 2 блок – работа с педагогами; 3 блок – работа с родителями. Содержание первого блока основано на работе с детьми. Были выделены следующие направления коррекционной работы: снижение эмоционального напряжения, повышение самооценки, обучение навыкам конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. В содержании второго блока – работы с педагогами – входит создание рекомендаций и консультаций для воспитателей и разработка семинара-практикума. Третий блок предполагает просветительскую работу с родителями, основанную на консультативной деятельности [4].

I этап коррекционно-развивающей работы с детьми (ориентировочный, 2 занятия) включает объединения участников в группу, создание установки на участие в тренинге. Методические приемы обеспечивают создание доброй,

безопасной ситуации (развлекательные игры, предметные и подвижные игры с учетом двигательных возможностей детей).

II этап (реконструктивный, 10 занятий). Он направлен на проведение основной коррекционно-развивающей работы с детьми. Данный этап позволяет формировать представления об экспрессивных средствах выражения эмоций, развитие понимания смысла и значения различных форм поведения людей в эмоционально значимых ситуациях, а также формировать навыки эмоциональной регуляции поведения детей.

В содержании коррекционно-развивающей работы предусмотрены игровые и неигровые приемы (совместная деятельность, чтение сказок, рассказов, изодеятельность).

III этап (закрепляющий, 2 занятия) включает закрепление полученных навыков и форм поведения в эмоционально значимых ситуациях.

Отбор содержания занятий учитывал следующие требования:

– принцип постепенного погружения и выхода из эмоционально значимой ситуации;

– использование ритуалов в начале и конце занятия для создания ощущения целостности и завершенности занятия;

– игры, упражнения и приемы соответствуют задачам коррекционного этапа, этапа занятия, индивидуальным запросам каждого ребенка;

– альтернативные игры, приемы, упражнения;

– принцип коммуникативной направленности с учетом структуры речевого нарушения (соответствующий двигательным и интеллектуальным возможностям детей отбор материала, а также игр, заданий, упражнений);

– учет структуры нарушения, уровня тревожности и индивидуально-возрастных особенностей детей с нарушениями речи [2].

Таким образом, снижение проявлений тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи включает вырабатывание вербальных и невербальных средств общения, формирование конструктивных способов поведения в стрессовых ситуациях, формирование элементарных умений саморегуляции эмоциональных состояний.

Следует помнить, что, выбирая тот или иной путь, метод, направление для работы с тревожными детьми дошкольного возраста, нужно помнить о том, что тревожность не снимается сразу и одномоментно. Для этого нужна длительная работа, направленная как на устранение причин тревоги, так и на выработку навыков владения собой в стрессогенных ситуациях, травмирующих ребенка.

Список литературы

1. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1997. – С. 614-648.

2. *Панфилова, М.А* Игротерапия общения / М.А.Панфилова – М., 1999.

3. *Поникарова, В.Н.* Психологические условия преодоления тревожности у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семейном детском доме / В.Н. Поникарова, Ю.А. Матвеева, Е.А. Кудрина // Материалы II межрегиональной научно-практической конференции / отв. ред. О.А. Денисова. – Череповец, 2003. – С. 7-9.

4. *Прихожан, А.М.* Психокоррекционная работа с тревожными детьми / А.М. Прихожан // Актуальные методы работы дошкольного психолога. – М., 1990.

5. *Терентьева, В.Н.* Социально-психологические особенности детей с нарушениями речи 6-7 лет / В.Н. Терентьева // Дефектология. – 2000. – №4. – С. 74–84.

Сироткина Д.А.,
Дашевская К.А.,
Кондратьева С.Ю.

Диагностика состояния счетных операций у детей с ограниченными возможностями

В настоящее время распространенным видом нарушений овладения счетной деятельностью детьми с ОВЗ является дискалькулия – частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и процессов приема и переработки сенсомоторной информации и, с другой – «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики [5].

По классификации Kosc L. выделяется несколько видов дискалькулии: *вербальная дискалькулия* (проявляется в нарушении словесного обозначения математических понятий); *практогностическая* (имеется расстройство системы счисления конкретных и наглядных предметов или их символов); *дислексическая* (нарушение чтения математических знаков); *графическая* проявляется в нарушении записи математических знаков и правильного воспроизведения геометрических фигур); *операциональная дискалькулия* (неумение выполнять математические операции).

Среди детей дошкольного возраста наиболее распространенным речевым нарушением является общее недоразвитие речи (ОНР). Специфические особенности развития когнитивной и речевой сферы у детей данной категории обусловливают специфику формирования у них математических понятий и представлений [2, 3, 6]. К категории детей с ОВЗ относятся и дошкольники с задержкой психического развития (ЗПР), характеризующиеся особенностями развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы: снижением внимания,

памяти, работоспособности, недостаточностью знаний об окружающем мире, замедленностью процессов приема и переработки сенсорной информации, недоразвитием речи, незрелостью мышления, низкой познавательной активностью [1, 4, 5].

С целью выявления предрасположенности к дискалькулии было проведено обследование 10 детей подготовительной группы с заключением: ОНР, IIIуровня речевого развития, которые составили контрольную группу (КГ). Экспериментальную группу (ЭГ) представили 10 детейтакого же возраста с заключением ЗПР.

Для выявления предрасположенности к графической дискалькулии предлагались задания: «Конструирование кубиками «Черно-белые круги»;«Дорисовывание незаконченных контуров геометрических фигур». Результаты выполнения показали высокую предрасположенность детей ЗПР к данному виду дискалькулии, у респондентов отмечены: медленный темп выполнения, низкий уровень аналитико-синтетической деятельности и способности к программированию, сложности дифференциации отдельных элементов изображения при выполнении первого задания и искажение величины, симметричности, пропуски частей рисунка, добавление элементов, соединение нескольких элементов в одну фигуру при выполнении второго задания. Иногда отмечалось тотальное непонимание задания: дети повторяли недорисованные элементы, хаотично располагая их. Дети данной группы нуждались в помощи со стороны взрослого. КГ в большинстве случаев справилась с заданиями успешно, продемонстрировав лишь единичные ошибкизеркального отражения одного из кругов при конструировании и незначительного нарушения симметрии при дорисовывании.

Для выявления предрасположенности к практогностической дискалькулии предлагались задания: «Восприятие ритма «Копилка» (методика М. Фидлер); «Считаем чашки-вкладыши». Дети с ЗПР показали недостаточный уровень сформированности слухового восприятия и счетных навыков. При выполнении первого задания, пересчет совершали правильно и озвучивали число, однако на карточке произнесенное количество показывали не верно, что свидетельствует о несформированности навыка соотнесения цифры с ее количественным составом. Дети показали низкий уровень использования порядковых числительных, однако обратный счет совершали верно, некоторые нуждались в пересчете дидактического материала, при воспроизведении обратного порядка цифр. Все это свидетельствует о предрасположенности

дошкольников с ЗПР к практогностической дискалькулии. КГпоказала высокий результат, успешно справилась с выполнением заданий.

Задания для выявления предрасположенности к операциональной дискалькулии: «Задача про цветы» (методика А.В. Белошистой); «Бутылки» (методика Ж. Пиаже, адаптированная Л.Ф. Обуховой) отразили низкий уровень мыслительных операций детей обеих групп, которые характеризуется следующими особенностями: задачу составить не могут, или предлагают один-два способа решения задачи. В ЭГ встречались дети, которые переключались на игровую деятельность со счетным материалом (выкладывали человечка), переключались на разговор («Мама купила велосипед и самокат, я катаюсь»), описывали счетный материал. Дети обеих групп показали низкий уровень понимания независимости количества элементов множества от пространственного расположения. Все дети с интересом приступали к выполнению задания «Бутылки», определяли равенство воды в емкостях, расположенных на плоскости стола. Однако понимание принципа сохранения количества не сформировано. Дети не смогли определить равенство воды в бутылках, различно расположенных относительно плоскости стола. Некоторые дети ЭГ пытались объяснить происходящее, давая ошибочные ответы («воду нельзя обмануть», «из-за кружечки (крышечки)»). Результаты выполнения данных заданий отразили предрасположенность к операциональной дискалькулии детей обеих групп.

Для выявления предрасположенности к вербальной дискалькулии предлагались задания: «Определение правильности временных конструкций»; «Пары по величине» (методика С.Я. Рубинштейн «Противоположности», А.Р. Лурия «Опыт с нахождением противоположного значения»).По результатам исследования у детей ГК и ЭГ отмечается высокая предрасположенность к данному виду дискалькулии: у большинства детей отмечались стойкие ошибки, которые они не смогли исправить даже после повторения инструкции, что свидетельствует об отсутствии полного понимания смысла фраз. ДетиЭГ чаще действовали методом проб и ошибок. Только у трех детей с ОНР отмечались систематические ошибки во всех сложных конструкциях, в большинстве случаев исправляемые после повторного прослушивания предложений. Отмечено частичное понимание смысла произносимых фраз. Математический словарь развит недостаточно: большинству детей КГ были недоступны понятия «тяжелый–легкий», «высокий–низкий», «длинный-короткий» заменяли на «большой-маленький». ДетиЭГ показывали 1-2 пары предметов, отличные по величине и правильно обозначали словами «большой-

маленький», не употребляя другие антонимичные величинные пары. Трое употребляли следующие пары («нижний-верхний», «толстая-худая»), что свидетельствует о несформированном представлении словесного обозначения отношений между предметами на основе барического чувства, зрительного соотнесения.

Задания для выявления предрасположенности к дислексической дискалькулии: «Найди нужную фигуру по схеме с кодом отрицания «не» (Методика М. Фидлер); «Составь картинку».Превалирующая часть детей КГ самостоятельно выполнили задание, четверо детей с ОНР и дети ЗПР находили геометрическую фигуру, ориентируясь только на два параметра (цвет и форму).Двум детямЭГ не удалось выполнить задание.Выполнение задания на составление картинкиэтой же группой детей отразило низкий уровень представлений о пространственной ориентировке, ограниченность математического словаря. 8 детей ЭГ испытывали трудности дифференциации направлений (вместо «слева»-«влево», часто обозначали местоположение картинки словом «здесь»), нуждались в помощи. Трое детей при выкладывании картинки испытывали сложности в зрительном соотнесении (прикладывали картинку к примеру). Двое верно определяли направление, один помогал себе определять направление указывая на ведущую руку. Результаты выполнения заданий отразили предрасположенность детей ЭГ к дислексической дискалькулии. Дети КГ справились с заданием успешнее - 8 детей правильно расположили предметы, называя их месторасположение. Только двое при назывании путали направление «лево-право».

Результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость выявленияфакторов риска возникновения дискалькулии у детей с ОВЗ уже в дошкольном возрасте, определениенаправлений, приемов и содержаниякоррекционно-развивающей работы по профилактике данного нарушения, подготавливая детей к обучению в школе.

Список литературы

1. *Баряева, Л. Б.* Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева. – СПб., 2005.

2. *Баряева, Л.Б.* Математика для дошкольников в играх и упражнениях / *Л.Б. Баряева, С.Ю. Кондратьева.* – СПб., 2007. – 288 с.

3. *Екжанова Е.А.* Методика исследования готовности к школьному обучению и технология ее применения. М., 2012. 120 с.

4. *Екжанова, Е. А.* Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогиче-ской коррекции в условиях дошкольного учреждения / Е. А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 8–16.

5. *Кондратьева С.Ю.* Диагностика, профилактика и коррекция нарушений счетных навыков (дискалькулии) у дошкольников группы риска / С.Ю. Кондратьева // Специальное образование. – 2011. – №1. – С.42-49.

6. *Лалаева Р.И.* Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция / Р.И. Лалаева, А. Гермаковска. – СПб., 2005.

Смирнова М.А.,
Гаврилова Е.В.

Коррекция и развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе музыкальных занятий

Проблема развития связной речи детей хорошо известна широкому кругу педагогических работников: воспитателям, узким специалистам, психологам и логопедам.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речи, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [4]. Выделяют четыре уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи [1]. Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. У детей с ОНР (3 уровень) можно выделить следующие особенности связной речи: в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, "застревание" на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов; рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями; остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств и т.д.

Работа по развитию и коррекции речи осуществляется логопедом на специальных занятиях, воспитателем в рамках НОД (ознакомление с окружающим, развитие речи). Богатый потенциал в плане речевого развития имеют режимные моменты, другие занятия, однако этот потенциал, как показал анализ практики, мало используется педагогами. Несомненно, занятия по развитию речи, логопедические занятия – основные формы работы. В то же время на прогулках, занятиях по изо-деятельности, музыкальных занятиях педагоги, работающие в группе для детей с нарушением речи (где линия речевого развития – центральная - в деле обучения и воспитания детей), могут также успешно решать задачи по развитию речи (в том числе связной

речи). В своем исследовании мы рассматриваем вопросы использования различных видов деятельности на музыкальных занятий с целью развития и коррекции связной речи воспитанников с ОНР. Темой нашего исследования стала «Развитие и коррекция связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 в процессе музыкальных занятий».

Музыкальное занятие-это основная организационная форма по осуществлению задач музыкального воспитания и развития детей. На музыкальных занятиях осуществляется разностороннее воспитание детей (умственное, эстетическое, физическое). Анализ исследований показал, что различные авторы выделяют разные виды музыкальной деятельности, такие как: слушание, пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения, которые педагог использует на музыкальных занятиях.

О влиянии музыки и различных видов музыкальной деятельности на развитие детей дошкольного возраста (в частности, на развитие речи дошкольников) говорят многие авторы (Теплов Б.М, Радынова О.П., Катинене А.И., Полавандишвили М.Л.), которые отмечают их важное значение в обучении и воспитании детей, рассматривают различные виды музыкальной деятельности как дополнительное и мощное средство развития речи детей, которое может использовать музыкальный руководитель, воспитатель, а также специалист (в частности, дефектолог, логопед, психолог), описывают некоторые приемы работы. В то же время данная проблема – возможность использования различных видов музыкальной деятельности на музыкальных занятиях как средства развития связной речи дошкольников с ОНР, остается малоизученной и требует своего дальнейшего исследования [2].

Анализ литературы позволил нам спланировать констатирующий эксперимент. Цель констатирующего эксперимента – изучение особенностей связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. В констатирующем эксперименте приняли участие 7 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и 14 детей с ОНР 3 уровня. В рамках констатирующего эксперимента проводилось изучение особенностей диалогической речи и монологической форм речи.

Изучение связной речи детей седьмого года жизни с ОНР 3 уровня выявило: лишь немногие из них способны самостоятельно построить текст; большинству требуются вопросы-подсказки; рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием оценочных суждений, завершающих описание. Как правило, рассказы бессвязны, в качестве средств межфразовой связи используются повторы и местоимения. Отмечается бедный словарный запас, неверное употребление слов. Налицо проблемы с грамматическим

оформлением предложений. Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня недостаточно сформирована связная речь, что проявляется в характерных особенностях построения ими связного высказывания.

Анализ полученных результатов позволил нам спланировать коррекционную работу.

В процессе музыкальных занятий педагог может успешно решать задачи по развитию связной речи детей. Основными направлениями этой работы будут: развитие монологической речи, развитие диалогической речи. Музыкальный руководитель с целью решения задач по развитию связной речи на своих занятиях может успешно использовать разные методы и приемы. Так, например, перед прослушиванием музыкального произведения педагог может провести вводную беседу, организующую детей на этот вид деятельности. Педагог перед прослушиванием произведений из цикла «Времена года» («Сентябрь», «Октябрь») предлагает вспомнить: как выглядят деревья в осеннем уборе, какие деревья, кусты видели дети. Рассматривают картину И.И. Левитана «Золотая осень». После рассматривания картины художника педагог читает детям стихотворение Л.Зиминой «Осенние листья». По этому стихотворению проходит обсуждение. Дети отвечают на вопросы, строят высказывания. Затем организуется прослушивание музыки.

Беседа может быть организована и в процессе слушания произведения (например, его частей). Наконец, может быть проведена заключительная беседа, уточняющая и расширяющая опыт детей. Так, например, после прослушивания произведений П.И. Чайковского воспитанники отвечают на вопросы по характеру звучавшей музыки, средствам выразительности, музыкальных образах. Составляют рассказ о музыке. В беседе помимо вопросов используются такие приемы, как указания, объяснение, рассказ, обобщение, ответы самого педагога. Указания имеют большое воспитательно-образовательное значение. Прежде всего, они помогают установить четкую внешнюю организацию ведения беседы, дисциплинирующую детей. Указания определяют порядок и правила высказывания, привлекают внимание детей к содержанию вопроса («Подумай хорошенько, прежде чем ответить»). Указания относятся и к уточнению детской речи.

На музыкальных занятиях с целью развития связной речи могут быть успешно использованы дидактические игры. С целью развития диалогической речи перед прослушиванием музыкального произведения или перед исполнением песни (например, песни «Осень») педагог может провести

дидактическую игру «Осенние приметы» (Цель игры: уточнить представления детей об осенних приметах, активизировать словарь по теме; Оборудование: сюжетные картинки с изображением различных времен года; Ход: педагог предлагает детям картинки с изображением различных сезонных явлений. Ребенок выбирает картинки на которых изображены только осенние явления, называет их, педагог задает ребенку вопросы: «А почему именно эту картинку ты выбрал? Что на ней изображено?»). С целью развития умения строить высказывания по типу «высказывания-рассуждения» педагог после прослушивания музыки и беседы по музыкальному произведению может задать детям вопросы «Почему осень называют золотой? Как в своем произведении композитор отразил признаки «золотой осени»?».

Перед прослушиванием произведения «Подснежник» (из цикла «Времена года» П.И. Чайковского) педагог может предложить детям рассмотреть картину художника А.М. Грицай «Подснежники», организовать беседу по картине. Для развития диалогической речи далее на занятии используется дидактическая игра «Что перепутал художник?» (Цель игры: развивать мышление, связную речь; закреплять знания о признаках весны; Оборудование: предметные картинки; Ход: Ребенка просят внимательно посмотреть на картину, которую нарисовал рассеянный художник, и найти ошибки). Дети с удовольствием разгадывают и загадывают загадки. Педагог может предложить разгадать загадку о подснежнике или составить свою загадку об этом цветке. Педагог учит детей задавать вопросы, отвечать на них, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространенно, дополнять, исправлять собеседника и т.д. В своей работе педагог может использовать разнообразные приемы: совместное рассказывание, образец рассказа, план рассказа, коллективное составление рассказа, моделирование и т.д.

В работу включены приемы обучения рассказыванию: совместное рассказывание, речевой образец, использование плана рассказа, коллективное составление рассказа, составление рассказа по частям, пересказ. Активно используется беседа как метод обучения диалогической речи.

На музыкальных занятиях вместе с педагогом дети обсуждают прослушанное произведение, спетую песню, составляют рассказы о переживаниях, впечатлениях, учатся вести диалог, задают друг другу вопросы по произведению, отвечают на них полным и кратким ответами (работа может строиться по подгруппам), оставляют рассказы-описания, рассказы-

рассуждения, рассказы-повествования по заданному плану и самостоятельно составленному плану.

После реализации коррекционно-развивающей работы нами был проведен контрольный эксперимент, анализ результатов которого позволил сделать вывод об эффективности проведенной работы

Таким образом, задачи по развитию и коррекции связной речи педагоги могут эффективно решать в процессе логопедических занятий, занятий по ознакомлению с окружающим и развитию речи, а также на музыкальных занятиях.

Список литературы

1.*Волкова, Л.С.* Логопедия / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М., 1999, – 491 с.

2.*Ветлугина, Н.А.* Методика музыкального воспитания в детском саду/ под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1989. – 270 с.

3.*Нищева, Н.В.* Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н.В. Нищеева. – СПб., 2007. – 352 с.

4.Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / под ред. Т.В. Волосовец. – М., 2002. – 200 с.

Спицына А.С.,
Аюпова Е.Е

Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Речевое развитие ребенка является одним из самых важных этапов развития человека. Речевое развитие рассматривается в современном дошкольном воспитании, как общая основа воспитания и обучения детей. Главной задачей речевого воспитания детей, является развитие связной монологической речи. Обусловлено все это социальной значимостью и ролью формирования личности ребенка. Важно отметить, что именно в связной речи реализуется основная коммуникативная функция языка и речи. Связная речь – высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень развития ребенка (умственного и речевого).

Дети дошкольного возраста являются юными исследователями: они с большим интересом участвуют в разной исследовательской работе, неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянно узнать и выявить что-то новое и интересное, желание экспериментировать.

Но самостоятельно ребенок не может найти ответ на все интересующие его вопросы - ему помогают педагог и родители.

Уникальным средством сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию является технология проектирования. Проектирование – это комплексная деятельность, участники которой автоматически: без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов осваивают новые понятия и представления о различных сферах жизни [1].

Проектировочные способности проявляются во взаимодействии основных систем управления любой социальной организацией (человек, коллектив, деятельность).

Основная функция проектирования – наметить программу, подобрать средства дальнейших целевых действий.

Реализация проектной деятельности в практике работы детского сада начинается с ориентации на актуальную проблему культурного саморазвития дошкольника, знакомства с этапами проектирования, такие как: разработки проекта, их реализации, анализа результатов.

Цель исследования – разработка программы проектной деятельности по развитию связной речи.

Объект исследования – связная речь у детей с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – особенности нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

В соответствии с обозначенной целью исследования и сформулированной гипотезой были поставлены следующие задачи:

1. Обосновать актуальность проблемы связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР;

2. Изучить состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

3. Сформировать программу исследования;

4. Разработать технологию формирования связной речи через проектную деятельность;

5. Выявить эффективность данной технологии.

Проведение диагностики по определению уровня развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи необходимо для того, чтобы спроектировать систему коррекционной работы для данной категории воспитанников.

Исследование состояния связной речи начинается с анализа имеющегосяанамнеза ребенка в амбулаторных картах, педагогической документации. Затем с помощью стандартизированной серии заданий проводится исследование словаря. Все задания выполняются последовательно, с учетом возраста обследуемых. Говоря о связной речи, необходимо обозначить критерии оценки уровня ее развития. Критерии определения уровня развития связной речи у дошкольников разработаны в многочисленных исследованиях (А.А. Зрожевская, М.Р. Львов, Е.С. Смирнова, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина). В выборе методики обследования связной речи мы руководствовались следующими критериями ее сформированности:

– соответствие высказывания теме (раскрытие темы);

– наличие четкой структуры высказывания – начало, середина, конец;

– использование разнообразных средств связи между предложениями и частями высказывания;

– использование средств выразительности: в описаниях – определений, сравнений; в повествованиях – диалога героев, элементов описания и т.д.;

– индивидуальность в выборе языковых средств (отсутствие речевых штампов и шаблонов).

Опираясь на эти критерии связной речи дошкольника, мы остановимся на методике исследовании связной речи с помощью серии заданий В.П. Глухова. При этом использовался наглядный материал из соответствующих пособий Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой и А.В. Соболевой, О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой, О.Н. Усановой и др. В целях комплексного исследования связной речи детей использовались серии заданий, которые включали:

– пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);

– составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;

– составление рассказа-описания;

– окончание рассказа по заданному началу.

По результатам диагностических данных состояния связной речи, мы сделали следующие выводы:

– дети испытывают значительные затруднения в овладении основными видами связной монологической речи: пересказом; составлением рассказа по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в последовательности сюжета; составлением рассказа-описания; составлением рассказа по заданному началу;

– итоги выполнения заданий всех серий позволяют в качестве основных причин несформированности умений и навыков связной речи выделить

нарушение двух видов операций, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения, и операций, обеспечивающих его лексико-синтаксическое оформление.

Нарушение операций прослеживается в несформированности умения: передавать смысловую программу заданного текста; выделять большую программу целого текста; устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий; находить и развивать замысел; опознавать связные высказывания; выбора слов, преимущественно глагольной лексики; выбора средств межфразовой связи; чередование коммуникативно сильных и коммуникативно слабых предложений в рассказе.

Ставбун А.В.,
Поникарова В.Н.

Теоретическое обоснование проблемы формирования социально-адаптивного поведения у детей старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта

Многочисленную группу лиц с отклонениями в развитии составляют лица с нарушениями интеллекта. К этой категории относятся те люди, у которых вследствие органически обусловленного недоразвития либо раннего повреждения головного мозга отмечается общее психическое недоразвитие с преобладанием интеллектуального дефекта. Причем данное нарушение носит стойкий, необратимый, непрогрессирующий характер и ведет к трудностям социальной адаптации [1].

Лица с нарушениями интеллекта существенно отличаются друг от друга. Клинически выделяют олигофрению и деменцию.

Развитие умственно отсталого ребенка осуществляется на нарушенной основе, что обусловливает его замедленность, своеобразные черты и значительные отклонения от нормального развития.

Нарушения психической деятельности при нарушениях интеллекта составляют основу дефекта. Клиническая картина психических нарушений при разных формах неодинакова и зависит от ряда моментов: степени тяжести поражения центральной нервной системы, характера патогенного агента и времени его уже в анамнезе таких детей можно заметить указание на то, что они отстают в развитии от нормальных сверстников. Особенно это относится

к формированию нервно-психических функций. Хотя нарушения интеллекта рассматриваются как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. Наблюдается положительная динамика в развитии при правильно организованном коррекционно-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений и в условиях инклюзивного образования.

Вхождение ребенка в общество (тем более ребенка с ограниченными возможностями здоровья) предполагает острую необходимость адаптации в окружающем социуме [2].

В формировании социально-адаптивного поведения можно выделить несколько фаз.

Первая фаза определяется как освобождение от необходимости достижения результата. Благодаря снижению требований к успеваемости становится возможным создание благоприятных для педагогической помощи отношений. Активное принятие учителем личности ребенка (подростка) представляет собой тот базис, на котором может успешно происходить введение корректирующих элементов, поощрение школьника и четкое структурирование ситуации.

Вторая фаза – мотивация к достижению результата — заключается в том, чтобы установить доверительные отношения между учителем и учеником и углубить педагогическое взаимодействие. Расширение круга интересных для ребенка видов школьной деятельности, а также тренинг соответствующего поведения ведут к образованию положительных привычек и к началу самостоятельной учебы. Особенно эффективны здесь методики формирования интереса к познавательной деятельности.

В третьей фазе – готовность к достижению результата – речь идет о формировании идентификации учащихся с учителем. Учащийся принимает ценности учителя и перенимает их, он учится самонаблюдению, самоутверждению и самовоспитанию. Целенаправленная помощь снижает учебную неуспешность детей, а использование открытого обучения и методов-проектов вырабатывает способность к самостоятельному обучению.

Четвертая фаза – самостоятельность – переводит связь учитель – учащийся в крепкие партнерские отношения, которые уже подготавливают их расторжение в будущем. Чем лучше школьник понимает задачу самоорганизации, тем быстрее ослабляются коррекционно-педагогические взаимодействия. В дидактическом отношении этим задачам соответствуют свободные виды деятельности и открытое обучение.

В пятой фазе – сохранение и закрепление – педагогическая помощь обеспечивается путем поддержания постоянных контактов между учеником и учителем. В проблемных ситуациях оказывается коррекционно-педагогическая помощь.

Для изучения особенностей социально-адаптированного поведения детей старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта мы предполагаем разработана диагностическую программу, которая включает «Самооценка психических состояний» (по Г.Ю. Айзенку), «Инвентаризация симптомов стресса» (по Т.А. Иванченко), «Диагностика копинг-поведения» (по Р. Лазарусу), «Диагностика самооценки» (по С.Я. Рубинштейн), карту наблюдения за проявлениями девиантного поведения личности (по Д. Стотту) [3].

Итак, социальная адаптация — это приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами и интересами.

Одним из условий успешного включения детей старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта в социальную среду выступает формирование социально-адаптированного поведения, как важной составляющей адаптации личности в социуме.

Список литературы

1. *Кузнецова, Л.В.* Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2002. – 480 с.

2. *Реан, А.А.* Психология адаптация личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашева, А.А. Баранов. – СПб., 2006.

3. *Шаповал, И.А.* Методы изучения и диагностика отклоняющегося развития / И.А. Шаповал. – М., 2005. – С. 260–264.

Тасуева М.А.,
Купреева И.В.

Особенности обучения младших школьников с нарушениями слуха с использованием информационно-коммуникативных технологий

Широкое применение современных информационных и коммуникативных технологий в обучении значительно модернизировало систему образования и все формы образовательной деятельности. На данный момент все чаще стали использоваться компьютерные технологии в образовательном процессе школы. В зависимости от применяемых программ

и возраста ребенка компьютер может выступать в качестве соперника по игре, быть экзаменатором, репетитором, рассказчиком. Существует множество компьютерных средств, которые направлены на развитие разных психических функций детей, например, таких как, слуховое и зрительное восприятие, словесно-логическое мышление, память, внимание и др.

В условиях регулярного использования развивающих компьютерных программ и мультимедийных технологий в процессе учебной деятельности эффективность занятий на порядок увеличивается. Иногда довольно сложно объяснить детям с нарушением слуховой функции те или иные понятия и явления, но с помощью современных мультимедийных возможностей компьютера процесс демонстрации и усвоения материала значительно упрощается. Помимо этого, современные компьютерные технологии позволяют легко варьировать громкость, в частности, конкретные частоты аудиоматериалов, которые используются для тренировок развития речевых навыков и остаточного слуха [1].

Важное место в деятельности педагога, которая обращена к слабослышащим и глухим детям, занимают видеоматериалы. Они нужны для работы с учебным материалом, связанным с изучением разных явлений и процессов, сурдологическое описание которых затрудняется ограниченным словарным запасом детей. Важную функцию обучения выполняют компьютерные конструкторы и модели, компьютерный лабораторный практикум.

Значительное внимание отводится формированию художественных способностей учеников. Основные навыки работы с программным обеспечением дети приобретают на уроках информатики, занимаясь в графическом редакторе Paint, а также на кружках по информатике, где закрепляют полученные знания по обработке фотографий и изображений в программе AdobePhotoshop.

Без новых компьютерных технологий, как показывает практика, уже невозможно представить учебный процесс в корректирующем классе.

Применение на занятиях ИКТ помогает учащимся:

– овладевать практическими способами работы с информацией;

– ориентироваться в непрерывных потоках информации из окружающего мира;

– развивать умения, которые позволяют обмениваться информацией с помощью современных технических средств;

– активизирует познавательную активность учащихся;

– усиливает положительную мотивацию.

Мышление ребенка с нарушением слуха развивается значительно медленнее, чем у здоровых детей, однако, чаще всего, интеллект остается сохранным в любом возрасте. А это означает, что потенциал слабослышащего ребенка такой же, что и у сверстника без соответствующих нарушений. Он реализуется в специально организованном образовательном процессе, нацеленном не только на овладение навыками, умениями и знаниями, не только на формирование речи и слуха, но и на развитие всех познавательных функций в целом [2].

При обучении детей с рассматриваемыми ограниченными возможностями здоровья важно учитывать, что при аномалии слуха нарушается не только речь, но затрудняется и вся познавательная деятельность обучающихся. Необходимо понимать, что речь этими детьми воспринимается с большим трудом, следовательно, формирование всех связанных с вербальным представлением информации абстрактных понятийтакже нарушается. Кроме этого, если дети сталкиваются при восприятии нового материала с какими-либо трудностями в усвоении,то сразу же становятся, пассивными и теряют интерес к занятиям.

Однако, к тем учебным предметам, в которых задействованы современные информационные и коммуникативные технологии, дети относятся с большим интересом и повышенным вниманием. А это, в свою очередь, способствует достижению необходимых результатов образовательного процесса и повышению мотивации получения нового знания, что принципиально важно как для педагога, так и для ребенка [3].

Использование новых, нестандартных приемов, таких как, например, психогимнастика, в которую входят упражнения «В магазине зеркал», «Смотри на руки», «Кто быстрее?», «Наблюдательность», «Пальцы», все они применяются длязакрепления и объяснения материала помогают развивать как непроизвольное, так и произвольное внимание детей. В данном случае используются разные каналы восприятия, это позволяет заложить информацию не только в форме факта, но и в памяти в виде ассоциаций, что особенно важно для слабослышащих и глухих детей. Так, предоставление информации с использованием технологий мультимедийной презентации значительно сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей [4].

Кроме того, у детей с нарушением слуховой функции один и тот же программный материал многократно повторяется, из года в год углубляется и расширяется, и здесь важную роль приобретает разнообразная форма подачи материала.

Следовательно, обучение с использованием интерактивных комплексов в работе с такими детьми становится более продуктивным, интересным и качественным. При систематическом использовании электронных обучающих мультимедиа программ в ходе обучения в сочетании с педагогическими инновациями и традиционными методами существенно повышается эффективность обучения детей с разным уровнем подготовки. Благодаря одновременному воздействию нескольких технологий происходит качественное усиление результата образования.

Список литературы

1. *Арутюнян Р.Э., Аграновский А.В.* Учебный класс для обучения слабослышащих и глухих детей. // Информационные технологии в образовании: материалы XIII Международной конференции. Часть 5. – М.: Просвещение, 2003. – С. 264–265.

2. *Демкин В.П., Тубалова И.В., Можаева Г.В.* Особенности использования новых информационных технологий для обучения детей-инвалидов по слуху [Электронный ресурс]: http://window.edu.ru

3. *Куревлева, Н.В.* Применение специализированных компьютерных технологий в специальном образовании [Электронный ресурс]: http://www.vashpsixolog.ru

4. *Миронова А.А.* Специализированные информационные технологии в структуре модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: http://almanah.ikprao.ru

Филиппова А.В.,
Лапп Е.А.

Использование нетрадиционных приемов при коррекции речи детей с ОНР

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями. Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим. Необходимы вспомогательные средства, облегчающие и направляющие процесс становления у ребенка развернутого речевого высказывания [1,2,6].

С учетом того, что развитие речи – это творческий процесс, который формируется в результате восприятия речи взрослого, собственной речевой активности и элементарного осознания явления языка и речи, нами была определена цель логопедической работы: создать условия для освоения детьми умений выражать свои мысли свободно, последовательно, интересно; научить

их структурировать речевые высказывания грамотно и понятно для собеседника.

В нашей работе мы используем прием наглядного моделирования. Актуальность использования наглядного моделирования в работе с детьми с общим недоразвитием речи состоит в том, что этот прием вызывает интерес у детей, облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью; позволяет выделять главное и второстепенное в изучаемом материале, систематизировать полученные знания (Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Поддьяков). Практика логопедической работы показывает, что это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального (Т.В. Егорова, А.Н. Леонтьев и др.).

В работе с детьми мы придерживаемся определенной последовательности. Сначала учитель-логопед знакомит детей с графическим способом предоставления информации – моделью. В качестве условных заместителей (элементов модели) могут выступать символы разнообразного характера: геометрические фигуры; символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы); планы и условные обозначения, используемые в них; контрастная рамка – прием фрагментарного рассказывания и многие другие.

В качестве символов – заместителей при моделировании творческих рассказов используются: предметные картинки; силуэтные изображения; геометрические фигуры. Наглядная модель высказывания выступает в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность рассказов ребенка. Опора на визуальный образ очень важна и обязательна, так как если при воспроизведении текста этот зрительный образ не возникает в воображении, то ребенок не понимает этого текста. Таким образом, прием символизации - это наиболее короткий путь к формированию процесса запоминания и точной передачи информации.

Моделирование может быть использовано не только при работе по формированию связной речи, но также при нарушениях слоговой структуры слова. Моделирование позволяет детям образно представить структуру слова, используя заместители слогов, из которых оно состоит, научиться определять количество слогов, соотносить слово со слоговой схемой. Дети подготавливаются к формированию навыка послогового чтения.

При формировании лексико-грамматического строя речи моделирование позволяет ребенку осознать звучание слова, поупражняться в употреблении грамматических форм, уточнить и обобщить понятие о роде предметов, явлений природы на основе их существенных признаков. Моделирование может быть использовано при расширении словарного запаса, формировании языкового чутья.

При подготовке к обучению грамоте наглядное моделирование позволит решить следующие задачи: знакомить детей с понятием "слово" и его протяженностью; обучать интонационно выделять звук в слове, называть слова с заданным звуком, находить позицию звуков в слове и соотносить со схемой, изображать гласные и согласные звуки с помощью зрительных символов, различать твердые/мягкие звуки, вычленять словесное ударение, различать ударные и безударные гласные; формировать навыки анализа и синтеза слов и предложений, подбора слов к заданной звуковой модели, научить графически изображать предложение, придумывать предложение по схеме; развивать навык послогового чтения.

При обучении связной речи, во время работы над всеми видами связного высказывания (пересказ; составление рассказов по картине и серии картин; описательный рассказ; творческий рассказ) наглядное моделирование способствует усвоению принципа замещения (умения обозначать персонажей и атрибуты художественного произведения заместителями), передачи события при помощи заместителей; овладению умением выделять значимые для развития сюжета фрагменты картины, определять взаимосвязь между ними и объединять их в один сюжет; формированию умения создавать особый замысел и разворачивать его в полный рассказ с различными деталями и событиями; обучению составлять рассказы-описания по пейзажной картине [3, 4, 5].

Таким образом, использование нетрадиционных методов работы при коррекции недоразвития речи позволяет более целенаправленно развивать импрессивную речь детей, обогащать их активный лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умение использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказы. Использование нетрадиционных методов и приемов работы при обучении творческому рассказу заметно облегчает дошкольникам овладение связной речью и делает их творческие рассказы более четкими, полными, связными, последовательными, способствует развитию чувства языка и чувству рифмы.

Список литературы

1. *Акименко, В.М.* Новые педагогические технологии / В.М. Акименко. – Ростов н/Д., 2008.

2. *Глухов, В.П.* Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М., 2002.

3. *Воротнина, Л.М.* Творческое рассказывание / Л.М. Воротина // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9.

4. *Лапп, Е.А.* Развитие связной речи детей с амблиопией и косоглазием 6-7 лет [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Е.А. Лапп. – Саратов: Вузовское образование, 2013. – 101 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/12717.html.— ЭБС «IPRbooks»

5. *Короткова, Э.П.* Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – М., 2006.

6. *Полянская, Т.Б.* Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т.Б. Полянская. – СПб., 2010.

Хасанова Р.Р.,
Ворошнина О.Р.

Формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в процессе сюжетно-ролевых игр

Общение для человека – это важное условие его жизни. Наряду с термином «общение», широко распространился термин «коммуникация». Коммуникация – это двухсторонний обмен информации, который содержит передачу и прием знаний, а также мнений, чувств и идей [3].

Коммуникативные умения – это сложные и осознанные коммуникации, которые основываются на теоретических знаниях и практической подготовленности к общению, формирование которых сильно затруднено при нарушенном слухе.

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности можно увидеть в трудах таких ученых как: А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, П.М. Якобсона и др.

Анализ особенностей формирования коммуникативных умений дошкольников с дефектом слуха свидетельствует о ее существенных недостатках. Не уделяется должное внимание формированию данных умений дошкольников с нарушенным слухом с учетом их особенностей; слабо используются возможности таких практико-ориентированных средств, как сюжетно-ролевые игры в развитии коммуникативных умений.

Цель исследования: теоретическое обоснование и эмпирическое изучение возможностей сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Задачи исследования:

1. Дать определение понятию «коммуникативные умения» и описать особенности их развития при нормальном и нарушенном слухе;

2. Подобрать диагностические методики по изучению особенностей коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха;

3. Изучить особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом.

4. Разработать и реализовать формирующий эксперимент по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях сюжетно-ролевой игры.

5. Оценить эффективность использования сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Эксперимент проводился на базе ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи», (дошкольное отделение) г. Перми. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, которые были разделены на две группы экспериментальную и контрольную.

Опираясь на классификацию Б. Ф. Ломова, мы выделили в структуре коммуникативных умений 3 компонента: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный [2].

Параметрами информационно-коммуникативных умений являются: умение принимать, передавать информацию. Среди основных показателей выделяют: умение удерживать внимание на собеседнике, умение использовать знаки вежливости, используемые способы, средства получения информации: умение инициировать передачу информации и т. д. Среди параметров второй группы умений – интерактивных – перечисляют: умение взаимодействовать со сверстниками. Показатели: умение поддерживать контакты в процессе организации совместного выполнения задания, умение договариваться и приходить к общему решению. Перцептивная группа коммуникативных умений включает восприятие в соответствии с состоянием другого. Среди основных показателей выделяют: проявление интереса к состоянию другого, яркая эмоциональная реакция на другого, попытки помочь, успокоить и т. д.

Нами были использованы следующие методы: наблюдение, адаптированный вариант методики «Рукавички» (Г.Л. Цукерман) [1], опросник для воспитателей (А.М. Щетинина).

При организации наблюдения за детьми экспериментальной группы в естественных условиях были получены следующие результаты: низкий уровень – 67% детей, средний уровень – 33 % детей, на высоком уровне не оказалось ни одного ребенка. В контрольной группе результаты были следующими: на среднем и низком уровне находилось 50 % детей, на высоком уровне у них так же не было ни одного ребенка.

А это значит, что дети, находящиеся на низком уровне, практически не владеют вербальными, невербальными средствами передачи, получения информации; редко используют знаки вежливости; не являются инициаторами. На среднем уровне дети не в полной мере владеют вербальными и невербальными способами передачи, получения информации, знаки вежливости используют не всегда, инициируют передачу информации ситуативно, выборочно удерживают внимание на собеседнике.

Как ведут себя дети во время взаимодействия в специально созданных условиях в экспериментальной группе, было выявлено в ходе проведения второй методики. Были получены идентичные первому исследованию для данной группы данные. В контрольной группе результаты были следующими: низкий уровень – 75% детей, средний – 25%, на высоком уровне не находится ни один ребенок.

Дети, находящиеся на низком уровне, не умеют устанавливать контакты в процессе организации совместного выполнения задания, не выражают симпатию, не умеют договариваться и приходить к общему решению. А дети, оказавшиеся на среднем уровне, с трудом устанавливают и поддерживают контакт, они не проявляют инициативу, но понимают и поддерживают инициативу другого, не умеют договариваться, помогают только по просьбе взрослого, взаимный контроль по ходу выполнения частичный.

В ходе анкетирования воспитателей было выяснено, что в экспериментальной группе 83% детей находятся на низком уровне развития эмпатии, и всего лишь 17% имеют эгоцентрический тип. Затем мы определили состояние уровня эмоциональной сферы у детей контрольной группы. 25% детей – низкий уровень развития эмпатии, 50% имеют эгоцентрический тип, и всего лишь у 10% – гуманистический тип эмпатии.

Дети, находящиеся на низком уровне развития эмпатии, не проявляют интереса к эмоциональному состоянию других, не реагируют на их переживания. Дети, имеющие эгоцентрический тип эмпатии, пытаются отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагируют на переживания другого, но при этом говорят, что, например, сами не плачут. И дети, имеющие

гуманистический тип эмпатии, проявляют интерес к состоянию другого, ярко на него реагируют, активно включаются в ситуацию, пытаются помочь.

Выявив особенности, мы делаем вывод, что дети находятся на слабом уровне развития коммуникативных умений, это послужило основанием для проведения специальных формирующих занятий.

Началась реализация проведения сюжетно-ролевых игр. Сюжет игр был направлен на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. В формирующий этап входит 24 игровых занятия, которые делятся на 2 цикла. Первый цикл из 12 занятий направлен на организацию и проведение сюжетно-ролевой игры «Магазин». Второй цикл из 12 занятий направлен на организацию и проведение сюжетно-ролевой игры «Больница». Работа по обучению игре, согласно Г.Л. Выгодской, состоит из трех этапов: подготовительный, обучающий и завершающий.

Первый этап – подготовительный. На этом этапе детей подготавливают к предстоящей игре, они рассматривают иллюстрации, ходят на экскурсии, проигрывают конкретную игровую ситуацию. На втором этапе происходит сам процесс обучения игре: здесь педагог непосредственно предоставляет детям возможность увидеть и самим поучаствовать в игровой деятельности. Третий этап – завершающий, дети сами вступают в процесс игры с минимальным участием взрослого. На всех этапах организации и проведении сюжетно-ролевой игры использовались таблички для глобального чтения, дактиль.

И в завершении проводятся повторные методики, с целью выяснить, повысились ли результаты у детей или остались прежние.

После проведенной повторно методики наблюдение в естественных условиях, мы выяснили, что высокий и средний уровень у экспериментальной группы значительно возрос. Результаты у детей контрольной группы остались прежними. После методики наблюдения в специально созданных условиях, мы выяснили, что высокий и средний уровень у экспериментальной группы так же повысился. Низкого уровня в экспериментальной группе нет. Показатели у детей контрольной группы незначительно изменились благодаря работе воспитателей по реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». В ходе анкетирования воспитателей было выяснено, что у детей экспериментальной группы, так же возросли результаты. Результат контрольной группы остался прежним.

Таким образом, результаты детей экспериментальной группы существенно повысились, что свидетельствует о положительной динамике в формировании коммуникативных умений у детей с нарушением слуха после

проведения с ними ряда педагогических мероприятий, это позволяет нам полагать, что при целенаправленном применении сюжетно-ролевых игр формирование коммуникативных умений идет намного активнее.

Список литературы

1. *Афанасьева Н.В., Коптяева О.Н., Малухина Н.В.* Программа стартовой диагностики универсальных учебных действий первоклассников / под ред. Н.В. Афанасьевой. – Вологда: ВПК, 2011. – 80 с.

2. *Борякова, Н.Ю.* Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Ю. Борякова. – М.: АСТ; Астель, 2008. – 222 с.

3. *Лисина, М.И.* Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. / под ред. А.Г. Рузской. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 383 с.

Четина Е.А.,
Ткачук Т.А.

Дифференциальная диагностика детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и расстройствами аутистического спектра

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ) – неврологическо-поведенческое расстройство развития, начинающееся в детском возрасте. Проявляется такими симптомами, как трудности концентрации внимания, гиперактивность и плохо управляемая импульсивность.

Расстройство аутистического спектра (далее РАС) – общее расстройство развития, характеризующееся стойким дефицитом способности поддерживать и инициировать социальное взаимодействие и социальные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими актами.

Дифференциальная диагностика — способ диагностики, исключающий не подходящие по каким-либо фактам или симптомам заболевания, возможные у больного, что в конечном счете должно свести диагноз к единственно вероятной болезни.

Дифференциальная диагностика самое важное в постановке правильного диагноза. Она позволяет точно отличить одно нарушение в развитии от другого, ведь многие из них имеют схожие симптомы, но принципиально разный подход к коррекционно-развивающей работе. Именно поэтому так важны тонкие, иногда сложно обнаруживаемые различия. Показатели дифференциальной диагностики СДВГ и РАС представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели дифференциальной диагностики СДВГ и РАС

1. Поведенческие реакции	
СДВГ	**РАС**
Дети не могут подавлять мгновенные двигательные импульсы [1, с.7]; Рассеянность, негативизм, неусидчивость,	Детям свойственны размахивания, похлопывания; увлеченное рассматривание вентилятора; вращение, кружение (пример, один ребенок мог часами ездить в комнате по кругу, даже с закрытыми глазами); повторяющиеся движения рук или других частей тела;

Окончание табл. 1

1. Поведенческие реакции	
СДВГ	**РАС**
невнимательность, частые смены в настроении, упрямство, вспыльчивость и агрессивность; Дети часто производят какие-либо действия, не подумав.	выстраивание в линейку кубиков, машинок, солдатиков и др.; ловят солнечные лучи, проявляют интерес к неигровым предметам; могут не интересоваться игрушкой в целом, но при этом поглощены отдельной деталью, например, вращающимися колесами машинки; самоукачивание; пристрастие к включению и выключению света (дверцы шкафа); щелкают пальцами перед глазами.
2. Работоспособность	
СДВГ	**РАС**
Дети не способны выполнять ежедневные поручения и помогать по дому; Трудности планирования деятельности и неорганизованность; При выполнении каких-либо заданий сильно отвлекаются на посторонние раздражители Рассеянность увеличивается по мере увеличения продолжительности выполнения задания [2, с.7]; Дети могут удерживать в уме и оперировать ограниченным количеством информации [2, с.7].	Детей мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности; Работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту [3, с.14].
3. Взаимодействие с окружающими	
Дети часто мешают другим, пристают к окружающим (например, вмешивается в беседы или игры).	Дети избегают визуального контакта; Чтобы что-то получить, берут руку взрослого и ведут к предмету; Не пользуются речью для общения; Не употребляют личные местоимения; Тембр и модуляция голоса неестественны; Могут говорить слогами; Недостаточность жестов, артикуляции.
4. Отношение к процессу обучения	
Неспособны удерживать внимание	Дети не замечают своих ошибок;

на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в школьных заданиях, в выполняемой работе и других видах деятельности; С трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр; Часто встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте; Часто отвечают на вопросы не задумываясь, не выслушав их до конца.	Трудности обучения, связанны с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала [3, с.15].

Несмотря на то, что есть схожие симптомы в структуре дефекта при синдроме дефицита внимания и гиперактивности и расстройствах аутистического спектра, тщательная дифференциальная диагностика позволяет выявить эти сходные состояния и оказать целенаправленную, комплексную коррекционную помощь ребенку.

Список литературы

1. *Альтхерр, П.* Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития / П. Альтхерр, Л. Берг, А. Вельфль, М. Пассольт. – М., 2004.
2. *Брязгунов, И.П.* Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И.П. Брязгунов, Е.В. Касатикова. – М., 2002.
3. *Семаго, Н.Я.* Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. – М., 2012. – 80 с.
4. *Федосеева, Н.В.* Диагностика расстройства аутистического спектра и шизофрения в детском возрасте [Электронный ресурс] – URL: http://psy-metod.ru/articles/diagnostika-rasstroystva-autisticheskogo-spektra-i-shizofreniya-v-detskom-vozraste

Чивичева А.Г.,
Кабушко А.Ю.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ

Г.Л. Бардиер считает, что семья, в которой растет ребенок с особыми потребностями – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех ее членов и характером взаимоотношений между ними, но и решением проблем ребенка, закрытостью семьи для внешнего мира, дефицитом общения. Однако главная

особенность – особое положение в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которое связано с его нарушениями в развитии [1].

В условиях современного инклюзивного образования особую роль занимает стратегия психологического сопровождения семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы (исследования Т.А. Добровольской, В.В. Ткачевой, И.Ю. Левченко, О.В. Солодянкиной, Е.Р. Баенской, М.М. Семаго и др.) можно заключить, что исследования данной проблемы, в основном, носят рекомендательный характер [4].

Понятие «сопровождение» рассматривается широко в работах Г.Л. Бардиер. Автор считает, что взрослый должен ценить естественные механизмы развития ребенка, при этом самому быть и наблюдателем, и участником, и исследователем [2].

По мнению Л.М. Шипицыной, основной задачей сопровождения такой семьи является создание психолого-педагогических условий для всестороннего развития и становления постоянно совершенствующейся социально-успешной личности, защита прав ребенка на получение им образования и развития в соответствии со своими потенциальными возможностями в условиях его существования. Л.М. Шипицына считает, что наиболее эффективно задачу сопровождения могут решать педагогические коллективы и специалисты образовательных учреждений при условии включения родителей в процесс сопровождения развития детей с особыми потребностями [7].

Следовательно, процесс психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья – это целенаправленная, организованная система работы психологов, педагогов, социальных педагогов, дефектологов по обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности для детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Данная система предполагает совокупность структурных компонентов, органически связанных между собой [4].

Сопровождение осуществляется следующими специалистами: социальные педагоги, учителя-дефектологи, логопеды, психологи и педагоги.

По мнению Н.А. Крушной существует два направления психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья:

1) актуальное, направленное на решение уже имеющихся трудностей, возникающих у ребенка с ограниченными возможностями в его семье;

2) перспективное, направленное на профилактику отклонений в обучении и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, внутрисемейных и социальных отношений [5].

Цикличность процесса психолого-педагогического сопровождения, предусматривает последовательную реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического [6].

Для семей, воспитывающих ребенка с особенностями в развитии, характерна совокупность психологических, социальных и педагогических проблем, касающихся не только ребенка, но и семьи в целом. Семья, имеющая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, испытывает потребности в его развитии, в информационной, консультативной поддержке его воспитания и образования, в оптимальных условиях его социализации.

Необходимость в формировании родительской осведомленности наблюдается в вопросах психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями в инклюзивном образовании, требующее обновления содержания деятельности всей образовательной среды: создания специальных условий обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе; квалификации педагога, способного учесть индивидуальные особенности ребенка и высокую степень готовности и ответственности родителей за образование своего ребенка.

Существуют определенные стратегии детско-родительского взаимодействия, которые ограничивают или блокируют развитие личности ребенка с особыми потребностями:

– нарушение в развитии превалирует в воспитании: одна модель – когда личность ребенка теряется за набором симптомов (стигматизация), которые родители постоянно пытаются установить, другая – нарушения ребенка является способом ухода от ответственности;

– отсутствие морально-нравственной оценки поведения ребенка;

– наличие симбиотической связи (симбиоз формируется в силу болезненности ребенка особенного качества ухода);

– создание «искусственной» среды, которая противостоит социальным требованиям и нормам;

– жестокое обращение с ребенком: эмоциональное и физическое насилие, не учет желаний и потребностей ребенка, критика его поведения;

– искусственная инвалидизация ребенка;

– вседозволенность и отсутствие элементов ограничения в воспитании [3].

Родители делают все для своего ребенка, а личность развивается дефицитарно и не способна к сопереживанию и преодолению. Фактически

ребенку дается право «делать то, что хочешь», без учета ситуации и людей; стремление к достижениям в обход личности ребенка.

Родительская компетентность по сопровождению инклюзивного образовательного и жизненного маршрута детей с инвалидностью требует не только высокого уровня сформированности знаний в области воспитания, развития детей, но и наличия других медико-биологических, психолого-педагогических и социальных компетенций, что актуализирует рассмотрения анализируемой проблемы как целенаправленного и организованного процесса по совершенствованию родительской компетентности в данном аспекте.

Важной задачей работы с семьей является формирование адекватного понимания и повторного воспроизведения родителями болезни ребенка и как эта болезнь встраивается в структуру семейных взаимоотношений.

Список литературы

1. *Бардиер, Г.Л.* Психологическое сопровождение естественного развития младших школьников. – СПб., 1993.

2. *Беляева, М.А.* Содержание социально–педагогической деятельности в реабилитации семьи ребенка-инвалида: Дис. ... канд пед. наук / М. А. Беляева. – Екатеринбург, 1997.

3. *Бондаренко, И.М., Ковешникова А.М.* Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации, 2012.

4. *Кормушина, Н.Г.* Использование Арт– терапии как технологии оптимизации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Г. Кормушина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: мат. Всероссийской науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016.

5. *Крушная, Н.А.* Индивидуальная форма психологической работы с родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития: методические рекомендации / сост. Н.А. Крушная. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та,2014.– 23 с.

6. *Ткачева, В.В.* Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М., 2014.

7. *Шипицына, Л.М.* Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. - СПб.: «Речь», 2003.

Чусовитина К.О.,
Шумилова Е.А.

Профессия «тьютор» в системе инклюзивного образования

В российской системе образования на протяжении многих лет, происходит активное развитие интеграционных процессов. Появляются новые формы образования, что обеспечивает серьезный эволюционный скачок в развитии инклюзии как реальной возможности для формирования модели российского образования.

Согласно ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование – «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5].

Современному образованию необходимы не только педагоги, но и те, кто способны к осуществлению деятельности по сопровождению индивидуальных образовательных программ обучающихся.

5 мая 2008 г. приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 216н «Об утверждении квалификационных групп должностей работников общего образования» педагогическому сообществу страны впервые была официально представлена новая для российского образования профессия – тьютор. [4].

Следует отметить, что на сегодняшний день большое внимание заслуженно уделяется проблеме обучения и адаптации детей с ОВЗ, включенных в систему инклюзивного образования, создаются все условия для успешного их обучения. Однако существует еще одна серьезная проблема – проблема формирования ложного представления о профессии – тьютор.

Тьютор (от лат. tutor – защитник, опекун) – преподаватель-консультант или куратор ученика, помогающий ему в организации индивидуального обучения и осуществляющий учебно-методическое руководство учебным процессом в рамках конкретной учебной программы [2].

К сожалению, в современном образовании необходимо не только ограничить между собой два понятия «тьютор» и «учитель», но и определить основные задачи тьютора в учебно-образовательном процессе. Если тьюторство возникает тогда, когда в приоритете процесс индивидуализации человека, а это там, где человек начинает ощущать себя, свои приоритеты, свои цели и задачи как педагогика субъективности, то учитель «педагогическая фигура», которая отвечает за передачу тех знаний, которые предусматривает образовательный стандарт. То есть учитель транслирует знания ученикам, а тьютор адаптирует знания для конкретного ребенка.

В условиях инклюзивного образования не каждый педагог может выполнить функцию сопровождающего для ребенка с ограниченными

возможностями здоровья. «Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки» (Е.Э. Петрова).

Согласно Приказу Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 N 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования" тьюторорганизует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов, организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве обучения, сопровождает процесс формирования их личности. Организует взаимодействия обучающегося с учителями, другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана, организует взаимодействие с родителями, лицами для формирования и развитияпознавательных интересов обучающихся, для корректирования индивидуальных учебных планов обучающихся, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты реализации этих планов [3].

А учитель осуществляет обучение и воспитание обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей и специфики преподаваемого предмета, способствует формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов.Проводит учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии, а также современных информационных технологий и методик обучения. Планирует и осуществляет учебный процесс в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения, разрабатывает рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивает ее выполнение, организуя и поддерживая разнообразные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на личность обучающегося, развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей, организует самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую, реализует проблемное обучение, осуществляет связь обучения по предмету с практикой [3].

Таким образом,для успешной реализации инклюзивного образования, мы должны четко понимать, что тьюторство – это платформа для построения

индивидуальной образовательной траектории учащихся, приобретения представлений в области человеческих отношений, формирования толерантности. Это позволит более успешно решать вопросы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире.

Список литературы

1. *Ковалева, Т.М.* О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении. М.: АПКиППРО, 2009

2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / авт.-сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М, – 2009.

3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08 2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://noukarera.mskobr.ru/files/prikaz_mzisr_rf_761n_ot_26_08_2010_goda_ob_utverzhdenii_edinogo_kvalifikacionnogo_spravochnika_dlzhnostej_rukovoditelej_specialistov_i_sluzhawih.pdf

4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 5 мая 2008 г. N 216н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования» [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/193313/

Федеральный закон-273 «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/

Шалагинова В.О.,
Овчинникова А.А.

Формирование социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством сюжетно-ролевой игры

Наиболее актуальной задачей образовательной организации для слепых и слабовидящих учащихся является подготовка их к самостоятельной жизни. Обучение самостоятельности в быту и социальной среде — одно из приоритетных направлений социализации детей с нарушением зрения, которое реализуется преимущественно на коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке (Л.А. Дружинина, Е.Н. Подколзина). Значительное снижение зрения или его полное отсутствие накладывает специфические особенности на ориентировку человека в бытовой и социальной сферах жизни. Овладение необходимыми навыками социально-бытовой ориентировки не может формироваться у слепых и слабовидящих стихийно или

на основе визуального подражания ввиду глубокого дефекта зрения (В.З. Денискина).

Актуальность работы определяется важностью дошкольного возраста для психического развития детей, в том числе для развития социально-бытовой ориентировки посредством сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности дошкольников. На современном этапе существуют отдельные публикации, методические рекомендации, посвященных отдельным аспектам развития социально-бытовой ориентировки или формирования сюжетно-ролевой игры у детей с ограниченными возможностями здоровья (Лиханова Ю.А., Бобова-Михеева В.Г., Прудникова И.В. и другие), но отсутствуют целостные методические разработки, раскрывающие содержательные и организационные аспекты развития социально-бытовой ориентировки посредством сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Целью исследования является теоретическое и экспериментальное изучение процесса формирования социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения посредством обучения сюжетно-ролевой игре. Задачи исследования: проанализировать литературу научного и методического характера по проблеме формирования социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения, выделить критерии для оценки состояния сформированности социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения; подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение особенностей сформированности социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения; определить особенности сформированности социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрении; разработать проект работы по формированию социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения посредством обучения сюжетно-ролевой игре; апробировать и оценить эффективность разработанного проекта по формированию социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения посредством обучения сюжетно-ролевой игре. Контингент исследования – дети старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад № 50» г. Перми. В эксперименте приняли участие 7 детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения: гиперметропия (II степени) (№ 520); гиперметропия (I степени) (№ 520); гиперметропический астигматизм (№500); горизонтальный нистагм (№ 520); амблиопия (II степени); миопический астигматизм; спазм аккомодации (№ 521).

В качестве основной взята методика Е.Н. Подколзиной «Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения» [2]. В качестве вспомогательных использовались методики Л.А.Дружининой «Методика определения особенностей зрительных представлений о предметном мире» и «Методика определения особенностей представлений об окружающем мире» [1].

Были изучены особенности социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями.

Особенности предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения:

– на низком уровне – представления о домашних и диких животных, временах года, частях суток; способности подбирать цветное, силуэтное, контурное изображение предмета;

– на среднем уровне – сформированы способности ребенка к различению форм предметов; способности ребенка к дифференцировке вкусовых качеств предметов, формы предметов, цветов предметов; умения детей использовать предметные представления в практической деятельности; умения детей применять предметные представления при решении умственных задач; представления о транспорте, обуви, мебели, игрушках, одежде, посуде, способности к группировке предметов, называнию группу предметов обобщающим словом; способности определять и назвать предметы внутри одного рода и их функциональное назначение.

Особенности представлений о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения: на низком уровне – сформированы представления о профессиональном труде близких взрослых; представления о профессиональном труде взрослых; отражение в речи; представления о профессиональном труде близких взрослых; представления о профессиональном труде взрослых и отражение их в речи.

Особенности представлений ребенка о нем самом и окружающих людях у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения:

– на низком уровне – сформированы представления ребенка о своих сенсорных возможностях; представления ребенка о эмоциональном состоянии человека, способности называть основные эмоции; навыки социального поведения;

– на среднем уровне – сформированы представления о себе самом и окружающих людях; представления об элементарных социально-бытовых ситуациях.

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента были определены приоритетные направления работы развития социально-бытовой ориентировки у изучаемого контингента детей: формирование представлений о домашних и диких животных, временах года, частях суток; формирование представления о профессиональном труде близких взрослых (родителей, бабушки, дедушки) и отражением их в речи; формирование представления ребенка о своих сенсорных возможностях, об эмоциональном состоянии человека и способности называть основные эмоции; формирование навыков социального поведения.

Проект коррекционно-педагогической работы по формированию социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством сюжетно-ролевой игры включает два этапа.

На *подготовительном этапе* к введению и обучению сюжетно-ролевой игре как средству формирования социально-бытовой ориентировки воспитатель и тифлопедагог разрабатывают педагогический замысел использования сюжетно-ролевой игры как средства формирования социально-бытовой ориентировки для изучаемой категории детей: определяют тему игры, намечают сюжет игры (основные события), определяют роли (персонажей), ведущую роль, дополнительные роли; прописывают ролевые действия (с использованием игровой атрибутики; изобразительные игровые действия) и ролевые реплики (диалоги); определяют игровые атрибуты (реальные предметы, их модели – игрушки, предметы-заместители; игрушки самоделки; определяют средства и методы обогащения впечатлений детей о предстоящей теме игры (наблюдение за деятельностью и отношениями; рассматривание иллюстраций; чтение художественных произведений).

На *основном этапе* введения и обучения сюжетно-ролевой игре как средству формирования социально-бытовой ориентировки у детей с нарушением зрения тифлопедагог:

1) формирует первоначальных знания о предметах и объектах окружающего мира, которые затем будут выступать в качестве игровых атрибутов, знакомит с различными видами взаимодействия людей (между

членами семьи, между представителями различных профессий и потребителями результатов их труда) детей с функциональными и глубокими нарушениями зрения в рамках непосредственно образовательной деятельности по разделу коррекционной программы «Социально-бытовая ориентировка»;

2) организует пропедевтический этап по включению в сюжетно-ролевую игру детей с низким уровнем сформированности игровой деятельности и социально-бытовой ориентировки.

В рамках индивидуальной работы с ребенком тифлопедагог знакомит с атрибутикой для сюжетно-ролевой игры (объемные модели-игрушки, рельефные изображения, аппликативное изображенные, полифункциональные предметы-заместители) на полисенсорной основе (тактильно-двигательное восприятие, слуховое), учит называть сопряженно и отраженно, соотносить с определенной ролью; демонстрирует отдельные игровые действия (руки ребенка на руках взрослого), выполнение отдельных игровых действий, цепочки игровых действий ребенком (совместные действия – руки ребенка в руках взрослого, совместно-раздельные действия) с моделями реальных предметов – игрушками; демонстрирует и обучает обобщенным способам действия (совместные, совместно-раздельные действия) с помощью игрушек-заместителей или нарисованных предметов (рельефных, аппликативных изображений); осуществляет знакомство, обучение принятию и исполнению ребенком роли: тифлопедагог демонстрирует выполнение *ведущей роли*: надевает атрибуты, называет роль, выполняет и называет ролевые действия (с тотально слепым ребенком – руки ребенка находятся на руках взрослого); затем стимулирует ребенка на выполнение ведущей роли

В рамках работы в малых подгруппах (по 2 человека) тифлопедагог формирует интерес и опыт совместной игры сверстником (с более высоким уровнем игровой деятельности): ребенок с более высоким уровнем игровой деятельности выполняет ведущую роль, а взрослый демонстрирует выполнение *дополнительной роли в рамках совместной игры детей)*; совместное наблюдение педагога (с комментированием; эмоциональное реагирование на действия персонажей) и ребенка, интервьюирование играющих детей (*взрослый сам задает вопросы* ребенку с ведущей ролью: «кто ты», «что ты делаешь», «какие инструменты используешь»; затем ребенку с дополнительной ролью «кто ты?», «что ты делаешь?», «куда ты пришел?», «что ты принес?», «кого ты привел?»; затем побуждает «наблюдающего» ребенка задавать вопросы сопряженно и отраженно); ребенок с более высоким уровнем игровой деятельности помогает/учит ребенка с низким уровнем

игровой деятельности выполнять ролевые действия в рамках ведущей, затем дополнительной роли (совместными действиями, совместно-раздельными действиями).

Список литературы

1. *Дружинина, Л.А.* Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: Методическое пособие / Л.А. Дружинина – М., 2006. – 159 с.

2. *Подколзина*, Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения // Вестник тифлологии. – 2010. – №2. – С.15-18.

Шульц Л.В.,

Ворошнина О.Р.

Теоретические и прикладные аспекты коррекционной работы по преодолению тревожности у детей старшего дошкольного возраста с заиканием

Коммуникация – самая значимая функция речи, то есть речь человека существует главным образом для процесса коммуникации, выражения эмоций, мыслей. Развитие речи и уровень ее овладения тесным образом связан с формированием и развитием личности человека, различные нарушения речи, в том числе заикание, препятствуют этому.

Заикание представляет собой нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, которое возникает из-за различного рода прерывания или повторения отдельных звуков и слогов. [2]

Усложнения в речевых контактах, неудачи в речи при заикании неблагоприятны для развития ребенка и могут травмировать его психику, а в дальнейшем повлиять на поведение. Вследствие этого у детей может появиться чувство неполноценности, обиды, беспомощности, также страх проявления речи, тревожность, робость и другое. Вследствие этого ребенок стремится к уединению, уход в собственный мир, происходит ограничение круга общения, а также снижение социальной активности. В решении данного вопроса наиболее перспективным направлением является использование игровой деятельности, в связи, с чем была разработана система занятий в устранении чувства тревожности у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Под тревожностью подразумевается следующее определение, данное А.О. Прохоровым: тревожность является устойчивой характеристикой личности

как ее свойство, отражающее потенциальную предрасположенность расценивать различные ситуации в качестве содержащих повышенную угрозу [1].

Изучением данного вопроса занимались многие известные авторы: Н.А.Аминова, В.М. Астапова, Г.Ш. Габдреевой, Р. Лазаруса, Н.Д. Левитова, Р.Мартене, А.Е. Ольшанниковой, А.О. Прохорова, А.М. Прихожана, Ч.Д. Спилбергера, К. Хорни, Ю.Л. Ханина.

Таким образом, целью работы стало: теоретическое обоснование и эмпирическое изучение психоэмоционального напряжения у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу, посвященную вопросам коррекции ощущения тревожности у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

2. Подобрать и адаптировать методики для разработки системы занятий для детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

3. Раскрыть сущность системы занятий для коррекции ощущения тревожности у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

4. Провести опытно – экспериментальную работу по проблеме исследования.

5. Оценить эффективность использования занятий направленных на коррекцию ощущения тревожности у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

По результатам исследования можно сделать выводы, что у детей старшего дошкольного возраста с заиканием уровень тревожности находится на высоком уровне. У детей присутствует наличие повышенной чувствительности в связи с дефектом речи, неуверенностью в себе, в своих силах, в успехе. Они склонны воспринимать угрозу своей самооценки и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженным состоянием чувства тревожности.

Система занятий коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста с заиканием делится на 6 этапов.

– Целью первого этапа является снятие напряжения, связанного со страхом вхождения в коллектив, снижение тревожности, развитие коммуникативных навыков.

– В задачи второго этапа входило снижение тревожности, связанной с переживаниями за микроклимат в семье, за внутрисемейные отношения.

– На третьем этапе важно снятие физического напряжения, стимулирование выражения актуального эмоционального состояния.

– Целью четвертого этапа является снятие напряжения, связанного со страхом сделать ошибку, ослабление излишнего сознательного контроля.

– Цель пятого этапа – снятие напряжения, связанного с заниженной самооценкой.

– Цель заключительного шестого этапа – закрепление положительного опыта, полученного на занятиях, снижение тревожности. Следует отметить, что главной особенностью системы занятий является комплексное воздействие на личность ребенка. Предусматривалась работа с самооценкой, восприятием детско-родительский отношений, с творческими ресурсами.

Анализ результатов показал снижение уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе, удалось доказать эффективность системы занятий. Важным практическим результатом системы занятий является профилактическое значение, так как обнаружено значительное улучшение активности, эмоционального тонуса, самочувствия у детей с низким уровнем тревожности.

Список литературы

1. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети / Е. Савина, Н. Шанина //Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4.

2. Сикорский И.А. О заикании И.А. Сикорский. – СПб., 1994.

Юрина Е.А.,
Денисова О.А.

О роли психолого-медико-педагогических комиссий в инклюзивном образовании

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ввел в нормативное и правовое поле построение инклюзивных практик. До этого времени организация инклюзии сталкивалась со значительным количеством трудностей объективного и субъективного характера. Организация инклюзивного образования напрямую связана с выявлением особых образовательных потребностей у детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), разработкой адаптированных образовательных программ и индивидуального учебного плана, организацией сопровождения специалистами помогающего профиля.

Сложившаяся практика психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в отечественной системе образования в течение последних 20 лет в первую

очередь связана с деятельностью образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центрами). Именно в этих учреждениях имеются профессиональные ресурсы высокого уровня, работают учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, медицинские работники, социальные педагоги и другие специалисты.

Определение особых образовательных потребностей осуществляется в психолого-медико-педагогических комиссиях (ПМПК), которые чаще всего являются структурными подразделениями ППМС-центров. И для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий важнейшей задачей является ответить на вопрос, какие должны быть условия, при которых ребенок с выявленными ограниченными возможностями может реализовать имеющийся потенциал развития. Это ориентирует специалистов психолого-медико-педагогической комиссии сфокусировать свое внимание на связи диагностики развития ребенка с разработкой рекомендаций, позволяющих ребенку находиться в «зоне ближайшего развития», определять возможности поэтапного включения в общеобразовательное учреждение и в социокультурное пространство в целом.

Однако на сегодняшний день образ психолого-медико-педагогической комиссии приобрел в сознании многих людей карательно-регулирующую инстанцию, которая принимает судьбоносное решение для ребенка. Родители детей, обратившихся на ПМПК, часто не воспринимают рекомендации комиссии во благо, выбирают тактику сопротивления. У родителей возникают вопросы: на основании чего выносятся те или иные заключения психолого-медико-педагогической комиссией, какие еще есть ресурсы в образовательном пространстве для того, что бы помочь ребенку. И надо признать, что интуитивно родительское сообщество имеет право для постановки этих вопросов.

Подобные проблемы возникают и в Бюджетном учреждении Вологодской области «Череповецкий центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», на базе которого действует Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия Вологодской области № 1 (далее – Комиссия). Необходимость совершенствования системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях стала отправным моментом в развитии таких направлений Комиссии, как: проведение обследования детей в возрасте от 0 до 18 лет в целях своевременного выявления особенностей в физическом или

психическом развитии и отклонений в их поведении; определение образовательной программы и других специальных образовательных условий для детей с ОВЗ; оказание федеральным учреждениям медико-социальной экспертизы содействия в разработке индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида; осуществление учета данных о детях с ОВЗ и девиантным поведением и др.

В связи с этим, в настоящее время принципиальным образом изменяется содержание деятельности Комиссии – от общих рекомендаций по выбору наиболее подходящего специализированного образовательного учреждения - к описанию специальных образовательных условий, конкретных направлений деятельности всех специалистов, включенных в комплексное сопровождение ребенка в образовательной среде.

Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия Вологодской области № 1 осуществляет деятельность в соответствии с Положением о психолого-медико-педагогической комиссии, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 года № 1082, приказом Департамента образования Вологодской области от 16 сентября 2016 года № 2696 «Об утверждении Порядка работы Центральной и Территориальных психолого-медико-педагогических комиссий Вологодской области».

В деятельности Комиссии можно выделить две организационные модели:

1. Стационарная модель организации деятельности, когда обследование ребенка проводится в помещении ПМПК по предварительной записи;

2. Выездная модель организации деятельности, когда осмотр детей специалистами ПМПК проводится в районах области по месту проживания и обучения детей на основании запроса образовательных организаций, организаций, осуществляющих социальное обслуживание, медицинских организаций в соответствии с утвержденным графиком. Ежегодно на Комиссии проходит обследование более 2500 детей, проживающих в пределах нескольких муниципальных образований Вологодской области. Основной метод диагностики детей на Комиссии – экспресс-диагностика. Специалистами Комиссии практикуется проведение предварительных консультативных приемов для родителей (законных представителей) с целью определения зоны актуального развития ребенка.

Модель проведения заседаний Комиссии состоит из трех этапов:

Первый этап – изучение документации на ребенка: медицинской документации; характеристики, выданной образовательной организацией; заключения психолого-медико-педагогического консилиума или специалистов,

осуществляющих психолого-медико-педагогическое сопровождение; выяснение запроса родителей (законных представителей) ребенка.

Второй этап состоит из процедуры комплексного обследования специалистами Комиссии. На данном этапе специалисты одновременно участвуют в обследовании в форме супервизорства. Специалисты Комиссии во время процедуры обследования ведут протокол, в котором фиксируются результаты обследования ребенка. Задачей этого этапа является определение специальных образовательных потребностей ребенка с ОВЗ или девиатным поведением.

На третьем этапе принимается решение по результатам обследования ребенка. У родителей (законных представителей) уточняется запрос к Комиссии. Опираясь на данные диагностических процедур, зафиксированные в протоколе обследования, специалисты высказываются об актуальном уровне развития ребенка. Это обсуждение осуществляется в присутствии родителей (законных представителей) ребенка.

По результатам обследования и принятия коллегиального решения составляются рекомендации, которые фиксируются в протоколе ПМПК, журнале учета детей, прошедших обследование, карте ребенка, заключении ПМПК. Оригинал заключения хранится в карте ребенка, прошедшего обследование на ПМПК. Копия заключения, заверенная подписью руководителя ПМПК и печатью, выдается под роспись родителям (законным представителям) ребенка, обследованного на ПМПК.

В дальнейшем специалистами ПМПК осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ: осуществляется учет данных о детях с ОВЗ; проводится мониторинг учета выполнения рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий по созданию необходимых условий для обучения и воспитания детей в образовательных организациях; осуществляется взаимодействие с организациями, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы; при необходимости проводится повторное обследование с целью уточнения и изменения рекомендаций.

Между тем, на сегодняшний день очевидными проблемами при организации деятельности системы ПМПК на всех уровнях являются: совершенствование организационно-управленческих моделей деятельности в условиях инклюзивного образования; дальнейшая разработка теоретико-методологических основ деятельности ПМПК на современном этапе; изменение организационных форм работы; описание технологий психолого-медико-педагогического обследования на ПМПК в условиях инклюзивного образования и др.

Таким образом, требуется дальнейшее совершенствование деятельности ПМПК в соответствии с новой инновационной практикой обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии – инклюзивного образования.

Список литературы

1. *Андросова Н.В.* и др. Организация деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в Астраханской области // Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования: матер. Всеросс. научн.-практ. конференции (г. Новосибирск, 23–25 сентября 2015 г.)

2. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования/ под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2016. – 368 с.

3. *Фальковская Л.П., Лихошерстова Н.А.* О роли центров психолого-медико-социального сопровождения и психолого-медико-педагогических комиссий в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной М.: МГППУ, 2013.

Яковлева Ю.К.,
Васильева В.С.

Современные технологии формирования навыков самообслуживания у старших дошкольников с расстройством аутического спектра

Формирование навыков самообслуживания имеет первостепенное значение для психического развития ребенка в целом. Овладение навыком самообслуживания напрямую влияет на самооценку ребенка, является важным шагом на пути к его независимости.

Обучение навыкам самообслуживания позволяет решать задачи расширения и представления знания детей об окружающем мире, выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий. К сожалению, в последнее время родители все больше опекают ребенка, выполняя все за него. Это приводит к тому, что у ребенка не развивается самостоятельность в навыках самообслуживания [5].

В международной классификации DSM-V термином расстройства аутического спектра описывается диапазон состояний развития, включающий аутизм или синдром Л. Каннера, высокофункциональный аутизм и синдром Аспергера [7]. Вне зависимости от конкретного диагноза расстройства

аутического спектра характеризуются трудностями с социальным взаимодействием, социальной коммуникацией и гибкостью мышления [7].

У детей с расстройством аутического спектра навыки самообслуживания самопроизвольно не формируются. Таких детей нужно учить всему есть, пить, самостоятельно пользоваться горшком, умываться, чистить зубы, одеваться и многие другие социально-бытовые навыки, которые нормальные дети осваивают спонтанно или при незначительной помощи взрослых, для детей с РАС чаще всего недоступны. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей.

Авторы Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. отмечают, что в норме дети в возрасте трех лет часто стараются отстоять свою самостоятельность, проходя кризис трех лет. Ребенок с РАС напротив, не уверен в своих силах старается привлечь помощь взрослого, становясь зависимым от подсказок. Поэтому крайне важно создать у него ощущение" успеха, силы и как можно раньше начать подключать его к наиболее легким операциям, подчеркивая, как у него хорошо и ловко все получается, какой он сильный, как быстро одевается, аккуратно ест, чисто умывается [4].

Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман считают, что ребенок с РАС чувствует себя спокойнее и лучше регулирует свое поведение, когда для него существует четкий распорядок дня. Поскольку у детей присутствует стереотипность поведение, лучше всего следует, чтобы это входило в постоянный режим дня. Важно построить его день, опираясь на привычные, любимые им дела, так, чтобы обучение навыку вызывало удовольствие от проделанной работы [3].

К современной технологии формирования навыков самообслуживания относят – прикладной анализ поведения (Applied Behavioral Analysis — сокращенно ABA) – эффективная программа поведенческого вмешательства для развития различных навыков и устранения нежелательного поведения у детей с РАС [2].

ABA включает в себя как прикладные методы поведенческого вмешательства, так и фундаментальные исследования принципов, формирующих и поддерживающих человеческое поведение.

ABA основывается на науке обучения и поведения. Эта наука включает в себя общие принципы о том, как работает поведение и как происходит обучение. ABA терапия применяет эти принципы к поведенческим методам лечения таким образом, чтобы увеличить уровень желаемого поведения и уменьшить уровень опасного или проблемного поведения, которое может мешать обучению и эффективному социальному взаимодействию. Также ABA

терапия используется для улучшения речевых и коммуникативных навыков, внимания, памяти и академических навыков.

Программы ABA, или прикладного анализа по ведения, разработанные индивидуально, могут рассматриваться как определенный план. Определенным типам поведения соответствуют определенные последствия, и если ваши реакции на поведение ребенка (последствия) предсказуемы и последовательны, то они понятны ребенку. Соответственно ребенок начинает понимать вас лучше. Ваше присутствие начинает оказывать на ребенка успокаивающее воздействие, он реже расстраивается и становится более открытым для взаимодействия [7].

Зарубежными исследователями разработаны и представлены в практике работы с детьми с РАС следующие функциональные системы коммуникации**:** Коммуникационная система обмена изображениями (PECS) разработана около двадцати лет назад в США (штат Де6лавэр, 1995) Lori Frost и Andrew Bondy в рамках «Программы коррекции аутизма». Наблюдения за детьми дошкольного возраста показали, что у 80% детей с аутизмом в возрасте пяти лет и младше нет практически никакой речи. Целью PECS является формирование начальной коммуникации в социальном взаимодействии с использованием обозначающих карточек. Обучение основано на принципах ABA [1].

Следует отметить и другие варианты пиктограммно-идеограммного общения, которые использовались в случаях тяжелых психофизических нарушений у детей, и которые могут быть использованы для развития коммуникации детей с РАС: – блисс-символы (Чарльз Блисс, Канада): семантическая языковая система, способная замещать любой другой естественный язык.

Визуальная поддержка – это любые наглядные предметы, которые способствуют коммуникации или предоставляют нам информацию.
Визуальная поддержка освобождает людей, страдающих аутизмом, от их основных проблем: абстракции и последовательности событий во времени. Т. Питерс считает, что для многих людей, страдающих аутизмом, процесс умывания представляет собой большое непонятное действие. Он считает крайне важным понимать, что даже те аутичные дети, которые владеют вербальными навыками, испытывают трудности с «вербальной поддержкой» [6].

С помощью визуальной поддержкой ребенок с РАС может достичь понимание таких вещей, которых никаким другим способом понять невозможно, делает их мышление более гибким. Визуальные средства

повышают уровень самостоятельности, а чем выше самостоятельность, тем меньше возникает проблем в поведении и неудач.

Не стоит пытаться научить ребенка всему сразу, лучше сначала сосредоточиться на одном, наиболее доступном ему навыке, лишь очень постепенно подключая его к наиболее простым операциям в других бытовых ситуациях. Родители аутичных детей должны быть готовы к тому, что для закрепления уже усвоенного навыка еще долгое время будет требоваться внешняя организация повседневных действий ребенка, а сам процесс освоения им необходимых бытовых навыков является длительным и постепенным, требующим большого терпения [4].

Формирование навыков самообслуживания у детей РАС является для них и их родителей жизненной необходимостью. Без освоения навыков ребенок не сможет самостоятельно позаботиться о себе. Следовательно, необходима целенаправленное работа по обучению социально-бытовым навыкам в ходе специально организованного обучения с использованием специальных коррекционных упражнений и заданий.

Подобранный комплекс технологий, которые описаны в работе, позволяют педагогу изучить особенности навыков самообслуживания у старших дошкольников с расстройствами аутического спектра.

Список литературы

1. *Брюс Л. Бейкер* Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / *Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман.* – М., 2000.

2. *Никольская, О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М., 2007. – 288 с.

3. *Перминова, Г.А.* Современное состояние исследования проблем аутизма и нарушений аутистического спектра. Международная конференция по исследованию аутизма (IMFAR-2008) // Культурно-историческая психология. – 2008. – №3. – С. 115-117.

4. *Питерс, Т.* Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – СПб., 1999. – 192 с.

5. *Шрамм, Р.* Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analisis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: РамаПаблишинг, 2013. – 208 с.

6. *Bondy A., Frost L. A* picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism. Bethesda, MD: Woodbine House. – 2002.

7. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. – 2013. – С. 51-53.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Бахитова Т.А.,
Куликова Н.С.

Особенности глагольного словаря у современных дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи

В современных условиях изучение и формирование глагольного словаря у дошкольников с ОНР является одной из актуальных проблем коррекционной педагогики. Для того чтобы ребенок мог в достаточном объеме освоить устную связную речь, ему необходимо накопить обширный глагольный словарь. Увеличение общего лексического запаса наиболее активно и непринужденно происходит в дошкольном возрасте, поэтому именно этот период нужно использовать для формирования предикативного словаря.

Различные нарушения в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка со взрослым, отрицательно влияет на формирование когнитивных процессов, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служат препятствием при овладении школьной общеобразовательной программой и могут усугублять негативное отношение детей с недоразвитием речи к учебной деятельности.

В современных диагностических методиках изучение глагольного словаря входит в состав исследования лексики или лексико-грамматического строя. Поэтому на долю его обследования приходится совсем немного заданий, это не всегда дает полную картину качества усвоения глагольной лексики, и достаточно сложно, опираясь на результаты этих методик понять механизмы несформированности предикативной лексики у дошкольников. В то же время изучение особенностей глагольной лексики у детей с ОНР имеет большое значение для точной диагностики нарушений речевого развития, а впоследствии и правильного выбора необходимого набора коррекционных методик для устранения дефекта у данных детей.

К сожалению, в последнее время нет данных об исследовании состояния глагольного словаря у современных дошкольников. Нет опубликованной информации об изменении характера нарушений в освоении лексики у детей с общим недоразвитием речи, по сравнению с данными исследований известных ученых, таких как: Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, Туманова Т.В..

Для того, чтобы, понять как изменилось состояние глагольной лексики у старших дошкольников с ОНР в современных условия жизни, был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе МБУ КЦСОН «Добро пожаловать!» в городе Светогорске в течение 4-х месяцев (июнь-сентябрь 2016 года). В эксперименте участвовали 30 детей в возрасте 6,6–7,1 лет. Экспериментальную группу составили 15 дошкольников с ОНР. Контрольная группа сформирована из 15 детей с нормальным речевым развитием.

В своем исследовании мы решили использовать методику психологического исследования нарушений речи Р.И. Лалаевой [1]. Для проведения нужного нам исследования мы выбрали из этой методики те задания, которые исследуют глагольную лексику: обследование активного/пассивного глагольного словаря, исследование семантической структуры слова и лексической системности, исследование словообразования глаголов.

Для исследования применялись разные приемы, всего в методике использовалось 30 проб. Мы взяли полностью задания, касающиеся исследования качества усвоения глагольной лексики, исключив лишь задания, посвященные изучению словоизменения глаголов. Так как в нашем исследовании принимали участие дошкольники самого старшего возраста, 6,5–7 лет, то предполагается, что в этом возрасте ошибки на словоизменение не встречаются или происходят очень редко, даже у детей с недоразвитием речи, тем более что большинство детей посещали логопедическую группу в детском саду, и эта часть речевого дефекта, как самая легкая, должна быть устранена. Задания, касающиеся вопросов словообразования глаголов, мы использовали полностью, так как это наиболее сложные грамматические конструкции.

В ходе исследования пассивного и активного уровней глагольного словаря, оказалось, что развитие пассивного словаря детей из обеих групп находится на более высоком уровне, чем развитие активного словаря. У детей экспериментальной группы преобладает средний и ниже среднего уровень развития. Трудными оказались задания на выбор глаголов, отражающих звуки птиц и животных.

У всех детей обеих групп вызвало затруднение подбор слова для обозначения действия голубя. Слово «воркует» из 30 обследованных детей никто не назвал. Также вызвало затруднение и обозначение действия гуся.

При исследовании сформированности семантического поля вокруг глаголов ни один ребенок экспериментальной группы не показал высокого

уровня. Дети не владеют близкими по смыслу глаголами, не могут подобрать слова с противоположным значением, часто при ответах используют неадекватные реакции. Данные показатели говорят о несформированности лексической системности.

При исследовании образования приставочных глаголов противоположного значения оказалось, что в импрессивной речи, где дети не произносили образованный глагол, а только показывали действие на картинке, дети с речевой патологией справились лучше, чем в экспрессивной речи, где глагол нужно было образовать и произнести его без опоры на изображение.

Дети при выполнении данного задания с трудом подбирали нужный глагол или заменяли его на глагол с частицей не, а также на близкий по значению синоним для предъявленного слова-действия.

При изучении способности словообразования глаголов со значением пересечения пространства, времени или предмета в импрессивной и экспрессивной речи, показ не вызвал затруднений, но при самостоятельном подборе нужной формы глаголы у детей снова возникли сложности.

При исследовании способности образования глаголов со значением начала и конца действия полностью с заданием не справился никто, дети проявили в основном уровень ниже среднего и низкий.

Можно отметить, что у детей недостаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов.

При исследовании способности образования глаголов от других частей речи все дошкольники проявили низкий уровень.

Дети экспериментальной и контрольной групп достаточно уверенно называли слова, которые часто употребляются в разговорной речи. Например, завтракать, обедать, ужинать, кричать, стучать, плакать.

Такие результаты можно объяснить тем, что глаголы, образованные таким способом не частотны в речи, дошкольники с ОНР обладают трудностями выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, бедностью активного словаря, по сравнению с детьми без речевой патологии.

Для детей с ОНР задания на объяснение значения производных слов-глаголов вызвали затруднения. При толковании значения глаголов, наиболее употребляемыми были синтагматические связи, например, «ехать – на велосипедах, машине, на маме» «летать – на самолете, на крылышках», «тащить – камни, мешки» (называние предмета, с которым связано действие).

Это можно объяснить бедностью пассивного словаря, особенностями развития внимания, мышления, памяти, недостаточными возможностями семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов; трудностями адекватного выделения общего и различного в звучании однокоренных слов.

При выполнении задания на верификацию словосочетаний с приставочными глаголами дети без речевой патологии в большинстве своем справились успешно. Дети с ОНР даже если и определяли словосочетание как неправильное, то с трудом подбирали глагол с нужной приставкой.

Проведя констатирующий эксперимент, мы смогли сделать следующие выводы о состоянии глагольного словаря детей экспериментальной группы:

1. Активный словарь детей беден, наблюдаются большие расхождения в объеме активного владения глагольной лексикой и пассивного.

2. Дети не владеют близкими по смыслу глаголами.

3. При обследовании словообразования глаголов дети допускают большое количество аграмматизмов при образовании новых для них грамматических категорий:

3.1. Не всегда правильно понимают и используют значение префиксальных глаголов.

3.2. Затруднено различение глаголов совершенного и несовершенного вида.

3.3. Не могут подобрать слова с противоположным значением.

3.4. Испытывают затруднения в образовании приставочных глаголов.

3.5. Неправильно образуют глаголы от других частей речи.

Полученные нами данные показали, что характер нарушений освоения глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР не претерпел больших изменений, по сравнению с данными исследований десятилетней давности. Также мы выяснили, что некоторые задания при выполнении вызывают существенные затруднения даже у детей без речевой патологии. Это может быть связано с общей тенденцией ухудшения качества устной речи у современных детей.

Список литературы

1. *Лалаева, Р.И.* Методика психологического исследования нарушений речи. Учебно-методическое пособие. Спб. Наука-Питер, 2006. – 103 с.

2. *Лалаева, Р.И.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2001. – 224 с.

3. *Филичева, Т.Б.* Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М., 2000. – 128 с.

4. *Филичева, Т.Б.* Особенности формирования речи у дошкольников / Т.Б. Филичева. – М., 2000. – 314 с.

Белова И.Н.,
Поникарова В.Н.

Возможности кружковой работы в коррекциии нарушений речи

Нарушения речи – термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде. Нарушения речи полностью или частично препятствуют речевому общению и ограничивают возможности социальной адаптации человека в обществе. Как правило, они связаны с отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и могут оказывать отрицательное влияние на психическое развитие ребенка. Любое нарушение речи в той или иной степени может отразиться на деятельности и поведении ребенка в целом. Поэтому так важно заботиться о своевременном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности [1, с. 16].

У детей с нарушениями речи наблюдается отставание по всем видам психической деятельности, отмечаются нарушения в эмоционально-волевой сфере и коммуникативном поведении. Имеются недостатки в развитии познавательной сферы. Важно как можно раньше предупредить некоторые возможные трудности в развитии ребенка в дошкольном возрасте, создать предпосылки для успешного обучения в школе.

Своевременно начатая профилактика речевых нарушений, которая осуществляется с помощью кружковой работы, включает в себя совершенствование разных сторон и качеств речи. Она позволяет параллельно развивать другие психические функции, такие как модально-специфическое внимание и память, словесно-логическое мышление, формировать внутреннюю позицию школьника, элементы учебной деятельности.

С целью профилактики речевых нарушений и подготовки детей с обучению в школе нами предложена программа кружковой работы по развитию речи «Речевичок». Эта программа представляет собой систему комплексных занятий на основе «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой [2, с. 44], «Программы коррекционно-развивающей работы для детей с ОНР» Н.В. Нищевой [3, с. 12].

Педагогическая целесообразность кружковой работы по развитию речи состоит в создании благоприятных условий, обеспечивающих, полноценное овладение фонетическим строем русского языка, интенсивное развитие фонематического восприятия, лексико-грамматических категорий языка,

развитие связной речи, формирование словарного запаса. Это обуславливает формирование коммуникативных способностей, способствует речевому и общему психическому развитию ребенка дошкольного возраста как с речевой патологией так и без нее, для дальнейшего успешного овладения чтением и письмом при обучении в массовой школе, а также его социализации.

Программа кружковой работы по развитию речи «Речевичок» реализуется на базе МДОУ «Детский сад № 83» г. Череповца.

Целью кружковой работы по развитию речи является развитие речевой коммуникации; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

В связи с этим задачами кружковой работы по развитию речи являются:

Развитие психологической базы речи (внимания, восприятия, памяти, мыслительных операций).

Подготовка органов артикуляции к овладению навыками звукопроизношения: развитие дыхания, артикуляционной моторики, голоса, развитие произносительной стороны речи (формировать звуки раннего онтогенеза).

1. Формирование словарного запаса (Накапливать пассивный и активный словарный запас по лексическим темам, доступным возрасту ребенка)
2. Формирование лексико-грамматических средств языка (практическое усвоение грамматических конструкций)
3. Формирование слоговой структуры слова
4. Формирование фонематических процессов.
5. Поэтапное формирование связной речи, (в раннем возрасте предпосылкой является формирование фразовой речи)
6. Развитие общей моторики, мелкой моторики.
7. Развитие коммуникативных навыков, элементов учебной деятельности.

Предлагаемая программа по содержательной, тематической направленности является социально-педагогической; по функциональному предназначению – учебно-познавательной, по форме организации – индивидуально-подгрупповой.

Программа разделена на 4 раздела: работа по развитию речи у детей раннего возраста 1-3 года; 3-4 лет, 4-5 лет, 5-8 лет.

График работы кружка — 2 раз неделю по подгруппам (5-7 человек).

Каждый из разделов включает в себя работу по подготовке органов артикуляции к овладению навыками звукопроизношения; работу по формированию словарного запаса, лексико-грамматических средств языка, слоговой структуры слова; фонематических процессов. Изучение каждого из них рассчитано на 1 учебный год. Занятия проводятся 2 раза в неделю

Основная форма работы – подгрупповая. Для подгрупповых занятий объединяются дети одной возрастной группы, имеющие схожие по характеру степени выраженности речевые нарушения.

В работе используются следующие методы: практические (упражнения и дидактические игры); наглядные (карточки, рисунки, игрушки, различные атрибуты); словесные (беседа, рассказ, пояснение, объяснение, вопросы).

Основные дидактические принципы реализации программного содержания – принцип постепенного усложнения заданий, речевго материала с учетом «зоны ближайшего развития», принцип наглядности, патогенетический принцип – и др.

Таким образом, использование кружковой работы «Речевичок» позволяет осуществить своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве, провести профилактику трудностей обучения в школе, сформировать у детей ряд необходимых умений и навыков.

Список литературы

1. *Филичева, Т.Б.* Основы дошкольной логопедии / Т.Б.Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – М.: Эксмо, 2015 – 320 с.

2. *Филичева, Т.Б.* Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.Б. Чиркина. – М., 2010 – 101 с.

3. *Нищева, Н.В.* Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н.В. Нищева – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007 – 352 с.

Коростелева О.В.,
Габдулхакова Л.Р.,
Тверская О.Н.

Литературно-кинематографический кружок как средство формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия»

На сегодняшний день имеет значение формирование профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению «Специальное (Дефектологическое) образование профиль «Логопедия».

Проанализировав ФГОС ВО по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия», мы пришли к выводу, что одну из значимых позиций среди профессиональных и общекультурных компетенций педагогических профессий занимает

коммуникативная компетентность, под которой сегодня понимается владение коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных коммуникативных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание этикета в сфере общения, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [1].

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Такой подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества, что согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности.

Учитель-логопед – коррекционный педагог занимающийся устранением речевых нарушений у детей и взрослых. В его задачи входят: расширение и обогащение словарного запаса детей, совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи, обучение грамоте. Развитие высших психических процессов (внимания, зрительного и слухового восприятия, памяти, мышления, общей и мелкой моторики). Профилактика речевых нарушений. Логопед, кроме педагогических, обладает и основами медицинских знаний (невропатология, анатомия и физиология органов речи, слуха и зрения), без которых невозможно верно определить речевое нарушение у ребенка, а тем более заниматься его коррекцией.

В данной статье мы попробуем показать, как может быть реализовано формирование коммуникативных компетенций через работу с литературными текстами и кинематографическими отрывками со студентами, обучающимися по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия».

Для заинтересованности студентов нами была введена работа в форме кружка. Кружок – это основной и наиболее распространенный вид групповой внеурочной деятельности. Организуется кружок из учащихся одной или параллельных групп; постоянный состав обычно не превышает двадцати человек. Главное различие всех кружков состоит в том, что в каждом кружке изучаются определенные вопросы. Кружок как форма проведения внеклассного занятия дает преподавателю возможность применять самые разнообразные средства и формы работы для совершенствования русской речи учащихся в условиях естественной коммуникации.

Во время групповой работы преподаватель выполняет разнообразные функции: контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует споры, порядок работы. Кружок работал в течение года. Было проведено 10 занятий. На них присутствовали студенты очного направления. Кружок длился полтора часа, за это время мы успевали просмотреть отрывки фильмов, прочитать небольшие тексты, студенты отвечали на наши вопросы, решали проверочные и т.д. Студент может проверить на практике знание теоретического минимума.

В кружке используются тексты художественной литературы и задания к отрывкам из фильмов русских и зарубежных авторов и режиссеров XIX–XXI веков.

Для анализа предлагаются фрагменты, иллюстрирующие ситуации общения человека или его описание, имеющего различные нарушения речи. Этиология этих нарушений различна. Герои литературных произведений и фильмов не только разного возраста и пола, национальности, но и выросшие в разных социальных условиях, что позволяет провести студентам наиболее полный анализ.

Работа в кружке имеет определенный алгоритм.

Задания к текстам и фильмам сформулированы примерно следующим образом:

1. Прочитайте внимательно текст и просмотрите фильм, выявите героя, имеющего нарушения речи.

2. Определите, какая форма речи нарушена. На каком уровне проявляются нарушения речи.

3. Опишите проявления этих нарушений, установите вид речевого нарушения.

4. Предложите программу работу с данным видом речевого нарушения.

Далее уровень сложности задания повышается, и если преподаватель считает нужным на данном этапе более подробно отработать возможные причины возникновения конкретного нарушения, студентам предлагается обратиться к полному варианту текста и фильма, и самостоятельно обнаружить в нем возможные факторы и события, ставшие причинами, способствующими появлению речевого дефекта.

Такая работа мотивирует к дальнейшему чтению и просмотру анализируемых текстов, является формой профессионально-речевой подготовки, и более того, имеет отдаленную образовательную перспективу – прививает любовь к чтению и просмотру фильмов, формирует интерес к современным литературным и кинематографическим процессам.

Приведем примеры литературных текстов и отрывков из фильмов, и задания к ним:

Вопросы к фильму «Звездочки на земле» [4].

Кто герой фильма, сколько ему лет (какой класс), где и с кем живет, чем занимается?

Ишан 8 лет, школьник. Живет с родителями и старшим братом.

Охарактеризуйте его поведение в обществе, его характер (псих пед характеристика на него). Как к нему относятся родители, сверстники, учителя.

Растерянный, не внимательный, зажатый, не уверенный, большой интерес проявляет к животным. Родители и учителя кричат на него, в школе бьют и унижают.

Как проявляется его нарушение в жизни?

Не слышит, когда к нему обращаются. Не запоминает правила правописания, допускает много ошибок.

Почему учитель решил заниматься с ним? Как объяснил нарушение и какой поставил диагноз?

У учителя в детстве был такой же диагноз. «Сложный процесс распознавания букв. Он не может прочесть слово, поэтому не понимает его». Учитель поставил диагноз дислексия.

Какие давал задания?

Работа над мелкой моторикой. Письмо букв на песке, на руке, на бумаге разным цветом. Лепка букв. Придумывание ассоциативных слов к буквам. Выполнение сложения и вычитания чисел с одновременными прыжками по лесенкам.

Как изменилось отношение людей к главному герою? Как изменился сам герой?

Отношение учителей и сверстников изменилось в лучшую сторону. Ишан стал общительным и дружелюбным.

Задания к роману: «Ложится мгла на старые ступени» [3].

Всякий раз, когда Антон видел кирпич или слово «кирпич», он вспоминал Ваську Гагина, который это слово писал так: *кердпич*. Слово исчерчивалось красными чернилами, выводилось на доске. Васька всматривался, вытягивал шею, шевелил губами. А потом писал: «керьпичь». Когда учительница поправляла: падежи не «костьвенные», а косвенные, Васька подозрительно хмурил брови, ибо твердо был уверен, что названье это происходит от слова «кость»; Клавдия Петровна в конце концов махнула рукой. Написать правильно «чеснок» его нельзя было заставить никакими человеческими усилиями —

другие, более мощные силы водили его пером и заставляли снова и снова догадливо вставлять лишнюю букву и предупредительно озвончать окончание: «честног». Из своего орфографического опыта он сделал незыблемый вывод: в русском языке все слова пишутся не так, как произносятся, причем как можно дальше от реального звучания. Все исключения, непроизносимые согласные, звонкие на месте произносимых глухих, безударные гласные — все это бултыхалось в его голове, как вода в неполном бочонке, который везут по ухабам, и выплескивалось с неожиданной силой. [...] Васька был гений и как всякий гений был неповторим. Где, чья изощренная фантазия додумалась бы до таких шедевров, как «пестмо», «пе-джаг», «зоз-тежка»? Когда и кто бы еще смог «абрикос» превратить в «аппрекоз»?..

Нарушение какой речи наблюдается у героя? (Письменной речи).

Как можно квалифицировать данное нарушение?

Артикуляторно-акустическая форма. Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.

Проведите анализ ошибок героя текста.

Ошибки фонематического восприятия.

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно же к письму мы в подобных случаях должны говорить о смешении букв, но не замене, которая означала бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего никогда не происходит.

Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую ему букву. Это может иметь место при: нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы; нечетком различении звуков, имеющих акустико-арти-щионное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: лабиализованные гласные; парные звонкие и глухие согласные; сонорные; свистящие и шипящие. Аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Лабиализованные гласные:

О – у «звенитрочей», «по хрупкуму льду», «сизый голобь», «дедошка»;

Е – ю "Клеква», «лебит», «замюрзли», «тюплый», «салет», «самолют», «перелютные птицы», «висело ружью».

Звонкие и глухие парные согласные

В четкой позиции (т. е. исключаются случаи оглушения звонких и озвончения глухих в соответствии с орфоэпическими нормами):

Д – т «тавно», «сыдый», «деди», «дрещат», «медет вьюга», «втрук», «ситит», «блетный», «долстое бревно», «итут домой»;

з — с: «кослик», «вазилек», «привосит», «река узнула», «как в зказке», «звою сумку», «саснуть»;

б — п: «попеда», «бодарил», «просают», «пелье», «балатка», «полымие»;

ж — ш: «шдет», «ужибла», «кружился снешок», «жумно», «жишки», «ложадь», «весело шушшали шуки...»;

г — к: «долко», «клавный», «досга», «кокда», «собага», «груглый», «уколок»;

в — ф: «портвель», «ворточка», «картовель», «вавли», «фьюга», «ковта».

Заднеязычные:

г—к—х: «черемука», «колгоз», «гороговый» (гороховый), «за голмом».

Сонорные, свистящие и шипящие, аффрикаты.

Какие принципы письма имел ввиду герой рассказа «Из своего орфографического опыта он сделал незыблемый вывод: в русском языке все слова пишутся не так, как произносятся, причем как можно дальше от реального звучания».

Орфография (от греч. ortos – прямой, правильный и grapho – пишу) – это система правил, устанавливающих единообразие написаний, обязательных для данного языка. Орфографией можно назвать также раздел науки о языке, изучающий правописание слов на определенном этапе развития этого языка [2].

Принципы орфографии – это основа, на которой базируются написания слов и морфем при наличии выбора букв, предоставляемого графикой.

Морфологический принцип является основным, ведущим принципом русской орфографии. По традиции этот принцип называют морфологическим, хотя правильнее было бы назвать его морфофонематическим, так как, во-первых, одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях, во-вторых, этот принцип обеспечивает одинаковое написание морфем (приставки, корня, суффикса и окончания) вне зависимости от их произношения, например, корень -мор- пишется одинаково, вне зависимости от позиции, в словах *мóре, морско'й, моря́к* и т. д.

На морфологическом принципе основываются следующие орфографические правила: написание безударных гласных, проверяемых ударением: (в корнях слов: *во'дный – вода' – водяно́й – наводне́ние* ; в служебных морфемах: *о'т-мель* и *от-бо́й*, *мудр-е'ц* и *ста́р-ец*, *на стол-е'* и *на сту́л-е*); написание звонких и глухих согласных на конце слова (*луг– луга, лук – лука*) и в корне слова перед согласными (*лавка – лавок, сковородка – сковородок*); написание проверяемых непроизносимых согласных (*поздний – опоздать, лестный – лесть*); написание приставок на согласный, исключая приставки на з (*отдать* как *отловить*, *надстроить* как *надломить* и т. д.); употребление буквы е после шипящих в ударной позиции в корнях слов, а также в суффиксах глаголов и отглагольных слов (*ночевка – ночевать, шепот – шептать, размежевка – размежевать*); написание твердых и мягких согласных в сочетаниях с мягкими согласными (*мостик – мост, но восьми – восьмой*); написание безударных окончаний имен существительных, которые обычно проверяются по ударяемым окончаниям существительных того же склонения и в той же падежной форме (ср.: в дере'вне, в па'рке – в седле'; в ра'дости – в степи'; в не'бе – в ведре' и т. п.).

Итог: мы задаем общий вопрос, например: «Какие мысли и эмоции возникли у вас при анализе романа и фильма?». Каждый студент высказывает свое мнение. Рефлексия. Конец занятия.

Представленный алгоритм занятия можно применять к анализу других текстов и фильмов.

Построенная таким образом работа позволила повысить интерес студентов к чтению художественной литературы; поднять интерес к вопросам диагностики речевых нарушений; также возросла активность студентов на семинарских занятиях. Работа на кружке показала, что студенты стали лучше и проще ставить диагноз. Такие занятия готовят студентов к выходу на практику.

Нам понравилась такая форма работы со студентами. Мы считаем, что эти занятия можно проводить на курсах повышения квалификации, использовать на уроках логопедии, дифференциальной диагностики.

Список литературы

1. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. – Ижевск, 2016. – 176 с.

2. *Садовникова, И.Н.* Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.

3. Ложится мгла на старые ступени. Издательство: «Время».2012. – 648с.
4. «Звездочки на земле» (реж. Аамир Хан, 2007) [Электронный ресурс] / HDfilms.tv. Фильмы онлайн. Режим доступа: http://hdfilms.tv/news/zvjozdochki_na_zemle_2007_hd/2014-10-15-5549.

Глибко Ю.С.,
Тверская О.Н.

Логопедический кружок как форма подготовки к обучению грамоте детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Проблема готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи существует давно. Исследованием в данной области занимались: Л.Е. Журова, Н.В. Нижегородцева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Г.А. Каше и др. Несмотря на то, что большинству детей с общим недоразвитием речи до поступления в школу оказывается логопедическая помощь, у них возникают трудности в процессе обучения в общеобразовательном учреждении [2]. Таким образом, этих детей относят к группе риска по возможности возникновения у них нарушений чтения и письма. Причинами этих трудностей являются не только нарушения устной речи, но и уровень развития высших психических функций, особенности развития зрительно-моторной координации, пространственных представлений, мелкой моторики, чувства ритма [1]. Раннее начало систематической, целенаправленной работы по преодолению этих нарушений способствует более успешному обучению грамоте.

Таким образом, успешное обучение ребенка грамоте может осуществляться на основе определенного уровня готовности, которая предполагает не только общую психологическую и специальную подготовку, но и предполагает формирование у детей умственных, нравственных и физических качеств [3]. Поэтому для обучения грамоте необходим достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие мотива учения, адекватность и регуляция поведения, сформированность учебных и речевых навыков.

Проблемой исследования является изучение особенностей речевого развития детей дошкольного возраста и определение условия эффективного выявления готовности к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Объектом исследования является готовность к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предметом исследования является процесс формирования готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Контингент: дети дошкольного возраста (6-7 лет).

Цель: изучение особенностей обучения грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, разработка логопедического кружка как форму подготовки к обучению грамоте детей 6-7 лет с ОНР III уровня.

В соответствии с проблемой, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи:

1) провести теоретический анализ современной научной литературы по проблеме исследования;

2) выявить особенности речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

3) рассмотреть методики выявления подготовки к обучению грамоте у детей данной группы.

4) создать пособие (логопедическая тетрадь) для использования в логопедическом кружке.

С целью изучения состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами было проведено обследование детей на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 298» г. Перми в сентябре 2016 года. В исследовании приняли участие 10 детей старшей группы 6-7 лет.

Исследование готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилось по альбому для логопеда Иншаковой О.Б. и включало следующие направления:

1) Проверка состояния фонематического слуха;

2) Обследование фонематического восприятия;

3) Исследование артикуляционной моторики;

4) Исследование звукопроизношения;

5) Исследование грамматического строя речи;

6) Исследование словаря и навыков словообразования;

7) Исследование связной речи;

8) Исследование мелкой моторики.

Нами была выбрана система оценки с помощью «+» и «-»: «+» - если ребенок ответил правильно (высокий уровень), «-»- если ответ не правильный (низкий уровень), «+/-»- если ответ правильный, но не полный, или правильный наполовину (средний уровень).

В ходе проведения диагностики речевого развития детей старшего дошкольного возраста нами были получены следующие данные:

1) Обследование фонематического слуха показало, что у 6 детей (60%) он недостаточно сформирован, 2 ребенка из них (20% из этих 60%) показали низкий уровень сформированности фонематического слуха. Дети не дифференцируют звуки на слух и по картинкам. 4 ребенка (40%) показали хороший уровень.

2) При обследовании фонематического восприятия у 6 детей (60%) выявлен высокий уровень, у 3 детей (30%) выявлен средний уровень знания состава слова, умения выделять звук из слова. 1 ребенок (10%) вообще не справился с заданием.

3) Обследование артикуляционной моторики показало, что у 20 детей (20%) наблюдается недоразвитие артикуляционной моторики, 8 детей (80%) показали хороший уровень сформированности артикуляции.

4) Исследование звукопроизношения показало, что не все дети произносят четко звуки. 5детей (50%) показали средний уровень, 5 детей (50%) показали высокий уровень.

5) Обследование грамматического строя речи: 5 детей (50%) показали низкий уровень сформированности грамматического строя речи. У 3 человек (30%) был выявлен средний уровен, и у 2 детей (20%) хороший уровень владения грамматическими конструкциями.

6) Исследование словаря и навыков словообразования: у 1 ребенка (10%) сформирован на высоком уровне, полностью справился со всеми заданиями. У 6 детей (60%) сформирован на среднем уровне. Дети не достаточно хорошо образуют притяжательные прилагательные, так же не достаточно умеют образовывать прилагательные от существительных. 3 ребенка (30%) показали низкий уровень владения словарем.

7) Обследование связной речи показало, что 4 ребенка (40%) правильно раскладывают картинки по порядку и составляют рассказ, выделяют главного героя, придумывают название рассказу. 4 ребенка (40%) составляют рассказ по наводящим вопросам, имеют средний уровень сформированности связной речи. 2 ребенка (20%) не правильно разложили картинки по порядку, не смогли составить рассказ, наблюдались сложности в составлении даже с помощью наводящих вопросов.

8) Исследование мелкой моторики показало, что 5 человек (50%) легко справились с предложенными заданиями, имеют высокий уровень сформированности мелкой моторики. 5 человек (50%) показали средний результат в выполнении заданий. Детей с низким уровнем развития мелкой моторики выявлено не было.

После проведения диагностики речевого развития детей 6-7 лет нами была обнаружена сложная структура дефекта у обследованных детей. Логопедическое заключение: ОНР III уровня. Дети нуждаются в коррекционно-развивающей работе по преодолению ОНР III уровня.

Таким образом, нами была разработана логопедическая тетрадь, которую можно использовать на логопедических кружках. Данное пособие рассчитано на работу с детьми старшего дошкольного возраста в соответствии с программой, действующей в логопедических детских садах. В основе методики лежит принцип от простого к сложному. В процессе работы дети овладевают различными речевыми умениями и навыками, переносят их в свободное речевое общение. При занятиях по данной логопедической тетради у детей улучшается речь, исчезают проявления общего недоразвития речи.

Список литературы

1. *Волкова Л.С.* Логопедия. – М, 2008.

2. *Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.* Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург, 1998.

3. *Каше Г.А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985.

Горбунова Н.Е.,
Филатова И.А.

Проблема формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Одна из важных проблем на сегодняшний день – поиск эффективных форм, методов и приемов обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья родному языку, которые удовлетворяли бы, в том числе, особые образовательные потребности детей, имеющих тяжелые нарушения речи (ТНР).

По данным Л.И. Беляковой, Е. А. Дьяковой [1] число школьников данной категории с каждым годом увеличивается. Изучению процесса освоения русского языка школьниками с нарушениями речи посвящены труды А.А. Алмазовой, Т.П. Бессоновой, К.В. Комарова, Н.Д. Кривовязовой, В.И. Селиверстова, Л.Ф. Спировой, О.А. Токаревой, Г.В. Чиркиной, Р.И. Шуйфера, И.Н. Шуть и др. В своих исследованиях вопросу развития мотивации у школьников на уроках русского языка уделяли Г.Г. Городилова,

А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.В. Напольнова, М.М. Разумовская, Л.А. Тростенцова, М.Б. Успенский, В.М. Шаталова, Е.Г. Шатова и др. Однако проблема формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР остается недостаточно изученной. Тем не менее, подчеркивается, что формирование мотивации к обучению русскому языку у школьников с ТНР имеет важное значение, поскольку мотивация является ведущим фактором успешности учебной деятельности.

Для изучения специфических особенностей мотивации к обучению русскому языку нами было проведено психолого-педагогическое обследование 146 младших школьников с ТНР, обучающихся в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы г. Екатеринбурга в период с 2015 по 2016 гг. Использованный диагностический инструментарий: наблюдение педагога (экспертная оценка), анкета для оценки уровня школьной мотивации, проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н.Г. Лусканова) [4], методика «Лесенка уроков» (М.В. Матюхина) (в ред. Н.В. Елфимовой) [2], методика «Составь расписание на неделю» (А.К. Маркова) [3], беседа с ребенком об уроке русского языка.

Проанализированные результаты демонстрируют специфические особенности мотивации к обучению русскому языку у обучающихся с ТНР: преобладают игровые мотивы над учебными, младшие школьники с ТНР не стремятся посещать урок, не проявляют на нем активности, не достаточно внимательны, неблагоприятно относятся к уроку и т.д. Данные исследования доказали необходимость дополнительного изучения особенностей мотивации у младших школьников с ТНР, проектирования и реализации психолого-педагогической работы по формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР.

Психолого-педагогическая работа по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР представляет собой совокупность нескольких направлений.

1. Изменение содержания учебного материала.
2. Организация учебной деятельности.
3. Формы организации учебной деятельности.
4. Социально-психологический климат.

Подробнее рассмотрим содержание каждого направление работы.

1. Изменение содержания учебного материала.

Работа в условиях данного направления, по нашему мнению, предполагает учет обязательных требований при наполнении содержанием учебного материала:

Использование *педагогических технологий*: личностно-ориентированных, развивающих, технологий проблемного обучения, игровых, ИКТ, здоровьесберегающих технологий.

Применение *активных методов обучения*, благодаря чему принципиально меняется роль учителя, который становится консультантом, наставником, старшим партнером. Школьник же превращается в активного участника образовательного процесса. Использование данных методов позволяет сделать уроки современными, насыщенными, творческими, отвечающими потребностям обучающихся. Эти методы обеспечивают активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучающихся в процессе освоения учебного материала.

Также необходимо в учебном процессе использовать *коррекционно-развивающие приемы*: задания, игры и упражнения на развитие мелкой моторики, внимания, произвольности деятельности, памяти, мышления, специальные нейропсихологические и логопедические упражнения, упражнения для коррекции дисграфии и дислексии, физминутки, оздоровительные упражнения, игры на развитие навыков общения. Применение коррекционно-развивающих приемов на уроке является необходимым условием реализации образовательной программы обучающихся с ТНР.

Необходимым условием, на наш взгляд, является включение в содержание урока (занятия) *занимательных игр и упражнений*: дидактические, сюжетно-ролевые и деловые игры, упражнения для развития письма и письменной речи, игровые, творческие задания. Такие игры и задания побуждают обучающихся к самостоятельной деятельности по изучению материала, вызывают интерес к изучению русского языка.

2. Организация учебной деятельности.

По нашему мнению, при организации учебной деятельности необходимо учитывать следующие компоненты:

1) *этапы формирования мотивации* на отдельных этапах урока (занятия).

Традиционно выделяется 3 этапа: возникновение мотивации, подкрепление и усиление возникшей мотивации, мотивация завершения.

2) учет *этапов изучения каждого раздела или темы учебной программы*: 1. Мотивационный; 2. Операционально-познавательный; 3. Рефлексивно-оценочный.

3. Формы организации учебной деятельности.

При организации учебной деятельности необходимо учитывать следующие формы организации учебной деятельности:

1) применение различных *форм организации деятельности обучающихся: индивидуальная, групповая, индивидуализированно-групповая, парная, коллективная.*

2) использование различных *форм организации урока*, в том числе нетрадиционных (урок – викторина, урок – поиск, проектный урок, урок взаимообучения, урок – пресс-конференция, интегрированный урок, урок – сказка, урок – игра, урок – поход, урок самостоятельного поиска знаний и т.д.).

4. Социально-психологический климат.

Нами выделены условия, которые необходимо учитывать при создании благоприятного социально-психологического климата:

1) использование *методов создания благоприятной психологической атмосферы.*

2) учет *личности педагога:* сформированные личностные качества, стиль его педагогической деятельности, установки и действия.

Личностные качества, необходимые педагогу для эффективной работы по формированию мотивации к обучению русскому языку: стремление к максимальной гибкости, способность к эмпатии (сопереживанию, сочувствию), сензитивность (восприимчивость) к потребностям обучающихся, умение придать личную окраску преподаванию, владение стилем доверительного (неформального) общения с обучающимися, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность и др.

3) использование *приемов формирования адекватной самооценки* обучающихся.

4) включение *методов создания ситуации успеха.*

Таким образом, можно сделать вывод, что методы средства формирования и развития мотивации обучения русскому языку очень разнообразны. Для того, чтобы получить наиболее полный эффект необходимо применять их совместно, придерживаясь всех представленных направлений психолого-педагогической работы.

Результаты повторного обследования обучающихся с ТНР продемонстрировали благоприятные изменения в мотивации обучения русскому языку: школьники стали с большим удовольствием посещать уроки русского языка, в рисунках отметили этот урок как «любимый», в беседе выразили свое благоприятное отношение к нему, учебные мотивы стали

преобладать над игровыми. Педагоги также отметили положительную динамику в развитии мотивации: они отметили рост активности и самостоятельности при выполнении устных и письменных работ, появление интереса к изучению новых тем по русскому языку.

Список литературы

1. *Белякова, Л.И.* Логопедия: Заикание / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
2. *Елфимова, Н.В.* Диагностика и коррекция учения у младших школьников: учеб. пособие / Н.В. Елфимова. – М.: Просвещение, 1991. - 276 с.
3. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. – М., Просвещение, 1983. – 96 с.
4. *Овчарова, Р.В.* Практическая психология в начальной школе. – М., 1996. – 240 с.

Дудырева А.,
Тверская О.Н.

Обзор методик развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения. От нее зависит и полнота познания окружающего мира, и становление сознания, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом. Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии - изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР) [5].

В работах таких ученых как В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Т.Б. Филичева, Р.И. Спирова, А.В. Ястребова и др. отмечается, что у детей с ОНР имеются нарушения связной речи.

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются значительные трудности в овладении навыками связной речи, которые обуславливаются недоразвитием основных компонентов языковой системы (фонетико-фонематической, лексической, грамматической сторон речи) [2]. Дополнительные затруднения в овладении детьми связной монологической речью создает наличие у них вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.).

Исследование, проводимое под руководством Р.Е. Левиной, показало, что речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может проявляться в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Поэтому в логопедии принято условное деление речевого развития на три уровня [4].

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием средств общения у детей с ОНР в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы [4]. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражания, звуковых комплексов. Как отмечает В.П. Глухов, фразовая речь у таких детей почти полностью отсутствует; при попытке рассказать о каком-либо событии они способны назвать лишь отдельные слова или одно-два сильно искаженных предложения [2].

На втором уровне речевого развития отмечается общение фразовой речью, но грамматически и фонетически искаженной. Однако дети с этим уровнем речевого развития связной речью практически не владеют [4]. Словарный запас уже разнообразнее, но значительно отстает от возрастной нормы. Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций [4]. У детей возникают трудности понимания своей речи и окружающих.

У детей 5-6 лет наиболее распространен третий уровень речевого развития. Он характеризуется тем, что бытовая речь детей оказывается более развернутой, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Недостатки в употреблении лексики, грамматики, в звукопроизношении отчетливо проявляются в различных формах связной монологической речи [4]. Для детей с ОНР 3 уровня затруднено развитие связной речи, переход от диалогической речи к контекстной в следствии ограниченного словарного запаса и отставания в овладении грамматическим строем языка [4].

Т.Б. Филичевой была выявлена еще одна категория детей с ОНР у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Автор определила ее как четвертый уровень речевого развития. Он характеризуется выявлением нарушений логической последовательности, «застреванием» на второстепенных деталях, пропусками главных событий, повтором отдельных эпизодов. У детей с этим уровнем речевого развития по-прежнему сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [6].

Таким образом, у детей с ОНР встречаются разнообразные затруднения, возникающие в процессе овладения содержательной и грамматической сторонами связного высказывания. Во время рассказа или пересказа воспитанники данного контингента прибегают к жестикуляции, перефразированию. Затруднено построение фраз, дифференциация событий, главной и второстепенной мысли, фразы обрывочны, потому речь воспитанников хаотична и не имеет выразительного оформления.

Существует множество методик развития связной монологической и диалогической форм речи. Некоторые исследователи, например, В.В. Коноваленко, В.П. Глухов рассматривают в своих работах развитие и диалогической, и монологической форм речи. В.К. Воробьева же рассматривает в своей работе развитие только монологической формы связной речи.

В методике развития связной речи у детей с ОНР В.К. Воробьевой принципиальным моментом является первоначальное формирование у них навыков и умений связной повествовательной, а не описательной речи.

В.К. Воробьева разработала способ показа смысловой структуры рассказа и способа связей предложений в нем, которые наглядно продемонстрируют детям, за счет каких компонентов осуществляется переход мысли от одного предложения к другому. В предложенной системе развития связной речи существует четыре взаимосвязанных между собой раздела:

1 раздел. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения–рассказа.

На этом этапе дети учатся сравнивать и отличать связное высказывание от других вариантов ненормированной речи. В помощь можно использовать графическую запись. Введение графической записи с условными обозначениями позволит детям перейти с наглядно-чувственной опоры на решение задач в уме [1].

2 раздел. Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи.

Задачей раздела является ознакомление детей с правилами, по которым строится рассказ. Детям в этом может помочь план ответа на вопрос: «Почему рассказ получился?».

Опираясь на план, дети доказывают правильность своего выбора, следуя при этом порядку его пунктов. [1]

Предварительно прочитав ребенку рассказ, логопед при помощи графической записи предлагает найти предметные картинки к первому

предложению и заполнить ими строчку схемы. Аналогично проделывается со всеми предложениями рассказа. Затем предлагается «прочитать» рассказ, но читать не по буквам, а по картинкам. Анализируя схему, дети замечают, в двух соседних предложениях говорится об одном и том же, так как две одинаковые картинки. Так детей подводят к выводу о том, что именно за счет такого повтора предметных картинок осуществляется связь отдельных предложений в единое целое – рассказ.

3 раздел. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

В данном разделе логопед ставит задачи: -закрепление усвоенных правил на материале тренировочных упражнений, -постепенный переход к обучению навыкам самостоятельной связной речи.

4 раздел. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

Обучение детей правилам построения более сложного текста, состоящего из нескольких смысловых частей. Минимальное обращение учащихся к вербально-графической программе во время пересказа служит сигналом для снятия вербальной конкретизации и перехода на графическую программу. Таким образом, происходит постепенное свертывание «внешних опор» [1].

В.П. Глухов в своей работе «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР» указывает, что в первом периоде первого года обучения дети должны овладеть навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинам, с последующим составлением коротких рассказов.

Во втором периоде совершенствуются навыки ведения диалога; вводится обучение детей составлению простого описания предмета, коротких рассказов по картинам и их сериям, рассказов-описаний, простых пересказов.

В третьем периоде, наряду с совершенствованием диалога и навыков в указанных видах рассказывания, предусматривается обучение составлению рассказа по теме (в том числе – с придумыванием его конца и начала, дополнением эпизодов и др.). Главная задача этого периода – развитие самостоятельной связной речи детей.

Содержание логопедической работы на втором году обучения предусматривает дальнейшее развитие связной речи. Особое внимание уделяется закреплению навыков связного и выразительного пересказа литературных произведений; значительное место отводится упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, сочинений из собственного опыта.

Исходя из этого, учебная и внеучебная работа по развитию связной речи детей, проводимая логопедом и воспитателями логопедических групп, включает: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию.

В работе по формированию связной речи В.В. Коноваленко выделяет следующие этапы:

1.Подготовительный этап - предварительная работа по двум линиям:

а) интеллектуальное развитие, и прежде всего развитие мышления;

б) речевое развитие: развитие понимания речи, обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения.

Завершение данного этапа всегда однозначно определяется сформированностью фразы, умением самостоятельно пользоваться фразовой речью в речевом общении, что является выходом на III уровень речевого развития и первой ступенькой в развитии связной речи [3].

2. Начальный этап – овладение диалогической речью при частичном слиянии обоих процессов: развития мышления и речи.

На данном этапе ставятся следующие задачи:

1. научить детей отвечать на поставленные вопросы (краткие и полные ответы);
2. научить постановке вопросов;
3. воспитать способность свободно, непринужденно вести беседу.

3. Основной этап – формирование монологической речи: обучение рассказыванию (пересказу, составлению рассказов) при максимально возможном совпадении процессов мышления и речи на занятиях по обучению рассказыванию.

Работа по формированию связной монологической речи – это обучение детей рассказыванию. Она проводится по двум направлениям:

1. обучение пересказу, т.е. воспроизведению прослушанного (прочитанного) текста;

2. обучение составлению рассказов (придумывание) по картинам, предметам, предложенному сюжету, теме, по данному началу и т.д. [3].

Итак, навыки диалогической речи развиваются и закрепляются на логопедических занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка, связной речи и при проведении всех видов воспитательской работы с детьми (учебные занятия, тематические беседы, организованные игры, прогулки и экскурсии и др.). Развитие монологической формы речи

осуществляется прежде всего на логопедических занятиях по формированию связной речи, а также на воспитательских занятиях по родному языку и предметно-практических занятиях. При обучении детей с третьим уровнем речевого развития особое внимание уделяется формированию связной монологической (описательной и повествовательной) речи [2].

Овладение связной речью возможно, но только при совокупном сочетании некоторых факторов, например, наличие достаточно сформированного уровня грамматики и объема словаря, а значит, формирование связной речи должно быть основано на систематической работе по развитию лексических и грамматических средств языка [1].

Список литературы

1. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М., 2016. – 328 с.
2. *Глухов, В.П.*, Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М., 2008. – 352 с.
3. *Коноваленко В.В.,* Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М., 2013. – 48 с.
4. *Левина Р.Е.* Общая характеристика недоразвития речи у детей //Логопедия. Методическое наследие. Кн.5 / под ред. Л.С. Волковой. – М., 2008.
5. *Помазкова Н.А.*, Опыт работы по формированию связной речи у детей с ОНР в условиях логопедической группы / Н.А. Помазкова, О.В. Иванченко // Педагогическое мастерство: матер. VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М., 2015. – С. 101-104.
6. *Филичева Т.Б.,* Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М., 2009. – 192 с.

Закомолдина М.В.,
Лизунова Л.Р.

Особенности нарушений устной речи у школьников с аутизмом

Аутизм – тяжелое нарушение психического развития, при котором, прежде всего, страдает способность к общению, социальному взаимодействию [2]. В Международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ-10) аутизм как нарушение развития относится к первазивным расстройствам – группе, характеризующейся качественными аномалиями в социальном взаимодействии и общении с ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и деятельности [1].

Аутизм изучался многими учеными, которые рассматривали данное нарушение с разных позиций. К наиболее выдающимся из них, занимающимся данной проблемой, мы можем отнести: Лео Каннера, Ганса Аспергера, Самуила Мнухина и многих других. В их исследованиях указывается, что среди учащихся средних классов школ для детей с ограниченными возможностями здоровья часто встречаются дети со специфическими трудностями в овладении устной речью в виде нарушений социально-коммуникативных навыков.

Для уточнения специфики нарушений устной речи у детей с аутизмом нами было проведено обследование пятерых учащихся четвертого класса школы № 18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья города Перми. Исследование проводилось по тестовой методике диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой и включало в себя шесть серий заданий [3].

Исследование сенсомоторного уровня речи предполагало проверку у обучающихся состояния фонематического восприятия, артикуляционной моторики, а также сформированности звуко-слоговой структуры слова. В ходе выполнения предложенных заданий у испытуемых возникали трудности с дифференциацией звуков. Учащимся было сложно выполнить упражнения: «лопаточка», «чашечка», «иголочка» «улыбочка-трубочка». У детей отмечались недостатки звукопроизношения, они выражались в виде замен, пропусков, искажений звуков.

В процессе выполнения проб на определение состояния навыков языкового анализа у учащихся возникали ошибки при определении места заданного звука в слове.

Исследование грамматического строя речи включало в себя повторение, верификацию, составление предложений из слов в начальной форме, добавление предлогов в предложения и образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах. При выполнении данных проб многие ученики терялись и не могли повторить длинные предложения, допускали ошибки, не могли исправить неверные предложения, либо не могли определить правильность или неправильность предложения. Испытуемым было трудно составлять предложения из слов, определять нужный предлог в предложениях. У них возникали трудности в образовании существительных множественного числа в родительном и именительном падежах.

Исследование состояния словаря и навыков словообразования показало, что у учеников возникали сложности с называнием детенышей животных, образованием существительных в уменьшительной форме (только двое ребят смогли выполнить это задание, при этом с третьей попытки).

Проведенное нами исследование выявило у школьников нарушения понимания логико-грамматических отношений и связной речи. У исследуемых были трудности с выполнением таких заданий как: «Покажи ключ, карандаш», «Покажи карандашом ключ», «Карандаш – ключом»; «Нарисуй круг под крестом», «Крест – под кругом»; «Весна бывает перед летом или лето – перед весной?», «Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?». При пересказе текста у школьников наблюдались значительные сокращения текста, аграмматизмы, прослеживалась стереотипность в оформлении высказывания.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что младшие школьники с аутизмом представляют собой довольно разнородную группу, поскольку в ходе обследования они показали разный уровень успешности выполнения диагностических заданий.

Таблица 1

Успешность младших школьников с аутизмом при выполнении заданий логопедического обследования

Имя ученика	1	2	3	4	5	6	7	8	9		Уровень успешности ученика
Дмитрий	86,6	85	80	100	61	61	75,5	45	15	67%	III
Энвер	86,6	90	100	100	82,5	82,5	79	70	0	76%	III
Илья	69,6	75	46,6	30	32,5	32,5	44,5	25	0	39%	I
Федор	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	I
Евгений	58,3	62,5	70	47,5	46	46	45,5	60	20	50%	II

Уровни успешности.

4-й уровень – 100–80%;

3-й уровень – 79,9–65%

2-й уровень – 64,4–50%;

1-й уровень – 49,9 и ниже

Проведенный нами качественный анализ результатов исследования позволил выявить характерные для данной группы детей нарушения языкового и речевого уровня. Таким образом, результаты исследования позволяют сформулировать вывод, что речевые нарушения младших школьников с аутизмом носят системный характер – у них наблюдается недоразвитее всех компонентов устной речи.

В связи с этим логопедическая работа по формированию коммуникативных средств языка у детей с аутизмом должна включать в себя

следующие направления: развитие артикуляционной моторики, фонематического восприятия, грамматического структурирования, навыков словообразования, формирование звуко-слоговой структуры слова, развитие активного и пассивного словаря, понимания логико-грамматических отношений, связной речи. Однако, формирование данных компонентов речевой системы является не самостоятельной задачей. Их развитие должно включаться в целостную систему развития речевой коммуникации детей с аутизмом, что позволит создать условия для их более успешной социализации.

Список литературы

1. *Иванов, Е.С.* Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб., 2004.

2. *Рудик, О.С.* Как помочь аутичному ребенку / О.С. Рудик. – М., 2014.

3. *Фотекова, Т.А.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В Ахутина. – М., 2002.

Зыкова М.А.,
Лизунова Л.Р.

Арт-терапия в системе логопедической помощи детям среднего возраста со стертой дизартрией

Современные дети очень много видят, телевидение стало очень красочным и увлекательным, развитие компьютерных технологий привлекает даже самых маленьких детей, а самое главное управление этими компьютерными технологиями становится простым даже для деток младшего возраста. В связи с современными тенденциями детей со стертой дизартрией все сложней усадить заниматься, а главное увлечь учебным процессом. Ведь такие дети характеризуются слабой усидчивостью, не стойким вниманием, они очень отвлекаются. Также и на логопедическом занятии если ребенок не вовлечен в процесс коррекции, занятие проходит напрасно. Для того чтобы увлечь детей на занятиях развивается очень интересное и увлекательное направление арттерапия. Благодаря различным направлениям арттерапии мы можем помочь ребенку с легкой степенью дизартрии быстрей усвоить материал. Дети со стертой дизартрией моторно неловки, ограничен объем активных движений, мышцы быстро утомляются при функциональных нагрузках. Из-за этих нарушений у ребенка быстро пропадает интерес к занятиям. Вследствие этого, данная тема является актуальной, ведь при

стертой дизартрии автоматизация поставленных звуков занимает длительное время, соответственно, если использовать различные виды арттерапий процесс автоматизации будет увлекательным и интересным ребенку, что повысит скорость достижения результатов.

Стертая дизартрия – сложное речевое расстройство, характеризующееся вариативностью нарушений компонентов речевой деятельности: артикуляции, дикции, голоса, дыхания, мимики, мелодико-интонационной стороны речи. Данное определение дает Архипова Е.Ф.

Ребенок со стертой формой дизартрии имеет полиморфное нарушение звукопроизношения, у него нарушена общая, мелкая и артикуляционная, также имеет нарушения просодическая сторона речи, фонематические процессы. Причиной дизартрии является невыраженное микроорганическое поражение головного мозга, поэтому логопедическая работа имеет длительные сроки.

У детей в возрасте 5–6 лет со стертой дизартрией выявляется ряд характерных симптомов. Дети со стертой дизартрией моторно неловки, ограничен объем активных движений, мышцы быстро утомляются при функциональных нагрузках. Неустойчиво стоят на одной какой-либо ноге, не могут попрыгать на одной ноге, пройти по «мостику» и т.д.

Дети со стертой дизартрией поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания: не могут застегнуть пуговицу, развязать шарф и т.д. На занятиях по рисованию плохо держат карандаш, руки бывают напряжены. Многие не любят рисовать. Особенно заметна моторная неловкость рук на занятиях по аппликации и с пластилином. Нарушение тонких дифференцированных движений руками проявляется при выполнении проб-тестов пальцевой гимнастики. Дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, например, «замок» – сложить кисти вместе, переплетая пальцы; «колечки» – поочередно соединить с большим пальцем указательный, средний, безымянный и мизинец и другие упражнения пальцевой гимнастики.

У детей со стертой дизартрией выявляются патологические особенности в артикуляционном аппарате. Паретичность мышц органов артикуляции. У таких детей лицо гипомимично, мышцы лица при пальпации вялые; позу закрытого рта многие дети не удерживают, т.к. нижняя челюсть не фиксируется в приподнятом состоянии из-за вялости жевательной мускулатуры; губы вялые, углы их опущены; во время речи губы остаются вялыми и необходимой лабиализации звуков не производится, что ухудшает просодическую сторону

речи. Язык при паретической симптоматике тонкий, находится на дне полости рта, вялый, кончик языка малоактивный. При функциональных нагрузках (артикуляционных упражнениях) мышечная слабость увеличивается.

В процессе логопедического обследования, я пользовалась методикой обследования речи Архиповой Е.Ф. в обследование я брала следующие разделы: обследование артикуляционной моторики, обследование фонематических процессов, обследование звукопроизношение.

По результатам логопедического обследования можно сделать вывод Ведущий дефект при дизартрии – нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем. В связи с поражением ЦНС и нарушением иннервации мышц речевого аппарата у детей не формируются необходимые кинестезии, вследствие чего спонтанно не совершенствуется и произносительная сторона речи. Следовательно, и автоматизация звуков имеет свои особенности и достаточно затруднена. Вопросами коррекции дизартрии занимались многие специалисты: О.В. Правдина, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова, Г.В. Чиркина, И.И. Панченко, Э.Я. Сизова, Е.Ф. Соботович, И.Б. Карелина, О.А. Токарева, Л.В. Мелехова, Т.В. Сорочинская, О.Ю. Федосова и др. [1]. Основоположники учения о дизартрии, определяя пути клинико-педагогической реабилитации, рекомендовали комплексный подход в коррекционных мероприятиях. Этот комплексный подход при устранении дизартрии включает в себя три блока. Это медицинский, психолого-педагогический, логопедический. Арттерапия – это целая планета, на которой есть страна-психология, страна-медицина, страна-педагогика и страна-искусство, а благодаря использованию ее на логопедических занятиях, это еще и страна-логопедия. Ребенок путешествует, а мы его гиды, люди, сопровождающие, объясняющие, знакомящие, открывающие неизведанное.

Функции арттерапии.

Воспитательная. Реализация методов арттерапии проходит в определенной среде: она свободна, безопасна и не требует оценки. Благодаря этому отсутствует элемент соперничества, в итоге дети лишь наблюдают друг за другом, за собой. В процессе работы складываются открытые, доверительные, отношения в коллективе, и педагогом. Дети учатся сопереживанию. Это формирует систему моральных норм, умение корректно общаться, выстраивать доброжелательные взаимоотношения со сверстниками.

Коррекционная. Многие методы несут в себе коррекционный подтекст. Использование их оказывает большое влияние на развитие общей и мелкой моторики, межполушарных связей, фонематических процессов и речевой функции, а также эмоционально-волевой сферы дошкольника.

Диагностическая. В процессе работы педагог может получить сведения об индивидуальных особенностях воспитанника. Это лучший способ наблюдения за ребенком в самостоятельной деятельности.

Несомненно, эти задачи решаются и на логопедических занятиях, теперь мы знаем волшебное слово арттерапия, а значит, можем разнообразить наши занятия, и это обязательно увлечет ребенка XXI века, повысит его интерес к занятиям, для нас это очень важно. А так же с интересом к занятиям ребенок будет гораздо быстрее достигать новых вершин и процесс коррекции речевых нарушений пойдет быстрей.

Рассмотрим, какие же виды арттерапий существуют. Существует множество арттерапевтических направлений, к ним относится: изотерапия, цветотерапия, игротерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, кинезиотерапия, имаготерапия, ароматерапия, смехотерапия, мнемотехника.

Благодаря адаптации аттерапий на логопедических занятиях перечисленные методы работы оказывают неоспоримую помощь в работе. Дети с нарушениями речи в силу специфики речевого недоразвития нуждаются в использовании нестандартных подходов к вопросам коррекции. Где как не в арттерапии ребенок может выразить свой творческий потенциал, не обладая на начальном этапе достаточной речевой подготовкой.

Одним из достоинств арттерапии является ее многогранность и разновидность форм.

Список литературы

1. *Архипова, Е.Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2008.

2. *Архипова, Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2006.

3. *Бабина, Е.С.,* Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе // Логопед. – 2010. - № 1. – С. 41-48.

4. *Бубнова, А.Г.* Использование элементов арт-терапии в коррекции речевых нарушений [Электронный ресурс] / А.Г. Бубнова – Рязань, 2015. – 43– URL:http://www.maam.ru/detskijsad/ispolzovanie-yelementov-art-terapi-v-korekci-rechevyh-narushenii.html

Иванова В.А.,
Логинова М.Е.,
Лизунова Л.Р.

Диагностика письменной речи у детей младшего школьного возраста с ТНР

Нарушения письма у детей – это особые специфические затруднения, которые обусловлены системным недоразвитием определенных сторон речевой деятельности ребенка. У детей с нормальным слухом и интеллектом, достигнувших школьного возраста, это недоразвитие проявляется прежде всего в недостаточной сформированности представлений о звуковом и морфологическом составе слова. В этом случае ребенок оказывается неподготовленным к осуществлению звукового анализа и синтеза речи и вследствие этого к переходу на более зрелую стадию языкового развития - овладение грамотой и правописанием. Как подчеркивает Р.Е. Левина, об этом свидетельствуют особые нарушения письма, которые могут иметь различную структуру и степень выраженности. Диагностическим признаком нарушений письма, представляющих интерес для логопеда, является наличие специфических ошибок, связанных с недостаточной сформированностью речевых процессов. Усвоение навыков письма может быть обусловлено не только речевыми нарушениями, но и другими факторами (нерегулярностью школьного обучения, педагогической запущенностью, снижением слуха, зрения, интеллекта и т.д.).

Первые представления об уровне сформированности письма школьника и о характере специфических ошибок можно получить после просмотра школьных тетрадей. Для уточнения структуры нарушения должно быть проведено специальное обследование, включающее три раздела [1]:

1. Диктант.

1) Обследование начинается с письма букв под диктовку. Ребенку диктуются отдельные звуки (*5 гласных, 5 согласных букв. Лабиализованные гласные, свистящие, шипящие, сонорные, звонкие, глухие согласные, сходные графически)*, графическое изображение которых он должен записывать. Эта серия проб позволяет выявить, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические изображения.

2) Письмо слогов под диктовку. Ребенку диктуются *прямые слоги, обратные, со стечением согласных, оппозиционные слоги.* Вместо записи

учащийся может составлять слоги, пользуясь буквами разрезной азбуки. Цель этих проб - определить, насколько правильно ребенок различает и выделяет отдельные элементы, входящие в звуковой комплекс.

3) Письмо слов под диктовку. Ребенку диктуются слова, вначале простые, а затем фонетически более сложные слова, а также небольшие фразы.

4) Письмо предложений под диктовку. Ребенку диктуются предложения. Так же для определения доступного ребенку уровня письма.

5) Письмо текста под диктовку. Ребенку диктуется текст, состоящий из серии фраз, подобранных таким образом, чтобы они включали бы большое количество слов со звуками, произношение которых обычно нарушается. Диктовать рекомендуется в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

Целью письма по слуху, является выявление, в основном, фонематических ошибок.

2. Списывание.

1) Списывание букв *(5 гласных, 5 согласных букв; строчные и прописные).* В обследование включаются буквы сходные графически: буквы отличающиеся пространственным расположением элементов, количеством элементов.

2) Списывание слогов *(прямые и обратные слоги, слоги со стечением согласных).*

3) Списывание слов. Используются слова, в состав которых включены буквы графически сходные по написанию.

4) Списывание предложений.

5) Списывание текста.

Целью списывания, выявляются, в основном, выявлениеоптических ошибок. Здесь же проверяется, не испытывает ли ребенок затруднений в двигательной технике письма.

3. Самостоятельное письмо.

1) Письмо букв *(5 гласных, 5 согласных букв; строчные и прописные).* Ребенку предлагается самостоятельно придумать и записать буквы.

2) Письмо слогов *(прямые и обратные слоги, слоги со стечением согласных).* Ребенку предлагается самостоятельно придумать и записать слоги.

3) Письмо слов. В процессе логопедического обследования проверяется и самостоятельное письмо по картинкам различной сложности. Материалом

для обследования могут быть картинки, изображающие знакомые ребенку предметы *(мяч, часы, чайник, девочка и др.)*. Ребенку предлагается написать названия этих предметов.

4) Письмо предложений. Ребенку предлагается составить предложение по сюжетной картинке или на заданную тему.

5) Письмо текста *(5-6 предложений)*. Ребенку предлагается составить рассказ по серии сюжетных картинок. Сочинение на заданную тему. Изложение.

Целью самостоятельного письма учащихся, считается выявление как ошибок в звуковом составе слова, так и различные виды аграмматизма.

Обобщая результаты обследования письменной речи, необходимо:

– сопоставить и проанализировать все виды ошибок при письме; составить сводную таблицу, классифицируя ошибки по виду и количеству;

– соотнести анализ ошибок при письме с особенностями устной речи ребенка.

В зависимости от результатов обследования определяются пути и методы коррекционного обучения, которые должны находиться в полном соответствии с причинами, породившими нарушения письма.

Данное обследование письма рекомендуется проводить каждое полугодие, для выявления прогресса или регресса, для более точной корректировки индивидуального плана работы.

Нами было проведено обследование обучающихся 4 класса «Школы-интернат №4» г. Перми. Исследование проводилось в апреле 2017 года.

В процессе обследования, дети вступали в контакт достаточно легко. При выполнении заданий не требовалось дополнительное объяснение инструкции.

Обследование проводилось во второй половине дня.

При возникновении трудностей, дети всегда принимали помощь взрослого, иногда, после неудачи был отказ от выполнения задания.

По результатам обследования всего класса были выявлены ошибки:

- на почве несформированности языкового анализа и синтеза – 38%:
  - пропуски букв – 69 ошибок;
  - определение границ предложений – 24 ошибки;
  - пропуски, перестановки слогов – 9 ошибок;
  - вставки – 8 ошибок;
  - слияние частей слов – 4 ошибки.
- оптические– 14%:
  - приписывание лишних элементов – 20 ошибок;

– недописывание элементов – 13 ошибок;
– зеркально письмо – 7 ошибок.
- аграмматические – 13%:
– агрмматизмы – 18 ошибок;
– пропуски слов – 17 ошибок.
- акустико-фонематические– 11%:
– дифференциация звонких и глухих согласных – 19 ошибок;
– дифференциация твердых и мягких согласных – 9 ошибок;
– дифференциация свистящих и шипящих согласных – 5 ошибок.

Можно сделать вывод, что у всех детей есть дисграфия, обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза. Т.к. у детей наблюдались ошибки: обусловленные нарушением звукобуквенного анализа и синтеза (пропуски гласных, согласных, твердого и мягкого знаков); обусловленные нарушением слогового анализа и синтеза на уровне предложений (вставки слогов и слов, неверное определение границ предложений).

Список литературы

1. *Левина, Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Электронный ресурс] – URL: http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/narushenija-pisma-u-detej-s-4602
2. *Садовникова, И.Н.* Нарушение письменной речи у младших школьников [Электронный ресурс] – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0317/1_0317-1.shtml
3. *Спирова, Л.Ф.* Учителю о детях с нарушениями речи [Электронный ресурс] – URL: http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/uchitelju-o-detjah-s-narushenijami-3415

Илюченко М.А.,
Тверская О.Н.

Дидактическая игра как средство развития грамматического строя речи у детей 3-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Дети третьего уровня речевого развития в настоящее время составляют основной контингент специальных дошкольных и школьных учреждений. В возрасте 5 лет они зачисляются для воспитания и обучения в старшую группу детского сада, с 6-7 лет поступают в подготовительный или I класс школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Дети, которые могут быть условно отнесены к верхней границе третьего уровня, при условии достаточной школьной подготовки обучаются в общеобразовательной школе с обязательным посещением логопедических занятий на школьном логопедическом пункте.

Основными задачами коррекционного обучения данной категории детей являются:

– практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;

– формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия);

– подготовка к грамоте; овладение элементами грамоты;

– дальнейшее развитие связной речи [1].

Проблема формирования грамматических строя речи у дошкольников занимает важное место в современной логопедии, так как количество детей с общим недоразвитием речи становится все больше, а вопрос о методах и приемах, которые будут помогать в развития и коррекции грамматических средств речи, сейчас является одним из самых актуальных. Овладение грамматическим строем речи у детей с ОНР проявляется в замедленном темпе, нарушено развитие морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

В настоящее время существует множество работ ученых, в которых выявлены причины нарушений грамматического строя речи и разработаны методы их преодоления.

В наше время проблема овладения грамматическими компонентами речевого высказывания при ОНР III уровня изучена и представлена достаточно полно. Разработкой причин слабого уровня овладения грамматическим строем речи у детей с ОРН IIIуровня, а так же анализом методов формирования навыка занимались: Чиркина Г.В., Филичева Т.Б., Левина Р.Е., Серебрякова Н.В., Глухов В.П., Лалаева Р.И., Жукова Н.С. и другие специалисты. На данный момент не выявлены наиболее эффективные пути преодоления нарушений грамматического строя речи, что и основывает актуальность исследования.

Проблемой исследования является выявление уровня сформированности грамматического строя речи у детей младшей и подготовительной групп детского сада, III уровень речевого развития и составление дидактической компьютерной игры, которая будет способствовать формированию грамматического строя речи у детей от 3 до 6 дет с общим недоразвитием речи III уровня.

Объектом исследования является процесс овладения словообразованием и словоизменением детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предметом исследования являются методы и приемы обследования грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: Создание игры, в которой будут подобраны наиболее эффективные задания и упражнения для формирования и развития грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2. Выявить особенности развития грамматического строя речи в норме и при ОНР;

3. Осуществить выбор методики для обследования детей старшего дошкольного возраста с ОНР;

4. Составить дидактическую игру, которая будет являться средством развития грамматического строя речи у детей 3-6 лет с ОНР III уровня.

С целью изучения уровня сформированности грамматического строя речи у детей младшего и старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами было проведено обследование детей на базе МАДОУ «Детский сад №298» г. Перми в октябре 2016 года. В исследовании приняли участие 10 детей старшей группы 5-6 лет.

Направление обследования: обследование фонематического слуха; обследование связной речи; обследование грамматического строя; обследование состояния словаря; обследование фонематического восприятия. Нами была выбрана система оценки с помощью «+» и «-»: «+»- если ответил правильно, «-»- если ответ не правильный, «+/-»- если ответ правильный, но не полный, или правильный наполовину.

В ходе проведения диагностики речевого развития детей старшего дошкольного возраста нами были получены следующие данные:

1. Обследование фонематического слуха, показало, что у 6 детей (60%) недостаточно сформирован фонематический слух, 2 ребенка из них (20% из этих 60%) показали низкий уровень сформированности фонематического слуха. Дети не дифференцируют звуки на слух и по картинкам. 4 ребенка (40%) показали хороший уровень.

2. При обследовании связной речи у 6 детей (60%) был выявлен средний уровень владения связной речью, у 2 детей (20%) низкий уровень владения связной речью.

3. Обследование грамматического строя речи: 5 детей (50%) показали низкий уровень сформированности грамматического строя речи. У 3 человек (30%) был выявлен средний уровень сформированности, и у 2 детей (20%) хороший уровень владения грамматическими конструкциями.

4. Обследование состояния словаря: у 4 детей (40%) сформирован на среднем уровне. Дети не достаточно хорошо образуют притяжательные прилагательные, так же не достаточно умеют образовывать прилагательные от существительных. 1 ребенок (10%) показал низкий уровень владения словарем.

5. При обследовании фонематического восприятия у 3 детей (30%) выявлен средний уровень знания состава слова, умения выделять звук из слова. 1 ребенок (10%) вообще не справился с заданием. После проведения диагностики речевого развития детей 5-6лет нами была обнаружена сложная структура дефекта у обследованных детей. Логопедическое заключение: ОНР III уровня. Дети нуждаются в коррекционно-развивающей работе по преодолению ОНР III уровня.

Таким образом, нами была разработана дидактическая компьютерная игра для развития грамматического строя речи у детей. Так как развитием грамматического строя речи нужно заниматься с раннего возраста, игра будет нацелена на детей от 3 до 6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Список литературы

1. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-641.shtml#book_page_top

Канина А.Ю.,
Тверская О.Н.

Преодоление дислексии у детей младшего школьного возрасти с ЗПР средствами программы «Как хорошо уметь читать!»

На современном этапе развития образования наиболее значимой становится проблема своевременной диагностики и коррекции навыка чтения у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

На сегодняшний день просматривается тенденция к росту числа этих детей не только в России, но и в других странах. По данным Института коррекционной педагогики РАО, на сегодняшний день число детей с ЗПР составляет около 6% от числа всех учащихся младших классов, что составляет 1,5 миллиона.

Из-за разнообразных нарушений высших психических функций дети с ЗПР, к моменту поступления в школу, не достигают нужного уровня готовности, следствием чего становятся различные по характеру и степени выраженности трудности обучения.

Одно из первых мест среди них занимают трудности овладения навыками письма и навыками чтения. Так как чтение и письмо – это сложный навык, объединяющий в единую систему деятельности внимание, восприятие, память, мышление. А у детей с ЗПР наблюдается замедление темпа развития психики. Парциальное (частичное) недоразвитие высших психических функций может носить временный характер и компенсироваться при коррекционном воздействии в детском или подростковом возрасте.

В отечественных исследованиях по данным Р.И. Лалаевой, дислексия наблюдается у 62% первоклассников с ЗПР.

Чем раньше диагностировать дислексию и своевременно оказать помощь, тем можно значительно повысить шансы на успех в преодолении у детей трудностей в овладении навыком чтения.

Как, например, при выявлении дислексии 1-2-м классе чтение может быть доведено до уровня нормы у 82% детей. При выявлении в 3 классе это происходит в 46%, в 4-42%, в 5-7 классе – в 10-15% случаев. Таким образом, чем позже обнаруживаются нарушения чтения, тем большей степени тяжести они достигают и тем более длительный коррекционный курс в таких случаях требуется. То есть коррекция дислексии наиболее успешна при раннем ее начале.

Чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Оно помогает обогащаться знаниями, развивать познавательные и речевые способности ребенка, воспитывать нравственные качества и развивать эстетические чувства. С помощью чтения дети изучают большинство учебных предметов. Умение читать имеет важное значение, как для развития речи, так и во многом предопределяет успехи ребенка в школе.

К примеру, ребенок, испытывающий различные затруднения в формировании навыка чтения, не может быстро прочитать и понять задание, предложенное учебником. То есть: не поняв условия задачи по математике – решить ее невозможно, или непонимание задания по русскому языку – ведет к неправильному выполнению упражнения. Страдает успеваемость и по таким предметам, как окружающий мир, чтение, где нежно не только суметь прочитать текст и понять его, а еще запомнить и пересказать.

Чтение в младших классах – это основа успешного обучения. У неуспевающих детей падает самооценка, пропадает положительная мотивация к учебе. Таким детям нужно своевременно помогать, делая акцент на преодолении трудностей по формированию навыков чтения.

Чтение представляет собой навык, который в процессе своего формирования проходит ряд этапов. Каждый этап связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое.

Навык чтения формируется и осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Известный советский психолог Т. Г. Егоров выделяет четыре ступени формирования навыка чтения. Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

1. Овладение звуко-буквенными обозначениями.

Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение добукварного и букварного периода. Основная нагрузка падает на процессы декодирования печатного буквенного текста в устную форму. Дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

При зрительном восприятии графических изображений различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями.

Буква будет правильно и успешно усвоена, если ребенок дифференцирует звуки речи, т. е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикуляторно.

Таким образом, на этом этапе важную роль играет развитие у ребенка зрительной и слуховой памяти. Чем лучше зрительное запоминание, тем быстрее ребенок научится узнавать буквы. Чем лучше слуховое запоминание, тем быстрее ребенок научится соотносить буквенное изображение со звуковым выражением.

2. Послоговое чтение.

На этой ступени ребенок уже научился узнавать буквы и осуществлять слияние звуков в слоги без затруднений. Единицей чтения является слог.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный, так как способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное.

Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

3. Становление синтетических приемов чтения.

На этом этапе важную роль играет развитие у ребенка аналитических и синтетических способностей (анализ и синтез мышления). Ступень становления синтетических приемов чтения требует от ребенка развитие психических процессов и функций: анализ, синтез, оперативная память, устойчивость, переключение внимания, увеличение поля зрения, общая эрудиция ребенка и развитие речи.

Простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

Значительную роль играет смысловая догадка. Смысловая догадка возникает чаще и является правильной в том случае, если у ребенка достаточно сформирован грамматический строй. Если смысловая догадка достаточно быстро и точно контролируется зрительным восприятием и ребенок уверенно начинает синтезировать слова в предложении, то темп чтения на этой ступени возрастает.

4. Синтетическое чтение.

Ступень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Единица восприятие - слово. Темп чтения довольно быстрый. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, то есть возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Таким образом, основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса.

Эти этапы формирования навыка чтения проходят все дети, которые находятся на стадии обучения чтению и могут испытывать естественные трудности в овладении навыком. У детей с ЗПР прохождение ступеней формирования навыка чтения, выделенных Т.Г. Егоровым, осуществляется замедленными темпами.

Причинами этого являются: замедленный темп психического развития, недостаточность запаса знаний, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточная целенаправленность интеллектуальной деятельности, преобладание игровых интересов, задержка развития эмоционально-волевой сферы.

В познавательной деятельности наблюдаются: слабая память, неустойчивость внимания, медлительность психических процессов и их пониженная переключаемость. Для ребенка с ЗПР необходим более длительный период для приема и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений.

Для детей с ЗПР характерны бедный словарный запас, недостаточно сформированные пространственные и временные представления.

На фоне задержки психических процессов у детей с ЗПР обнаруживается дислексия – специфическая неспособность к обучению, имеющая нейрологическое происхождение. Характеризуется трудностями с точным или беглым распознаванием слов и недостаточными способностями в чтении.

Особенности овладения чтением детей с ЗПР проявляются в нарушении технической стороны процесса чтения:

- в незнании букв (или нетвердом их знании),
- в замедленном чтении,
- в нарушении слияния букв (побуквенном чтении),
- в искажениях звуко-слоговой структуры слов (особенно состоящих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных).

Распространенными ошибками чтения являются замены звуков:

а) замены звуков, сходных по звучанию и произношению (звонких и глухих, аффрикат и их компонентов, смешения гласных, уподобление гласных);

б) замены звуков, соответствующих буквам, сходным по начертанию (т-г, ш-щ).

в) искажения звукослоговой структуры слова. (пропуски, перестановки, добавления звуков и слогов).

Особой трудностью для этих детей является чтение слогов со стечением согласных. Часто наблюдается пропуск одного из согласных звуков стечения, добавления гласной между согласными (страна-стана, сатрана). Ошибки допускаются при чтении закрытого слога (вбе-жа-л, мо-й-ся). Особенно большое количество искажений наблюдается при чтении многосложных слов.

Значительную трудность для детей с ЗПР представляют слоги с мягкими согласными. Наиболее распространенными ошибками у детей с ЗПР являются ошибки на замену букв. В процессе чтения часто наблюдаются регрессии. Дети с ЗПР часто делают неправильное ударение. Чтение является маловыразительным, монотонным. Нарушается интонационная структура читаемого предложения. У детей с ЗПР обнаруживаются значительные нарушения семантической стороны процесса чтения.

В послебукварный период характерной особенностью чтения детей с ЗПР является угадывающее чтение. Вместе с тем, основываясь на несовершенном процессе синтеза, оно приводит к большому количеству смысловых, вербальных замен, а также к аграмматизмам.

Следует отметить, что у детей с ЗПР, в отличие от умственно отсталых школьников, не наблюдается механического, бессмысленного чтения.

Таким образом, в процессе чтения у детей с ЗПР имеет место стремление к осознанию прочитанного.

Исходя из вышесказанного, понимая, что работа по обучению чтению детей с ЗПР должна вестись не только в совершенствовании навыка чтения, но и нести коррекционный характер, мы разработали программу «Как хорошо уметь читать!» по преодолению дислексии в младших классах у детей с ЗПР.

Чтобы доказать эффективность данной программы, мы провели обучающий и контрольный эксперимент.

С сентября 2014 года по май 2015 года нами был проведен формирующий эксперимент. Была выделена группа из 20 учащихся 2-х классов МБСОУ «Школа-интернат №1 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» города Перми. Из них 10 – испытуемые экспериментальной группы и 10 – испытуемые контрольной группы. Причем, в экспериментальную группу выбрали тех детей, которые имели в большей степени трудности в овладении письменной речью. В сентябре 2014 года была проведена стартовая диагностика, в которой был выявлен уровень овладения устной и письменной речью каждого ребенка. В течение 2014-2015 учебного года, мы проводили занятия по коррекции дислексии у детей экспериментальной группы по разработанной нами программе «Как хорошо уметь читать!». С детьми контрольной группы мы не занимались. В мае 2015 года было проведено контрольное обследование.

Для обследования была выбрана методика диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной. Методика имеет тестовый характер, система

оценок представлена в балах. Уровень сформированности той или иной стороны речи, можно представить в процентном соотношении. Это позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и оценить степень выраженности нарушения разных сторон речи. Стандартизация также удобна для отслеживания динамики речевого развития ребенка и эффективности коррекционного воздействия.

Все испытуемые имели заключение о задержке психического развития различного генеза.

По результатам стартовой диагностики можно было увидеть, что у обследуемых детей имеются трудности в моторной реализации высказывания, в словообразовательных процессах, в лексико-грамматическом строе языка, при фонематическом анализе и синтезе, в освоении предложно-падежных конструкций. Недоразвитие этих сторон устной речи делает сложным овладение навыками письма и чтения.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с дислексией строится в 4 этапа. Необходимость выделения поэтапной работы с данной категорией школьников обусловлена процессом овладения навыком чтения от буквы до текста, и тем, что несформированность навыков чтения у младших школьников с дислексией сочетается с незрелостью высших психических функций Таким образом, коррекционно-логопедическая работа по формированию навыков чтения у школьников с дислексией определяется следующими направлениями:

I. Этап «Буква-слог» (с 1-14 занятие).

Повторение букв и соответствующих им звуков.

Гласные I - II ряда. Дифференциация артикуляции гласных.

Повторение букв и соответствующих им звуков. Согласные [Л, М, Н, Р, Л’, М’, Н’, Р’, В, Ф, З, С, В’, Ф’, З’, С’, Б, П, Д, Т, Б’, П’, Д’, Т’, Г, К, Ж, Ш, Х, Ц, Г’, К’, Х’, Ц’, Ч’, Щ’]

II. Этап «Слог-слово» (с 15-30 занятие)

Дифференциация твердых и мягких слогов.

Совершенствование внимания

Слоги со стечением согласных

Развитие языкового анализа и синтеза

Развитие звукобуквенного анализа и синтеза.

Понятие «слово».

Совершенствование семантической стороны речи.

Формирование догадки (антиципации)

Развитие зрительного восприятия и внимания.

Развитие оптико-пространственных представлений

Обозначение мягкости согласных при помощи «ь» знака в конце слова.

Обозначение мягкости согласных при помощи «ь» знака в середине слова.

Обозначение мягкости согласных при помощи гласных II ряда.

Развитие слогового анализа и синтеза.

Слоговой анализ с опорой на вспомогательные средства

III. Этап «Слово-словосочетание» (31-45 занятие).

Ударение. Смыслоразличительная роль ударения.

Безударные гласные

Развитие памяти.

Развитие слогового анализа и синтеза.

Слоговой анализ с опорой на вспомогательные средства.

Развитие связной речи.

Совершенствование семантической стороны речи.

Развитие зрительно-пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации.

Совершенствование лексической стороны речи.

IV. Этап «Предложение-текст» (46-60 занятие).

Тренировка памяти

Совершенствование синтаксической структуры речи

Слово и предложение.

Совершенствование синтаксической структуры речи

Интонационная законченность предложения.

Развитие внимания

Совершенствование семантической стороны речи.

Совершенствование лексической стороны речи.

Формирование догадки (антиципации).

Работа над связной речью.

На протяжении всего курса логопед дает упражнения на:

а) развитие фонематического восприятия, анализа, синтеза, представлений, дифференциации;

б) развитие зрительного внимания, памяти, зрительно-пространственного гнозиса и праксиса;

в) формирование грамматического строя речи (работа над словосочетанием и предложением);

Каждое направление имеет свои задачи и строится с учетом определенной последовательности: от более простых форм работы к более сложным, а также учитывает поэтапное формирование навыков чтения.

Выделение каждого направления является условным, так как речевые и неречевые психические функции формируются в тесной взаимосвязи, влияя друг на друга.

Данная программа предназначена для обучения детей с ЗПР начальной школы и рассчитана на 60 часов в год по 45 минут (2 раза в неделю).

Цель программы: коррекция дислексии, развитие и совершенствование устойчивого навыка чтения, формирование положительной мотивации к чтению.

Особенности организации учебных занятий:

– обучение осуществляется в процессе общения, игры и работы с дидактическим материалом;

– частая смена видов деятельности для предотвращения утомляемости детей;

– использование различных вербальных и невербальных форм поощрения.

И так, в течение 2014-2015 учебного года, мы проводили занятия по коррекции дислексии у детей экспериментальной группы по разработанной нами программе. С детьми контрольной группы мы не занимались. В мае 2015 года было проведено контрольное обследование.

Программа по преодолению дислексии у младших школьников с ЗПР «Как хорошо уметь читать!» способствовала развитию зрительного восприятия, формированию буквенного гнозиса, развитию зрительной памяти, формированию пространственного восприятия, развитию слогового анализа и синтеза, развитию фонематического анализа и синтеза, формированию фонематического восприятия, развитию анализа структуры предложения. Это помогло повысить уровень владения навыком чтения.

У детей экспериментальной группы чтение улучшилось на 29% по сравнению с началом года, а у детей контрольной группы на 9%.

Таким образом: изучение и выявление характерных особенностей нарушений чтения у школьников с ЗПР позволили нам создать программу с учетом специфики их психических функций.

Проведенное нами стартовое обследование позволило определить особенности нарушения письма у детей с ЗПР.

Констатирующий эксперимент показал, что нарушения устной речи влекут за собой отклонения на письме. Снижение динамики психической деятельности детей с ЗПР, недоразвитие фонематических процессов являются основными причинами нарушения письма.

Разработанная рабочая программа «Как хорошо уметь читать!» подбирает методы и приемы коррекционной работы, опирается на результаты стартовой диагностики и на виды нарушений письменной речи.

Эксперимент показал достаточную эффективность, разработанной нами, рабочей программы «Как хорошо уметь читать!».

Кожина К.В.,
Тверская О.Н.

Инклюзивное образование в современном обществе За и ПРОТИВ

Инклюзивное образование (фр. inclusif-включающий в себя, лат. include-заключаю, включаю) — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2].

Актуальность темы заключается в том, что инклюзивное образование в настоящее время является абсолютно новым процессом, допускающим осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их возможностей в психическом, умственном и физическом плане.

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), из них около 600 тыс. составляют дети-инвалиды. При этом наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории граждан. В частности, если в 1995 г. в России насчитывалось 453,6 тыс. детей-инвалидов, то к 2003 г. их число возросло до 597,8 тыс. человек. Аналогичная картина прослеживается и в Саратовской области. За последние семь лет (1996-2003 г.г.) число детей-инвалидов в данном регионе увеличилось на 45% и составило более 8,5 тыс. человек. Это свидетельствует о масштабности проблемы инвалидности и определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер по созданию системы социальной защиты и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями [3].

В основе инклюзивного образования лежит идеология, которая не только запрещает любую форму дискриминации детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Совместное (инклюзивное) обучение нашло отклики всех мировых сообществах как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на усовершенствование инклюзивного образования также становится одним из ведущих в российской образовательной политике [1].

Цель: изучить основы инклюзивного образования и узнать отношение людей об этом новом направлении в образовании

Задачи:

– изучить принципы инклюзивного образования.

– обозначить проблемы инклюзивного образования.

– выявить мнение людей в интернет сети за и против инклюзивного образования.

Предмет исследования: инклюзивная система в образовании.

Объект исследования: отношение простых людей к внедрению инклюзивного образования. При написании работы использовались следующие методы исследования: анализ литературы и Интернет-источников, также изучение отзывов и мнений людей по поводу инклюзивного образования.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, умственных и иных особенностей, внесены в общую систему образования.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать метод к преподаванию и обучению, который станет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Принципы инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Инклюзивное образование распространено в ряде стран, таких как Саламанка, Испания, Англия, США.

Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей.

Лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах. Обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных прежде всего на детей с целью удовлетворения этих потребностей.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, становлением процесса обучения с адекватными целями всех учеников, процесс устранения различных барьеров для поддержки каждого учащегося и полного раскрытия его потенциала.

Инклюзивная система образования это очень гуманная система. Но что же думают об этом обычные люди из интернета? Кто что знает об этой системе? Я нашла форум где обсуждается тема инклюзива в настоящее время. Анализируя прочитанные отзывы могу сказать, что большинство людей считают, что инклюзивное образование это верное решение по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья, если ребенка нет психических отклонений.

Кто-то считает, что инклюзивное образование больше необходимо для родителей детей с ОВЗ, это удобно отдать ребенка в обычную школу, но иногда все же ребенку бывает необходима помощь в специализированном учреждении. В школах и детских садах вводится инклюзивное образование, но оснащение учреждений приходит намного позже, чем изменения в документации.

Один человек пишет, что для некоторых особенных детей, трудно будет усвоить обычную школьную программу, так как например детям с ДЦП сложно будет держать ручку, им больше подойдет спокойная неторопливая обстановка [4].

Мнений по этому поводу очень много. В России инклюзивное образование только начинает развиваться, но процесс идет очень медленно, слишком много разных нюансов.

Исходя из прочитанных отзывов хотелось бы выделить плюсы инклюзивного образования:

1. Инновационный социальный подход к людям с ОВЗ
2. В процессе постоянного усовершенствования
3. Рассматривает отличие между людьми как запас, не как проблему
4. Личностное развитие и социальные навыки
5. Развитие самостоятельности и самоопределения
6. Развивает равные права и возможности в обществе

Если говорить о минусах инклюзивного образования, но их не должно быть. Но учитывая экономические и социальные условия в России инклюзивное образование носит пока экспериментальный характер.

Список литературы

1. *Буторина, О.Г.* Об опыте воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / О.Г. Буторина // Воспитание школьников, 2010. – №7. – С. 40–44.

2. *Виневская, А.В.* Педагогика. Словарь-справочник коррекционного педагога / А.В. Виневская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 268 с.

3. *Зайцев, Д.В.* Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. – Саратов, 2003.

Комягина Д.К.,
Кряжевских Е.Г.

Рабочая тетрадь как форма работы по формированию фонетико-фонематических процессов у детей 4-5 лет с ОНР III уровня

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) – дети, имеющие сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефект произношения и фонемообразования. В контексте данной работы нам представляется интересным возраст детей 4-5 лет с ОНР III уровня и развитие у данной группы лиц фонетико-фонематических процессов речи.

Исходя из поставленной цели, учитывая структуру дефекта при ОНР III уровня, были выдвинуты следующие типы задач: образовательные, коррекционные, развивающие и воспитательные.

Образовательные задачи:

1. Уточнить акустические и артикуляционные характеристики звуков.
2. Развивать навык чтения на уровне слогов, слов.

3. Развивать умение различать множественное и единственное число существительных.

Коррекционные задачи:

1. Формировать кинестетическую и кинетическую основу движений мышц артикуляционного аппарата, нормализовать мышечный тонус.

2. Развивать фонематическое восприятие (умение определять место заданного звука в слове).

3. Развивать связную речь (умение отвечать на вопросы по тексту, навык составления предложения с заданным словом)

Развивающие задачи:

1. Развивать общую моторику, умение с помощью тела изображать букву.

2. Развивать графо-моторные навыки.

3. Развивать зрительно-пространственное восприятие.

4. Развивать зрительное и слуховое внимание.

5. Развивать долговременную память

Воспитательные задачи:

1. Воспитывать умение выслушать собеседника.

2. Воспитывать умение слушать и слышать педагога.

Реализация поставленных задач нами представляется через введение в коррекционно-образовательное пространство рабочей тетради. Дети, выполняя задания в рабочей тетради, в рамках занятий с логопедом решают поставленные задачи, некоторые из них закрепляются дома с родителями с опорой на рабочую тетрадь.

Для примера приведем план одного занятия и продемонстрируем рабочий лист к нему.

План подгруппового занятия с детьми 4-5 лет с ОНР III уровня. Тема: «Звук и буква К»

1 часть занятия. Оргмомент. Артикуляционные упражнения.

«Массаж». Цель: добиться расслабления мышц языка, усиления кровоснабжения мышц языка, улучшения иннервации (нервной проводимости).

«Накажем непослушный язычок». Цель: Расслаблять мышцы языка путем самомассажа (пошлепывания губами). Научиться удерживать язык распластанным, широким.

«Блинчик». Цель: Вырабатывать умение удерживать язык в свободном, расслабленном положении, лежащим на нижней губе.

«Мостик». Цель: Научиться удерживать язык в положении, необходимом для произношения свистящих звуков. Развивать мускулатуру языка, укреплять кончик языка.

«Мостик строим и отдыхаем». Цель: Научиться попеременно напрягать и расслаблять мышцы языка.

2 часть занятия. Основная часть.

1. Формирование умения отвечать на вопросы по тексту.

Дети внимательно слушают сказку про капризного мальчика Колю. После прослушивания сказки детям задаются вопросы. (Как же звали мальчика? Какой он был в начале? И какой стал в конце? Вы запомнили как звали мальчика?)

2. Уточнение характеристики звука К(работа строится на основе рабочей тетради).

Логопед сообщает, что сегодняшний гость Коля решил подарить детям свой главный звук. С помощью наводящих вопросов определяется первый звук в слове (Вы знаете какой первый звук в имени Коли?), детям раздаются рабочие листы, на базе которых строится вся последующая работа; определяется место и способ образования звука (Ребята, когда вы произносите звук К, какая часть вашего язычка работает? Корень или кончик? Правильно, корень, нарисуем стрелочку. А как вы думаете, этот звук короткий или долгий? Правильно, короткий, давайте нарисуем точку. Звук К бывает мягким и бывает твердым. Мягкий звук К каким цветом мы обозначим? Давайте закрасим левый кирпичик у домика в зеленый цвет. Твердый звук К каким цветом мы обозначим? Давайте закрасим правый кирпичик у домика в синий цвет. А как вы думаете, звук К звонкий или глухой? Проверьте. Правильно, глухой, тогда мы колокольчик не будем рисовать).

3. Развитие общей моторику, умения с помощью тела изображать букву.

Логопед предлагает всем детям встать к стенке и попробовать изобразить букву К, с опорой на наглядность. Логопед уточняет "смотрит" буква К. Значит, какую ногу мы выставляем вперед и какую руку мы выводим вперед вверх. Затем логопед проверяет и спрашивает, у всех ли получилась буква и какая?

4. Развитие графо-моторных навыков (работа строится на основе рабочей тетради).

Логопед предлагает детям заглянуть на крышу домика и обвести букву К. Затем логопед спрашивает детей, как они могут назвать домик? После логопед дает рекомендации, как правильно писать букву К и с чего нужно начинать? (Сначала рисуем спинку, сверху-вниз, зачем что мы обводим? Как называется наш домик?)

5. Развитие навыка чтения слогов и составление предложения с заданным словом. (Работа строится на основе рабочей тетради).

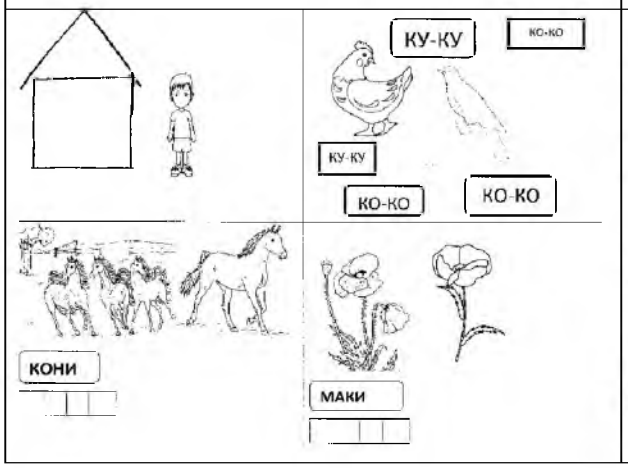
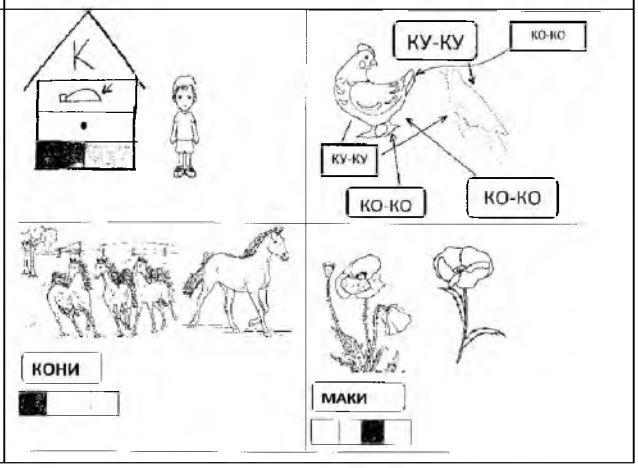
Логопед предлагает помочь птичкам найти их голосок и соединить их к птицам. После этого логопед предлагает прочитать голоса птиц. Затем логопед предлагает детям составить предложение с любой из птиц.

5. Уточнение характеристики звука, развитие навыка чтения на уровне слогов, слов (работа строится на основе рабочей тетради).

Логопед предлагает посмотреть в левый нижний угол. Спрашивает, что там изображено? Дети отвечают. И логопед спрашивает характеристика звука К в данном слове. (а звук К в этом слове мягко звучит или твердо? Каким карандашом мы будем пользоваться? А где же у нас находиться звук К? В начале или в конце слова?). Затем детям предлагается прочесть слово кони.

Логопед предлагает посмотреть в правый нижний угол. Дети уточняют характеристики звука К в слове МАКИ. а звук К в этом слове мягко звучит или твердо? Каким карандашом мы будем пользоваться? А где же у нас находиться звук К? В начале или в конце слова?). Затем дети пробуют прочитать слово маки.

Логопед подводит итоги занятия и задает вопросы детям. (С каким звуком мы сегодня познакомились? В каких словах живет звук К? Каким он бывает?). Затем задает домашнее задание. (Приобретенные навыке на занятие, закрепляются дома родителями, с опорой на рабочий лист).

рабочий лист	заполненный рабочий лист
	

Коротовских Л.А.

Мандала-терапия как нетрадиционный метод коррекции речи и оздоровления ребенка

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, базирующемся на принципах личностно-развивающего

и гуманистического характера взаимодействия взрослого и ребенка, учета индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, требованиями совершенствования традиционных приемов и методов, логопедическая практика находится в поиске новых, эффективных, научно-обоснованных методов развития и коррекции речи и личности детей с особыми образовательными потребностями.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко [1], А.И. Копытин [2], отмечают, что арт-терапевтические занятия с детьми оказывают положительное влияние на процессы запоминания и воспроизведения речевого материала, зрительную память, способствуют развитию произвольного внимания, сенсомоторных навыков. Таким образом, арт-терапевтические техники способствуют развитию речевых функций опосредованно через психические процессы.

На фоне комплексной логопедической помощи нетрадиционные методы позволяют не только проводить коррекцию речи детей, но и способствуют оздоровлению ребенка. Одним из арт-терапевтических, здоровьесберегающих, полифункциональных методов, используемых в логопедической практике, является мандала-терапия, в ходе которой происходит: нормализация нейродинамических процессов коры головного мозга; нормализация биоритмов организма; регуляция эмоционального состояния, снятие напряжения; коррекция тактильного и зрительного восприятия, формируется произвольность поведения.

Мандала в переводе с санскрита означает «круг» или «центр». Современные исследователи арт-терапии считают, что это любое изображение, вписанное в круг и выражающее особый смысл. В научной психологии мандалу впервые исследовал, провел глубокий анализ ее исцеляющих и творческих возможностей и применил в практической деятельности швейцарский психолог Карл Густав Юнг.

Изготовление мандалы (выкладывание из природного материала, вышивание, рисование, бисероплетение, построение из цветного песка, лепка, изготовление изображения из тесьмы, цветных ниток) может быть рекомендовано детям с 5 лет, как в индивидуальной, так и в групповой форме как часть логопедических занятий и самостоятельно организованной деятельности. Метод, относящийся к нетрадиционным формам коррекционно-развивающей деятельности, характеризуется рядом таких преимуществ, как: универсальность, безопасность, безоценочность, эффективность, вариативность.

Рисование и изготовление мандал – активный творческий процесс, который позволяет ребенку чувствовать себя комфортно, защищено, выразить мысли и чувства с помощью образов и цвета, что особенно важно для детей с речевыми нарушениями. В ходе работы с мандалой развивается оптико-пространственная координация дошкольников, требующая согласования множества психических функций; совершенствуется межполушарное взаимодействие. При изготовлении или рисовании мандалы закрепляются понятия величины, формы, направления движения. Благотворное влияние оказывает мандала на детей, имеющих высокий уровень тревожности, застенчивых, гиперактивных дошкольников.

Данный метод значительно расширяет возможности логопедической работы и применяется на занятиях с детьми с различной сложной речевой патологией – алалией, дизартрией, логоневрозом (в частности, на охранительном этапе речевого режима и терапевтического воздействия в отношении ребенка с неврозоподобной формой заикания).

В логопедической практике учителем-логопедом могут применяться разнообразные техники мандала-терапии:

1. Свободное рисование в круге.

2. Рисование двух мандал одновременно, в различных вариантах (решаются нейро-психологические задачи): в одном направлении правой и левой рукой; в разном направлении (от центра, к центру).

3. Рисование на заданную тему с последующим обсуждением (придумай название мандале; опиши, что чувствуешь, когда смотришь на нее; нравится она или не нравится; есть ли желание что-либо изменить?).

4. Выкладывание мандалы из гороха, фасоли, камушков «марблс», ракушек.

5. Лепка мандалы из соленого теста.

6. Обведение пальцем готовых мандал с одновременным проговариванием звуков, слогов, слов.

7. Обведение пальцем (правая рука, левая рука, обе руки) готовых мандал с одновременным выполнением упражнений на дыхание.

8. Обведение собственных или готовых мандал и пропевание (применение малых фольклорных форм) в различном темпе, с изменением силы и высоты голоса.

9. Дорисовывание готовых мандал с применением дополнительных элементов (цветы, насекомые, бытовые предметы и др.).

10. Изготовление на основе мандалы разнообразных коллажей с применением природного материала.

11. Рассматривание мандал с применением ИКТ, в слайд-шоу, с последующей передачей эмоциональных впечатлений.

12. Нахождение и рассматривание природных мандал, их описание, придумывание метафор (цветы, круги на воде, на песке, снежинки, солнце, зрачок глаза, спил дерева, срез огурца, яблока, медовые соты, узор паутины, звезды, кристаллы) и созданных человеком (колесо, формы хлебобулочных изделий и сладостей, украшения, циферблат, национальные вышивки, пуговицы, детские игрушки и многое другое).

13. Плетение мандал.

14. Раскрашивание готовых мандал.

15. Украшение готовых мандал стразами, бусинами, перьями.

Опыт работы показывает, что метод мандала-терапии может применяться в различных вариантах в структуре логопедических индивидуальных и групповых занятий с учетом этапа логопедической работы, двигательных и речевых особенностей детей с ОВЗ.

Во вводной части с целью развития тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики, снятия психологического напряжения, установления контакта с детьми. Мандала позволяет диагностировать текущее психологическое состояние ребенка.

В основной части в ходе специальных игр и упражнений, отвечающих целям и задачам конкретного занятия.

В заключительной части как обще-развивающие упражнения, упражнения на формирование эмоционально-волевой сферы.

При использовании метода мандала как рисунка, детям может быть предложен самый разный материал: карандаши, фломастеры, мелки, краски. Рисовать можно кистью, пальцем, зубной щеткой и т.д. Изображение может быть на стекле, бумаге, асфальте, песке [3].

Отмечено, что дети с интересом используют полученные навыки рисования и изготовления мандал в свободной самостоятельной деятельности [4]. Следует отметить, что метод мандала-терапии возможно использовать на занятиях специалистов смежных профилей: учителя-логопеда, педагога-психолога, специалиста по изо-деятельности. Описываемый метод успешно сочетается с музыко-терапией.

Таким образом, метод мандала-терапии позволяет разнообразить содержание коррекционно-развивающих логопедических занятий, предусматривает социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие детей с речевыми нарушениями и может быть рекомендован в логопедической практике в системе комплексной деятельности.

Список литературы

1. *Зинкевич–Евстигнеева Т.Д.*, Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб., 2003. – 400 с.
2. *Копытин А.И.* Основы арттерапии / А.И. Копытин. – СПб., 2002. – 368 с.
3. *Крамер Э.* Арт-терапия с детьми / Э. Крамер. – М., 2013. – 320 с.
4. *Цайри А*. Мандала. Альбом, Ч.1. – Германия, Равенсбург, 2004.

Панькова Д.С.,
Тверская О.Н.

Анализ программно-методического обеспечения деятельности логопеда в ДОУ по преодолению заикания

На сегодняшний день в детской популяции широко распространены речевые нарушения. Одним из ярко выраженных является заикание. Итак, заикание - это нарушение темпоритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [3]. Поэтому свое научное внимание мы решили обратить на данное речевое нарушение.

Данная проблема актуальна, потому что число людей, страдающих речевым нарушением, постепенно увеличивается. Чтобы этого не допустить, проблему нужно решать на ранних стадиях, используя разные методики.

В связи с выявленной актуальностью, мы выделили проблему настоящего исследования: каковы особенности программно-методического обеспечения деятельности логопеда в ДОУ по преодолению заикания у детей дошкольного возраста.

Объект: нарушение темпоритмической организации речи у детей дошкольного возраста

Предмет исследования: анализ программно-методического обеспечения деятельности логопеда в ДОУ

Цель исследования: изучить и проанализировать методики устранения заикания и особенности работы логопеда с заикающимися детьми .

Из указанной цели следуют следующие задачи исследования

1. Изучить и проанализировать общепедагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Изучить и проанализировать специальную литературу по проблеме исследования;
3. Выявить особенности методик с целью выявления нарушения темпоритмической организации речи у детей дошкольного возраста;

На первом этапе изучения этой проблемы нами были изучены следующие аспекты: структура заикания, определение, подходы к его пониманию. Изучив данные аспекты, появилась необходимость выяснить какие методы и приемы в педагогической практике используется для преодоления данного речевого нарушения у детей дошкольного возраста.

Анализ литературы показал, что разработка методов и приемов при устранении заикания у детей занимались Н.А. Власова и Е.Ф. Рау, Н.А. Чевелева, С.А. Миронова, Л.З. Андронова и другие.

Например, основная идея у Н.А. Власовой направлена на освобождение речи заикающихся детей от напряжения, сделать ее свободной, воспитать четкую, правильную артикуляцию. С.А. Миронова обращает свое внимание на решение коррекционных задач в четырех кварталах, для преодоления заикания у дошкольников. В свою очередь Г.А. Волкова говорит о том, что воспитание личности осуществляется через игровую деятельность. Н.А. Чевелева реализует идею в преодолении речевого нарушения через обучение заикающихся детей постепенному овладению навыками свободной речи. Основу методики Л.З. Андроновой составляет синхронизацию речи с движением пальцев ведущей руки.

Более подробно рассмотрим логопедическую работу с заикающимися в рамка авторской разработки С.А. Мироновой. В ее понимании система преодоления заикания у дошкольников реализуется в процессе прохождения программы средней, старшей и подготовительной групп детского сада по разделам: «Ознакомление с окружающей природой», «Развитие речи», «Развитие элементарных математических представлений», «Рисование, лепка, аппликация, конструирование».

Логопедом программные и коррекционные задачи, которые решаются в течение четырех этапов (кварталов) последовательно усложняемой коррекционной работы.

Коррекционные задачи первого квартала решаются в обучении навыкам пользования простейшей ситуативной речью на всех занятиях. Значительное место занимает словарная работа: расширение словаря, уточнение значений слов, активизация пассивного словарного запаса. Предполагается особая требовательность к речи самого логопеда: вопросы конкретные, речь состоит из коротких точных фраз в разных вариантах, рассказ сопровождается показом, темп неторопливый.

Коррекционные задачи второго квартала заключаются в закреплении навыков пользования ситуативной речью, в постепенном переходе

к элементарной контекстной речи в обучении рассказыванию по вопросам логопеда и без вопросов. Большое место занимает работа над фразой: простая, распространенная фраза, конструирование фраз, их грамматическое оформление, построение сложноподчиненных предложений, переход к составлению рассказа. Изменяется последовательность изучения программного материала. Если в первом квартале на всех занятиях дети знакомятся с одними и теми же предметами, то во втором — предметы не повторяются, хотя и выбираются объекты, близкие по признаку общности темы и назначению.

Коррекционные задачи третьего квартала состоят в закреплении навыков пользования усвоенными ранее формами речи и в овладении самостоятельной контекстной речью. Значительное место отводится работе над составлением рассказов: по наглядной опоре, по вопросам логопеда, самостоятельного рассказа. Увеличивается практика детей в контекстной речи. В третьем квартале исчезает необходимость замедленного изучения программы, характерного для первых этапов обучения, и занятия приближаются к уровню массового детского сада.

Коррекционные задачи четвертого квартала направлены на закрепление навыков пользования самостоятельной речью различной сложности. Большое место занимает работа над творческими рассказами. Наряду с этим продолжается накопление словаря, совершенствование фразы, начатые на предыдущих этапах обучения. В речи дети опираются на вопросы логопеда, на собственные представления, высказывают суждения, делают выводы. Наглядный материал почти не применяется. Вопросы логопеда относятся к процессу предстоящей работы, задуманной самими детьми. Коррекционное обучение направлено на соблюдение логической последовательности передаваемого сюжета, на умение давать дополнительные разъяснения, уточнения. Работа строится на основе обучения заикающихся детей постепенному овладению навыками свободной речи: от простейшей ситуативной ее формы до контекстной. Сам принцип необходимого совмещения задач коррекционной и воспитательной работы с заикающимися детьми можно считать наиболее правильным и необходимым в логопедической практике.

На наш взгляд наиболее подходящей методикой в работе с заикающимися детьми дошкольного возраста является методика С.А Мироновой. Потому что она подчеркивает важность воспитания у заикающихся детей общего и речевого поведения: умения управлять собой, выполнять установленные на занятиях правила, сдерживать эмоциональное возбуждение, когда это

необходимо, спокойно вести себя в новой обстановке. Коррекционно-воспитательная работа оказывает большое влияние на нормализацию речи и содействует в дальнейшем стойкости ее исправления. Эта работа проводится совместно логопедом, воспитателем и музыкальным руководителем в процессе занятий, во время дидактических и подвижных игр и в повседневной жизни.

Но, к сожалению, данный подход не является актуальным, так как не соответствует требованиям, которые сегодня предъявляются к программе в работе с данным контингентом детей.

Поэтому изучив научную литературу, методы и приемы в преодолении заикания, требования ФГОС мы решили разработать на основе одной методики свою структуру конспектов. В него входят следующие разделы: тема, цель, задачи (образовательные, коррекционные, развивающие, воспитательные), оборудование, дидактически-раздаточный и дидактически-наглядный материал. Ход занятия подразделяется на 3 этапа: организационный, основной и итоговый.

Для успешной работы с детьми при разработке конспектов необходимо учесть соответствующие дошкольному возрасту виды деятельности (игровая, изобразительная деятельность, конструирование). А так же учесть психолого-педагогические и индивидуальные особенности ребенка. Создание необходимых условий для оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для данного контингента детей. Можно добавить вариативность образовательной среды, которая включает в себя разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную исследовательскую активность детей.

В дальнейшем мы планируем разработать на основе методики С.А. Мироновой программно-методическое обеспечение образовательного процесса в индивидуальной логопедической работе с заикающимися детьми дошкольного возраста. А именно: учебно-тематический план, конспекты в соответствии с требованиями ФГОС. Далее апробируем в дошкольном учреждении в работе с детьми.

Таким образом, хотелось бы сказать о том, что в методической литературе по преодолению заикания у дошкольников подробно описаны общие приемы и методы логопедической работы, но недостаточно полно представлена система индивидуальных занятий по устранению данного речевого дефекта. Поэтому мы на сегодняшнем этапе останавливаемся на разработке конспектов для более эффективной работы в преодолении заикания на логопедических занятиях в дошкольном учреждении.

Список литературы

1. *Власова, Н.А.* Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками. М. – 2006.
2. *Миронова, С.А.* Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи / С.А. Миронова. – М., 2013.
3. *Миронова, С.А.* Организация жизни и воспитания заикающихся детей // Дошкольное воспитание. – 2006. – №3.

Паршукова К.М.,
Бугаева Е.Т.

Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Анализ реальной ситуации, сложившийся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети с ОНР, у которых отмечается несформированность звуковой и смысловой сторон речи, выражающаяся в грубом или остаточном недоразвитии лексико-грамматических, фонетико-фонематических процессов и связной речи. При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования [2].

С учетом постоянного увеличения числа дошкольников с общим недоразвитием речи проблема формирования у них лексико-грамматических средств речи занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из самых актуальных.

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром К.Д. Ушинский, формулируя третью цель в обучении отечественному языку, назвал грамматику логикой языка. Говоря о ее изучении, он писал: «Грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека, т.е. именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными» [1]. Ребенок с общим недоразвитием речи в речевом развитии отстает уже с первых месяцев жизни. В дальнейшем это отставание прогрессирует.

Разработкой данной проблемы занимались такие специалисты, как Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Алексеева М.М., Яшина В.И., Арушанова А.Г., Короткова А.В., Дроздова Е.Н. и многие другие. Они выделяют нарушение грамматических компонентов у детей как одно из наиболее важных в структуре данной патологии.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь - это основное средство проявления важнейших психических процессов - памяти, восприятия, эмоций.

Ребенок, не усвоивший грамматического строя родного языка до школы, плохо учится, потому что оказывается неспособным понять связи и отношения между изучаемыми в школе явлениями действительности, неправильно овладевает собственной речью и неправильно формулирует собственные речевые высказывания.

Цель нашего исследования – выявить уровень сформированности грамматических категорий у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В ходе исследования, которое проводилось в ДОО г. Сыктывкара, в старшей логопедической группе для детей с ОНР III уровня, был выявлен уровень сформированности лексико-грамматических категорий у десяти воспитанников старшего дошкольного возраста. Для обследования грамматического строя речи детей были подобраны 12 диагностических заданий, использовался дидактический материал, предложенный Смирновой И.А.

Критерии оценивания и уровни сформированности грамматического строя были выведены нами самостоятельно: 0 баллов – невыполнение задания или грубые ошибки, 1 балл – выполнение задания затрудненно либо с помощью логопеда, 2 балла – правильное выполнение задания. 100-80% - высокий уровень, 79-50%- средний уровень, 49% и ниже- низкий уровень.

В результате проведенного исследования у детей выявлены следующие уровни сформированности лексико-грамматических категорий: высокий уровень не показал ни один ребенок, средний уровень имеют 40% детей (4 человека), низкий – 60% (6 человек). Полученные результаты позволили определить трудности и проблемы детей при выполнении заданий. Характерным для этого уровня являются нарушения словоизменения. Наиболее распространенными являются следующие ошибки: неправильное употребление некоторых форм существительных множественного числа («стулы», «браты», «уша»). Смешение окончаний существительных мужского и женского рода в косвенных падежах («висит ореха»), замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского

рода (копыто – «копыта», зеркало – «зеркалы»), ошибочные ударения в слове, неправильное согласование существительного и прилагательного, особенно в среднем роде («небо синяя», «солнце огненная»). Иногда встречается и неправильное согласование глаголов с существительными («мальчик рисуют»).

На этом уровне речевого развития наблюдаются и нарушения словообразования. Эти нарушения проявляются в трудностях дифференциации родственных слов, в непонимании значения родственных словообразующих морфем, в невозможности выполнения заданий на словообразование.

Проведенное исследование выявило ярко выраженные нарушения в уровне усвоения грамматических конструкций у детей с ОНР, что позволяет сделать вывод о том, что детям с ОНР необходима специальная поэтапная коррекционная работа по формированию грамматических конструкций с учетом онтогенеза детской грамматики, которая обеспечит полноценную коррекцию грамматической системы речи у детей с ОНР.

В виду актуальности темы современные авторы создают методы, приемы, методики и технологии по формированию грамматического строя речи. Жукова Н.С. предлагает развивать грамматические средства языка па основе поэтапного формирования устной речи. В основе лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений. «Виды предложений усложняются. Это усложнение синтаксического стереотипа опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме». На каждом этапе проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития без учета формы нарушения речи, с целью развития понимания обращенной речи и активизации самостоятельного высказывания.

Ткаченко Т.А. представляет методические рекомендации к проведению занятий по совершенствованию грамматических представлений в виде планов-конспектов занятий. Авторский подход к проблеме формирования грамматических представлений состоит в следующем:

– четкое деление функций между воспитателем и логопедом (логопед знакомит детей с грамматической категорией, воспитатель проводит занятия по особой системе с учетом лексических тем;

– при планировании и проведении логопедических занятий акцент делается на изучаемую грамматическую категорию;

– при подготовке занятии не ставится задача уложить весь материал в одну лексическую тему, исключается лексическая замкнутость, словарь расширяется без ограничений;

– высокая умственная и речевая нагрузка позволяет добиться значительного обучающего эффекта;

– последовательность в изучении лексико-грамматических тем установлена в соответствии с физиологическими и психолого-педагогическими особенностями формирования речи при общем недоразвитии [5].

Формирование словообразовательных навыков в виде планов-конспектов представлены в методических рекомендациях Шаховской С.Н., Худенко Е.Д., Филичевой Т.В., Тумановой Т.В.

Формирование грамматического строя это неотъемлемая часть в развитии речи. Несмотря на то, что на современном этапе в исследованиях разных авторов (Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, А.В. Короткова, А.Г. Зикеев и др.) достаточно полно представлен качественный и количественный анализ особенностей овладения грамматическими компонентами, однако, поиск наиболее эффективных путей преодоления данного нарушения делает необходимым тщательный анализ механизмов становления данных языковых операций.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М., 2000.
2. Жукова И.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / И.С. Жукова Е.М., Мастюкова, Т.Е. Филичева. – М., 2010.
3. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь: Формирование и развитие связной речи / Т.А. Ткаченко. – СПб., 2008.

Поспелова И.С.,
Гирилюк Т.Н.

Влияние сенсорного развития на формирование речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Сенсорное развитие – развитие чувств и восприятия человека, формирование представлений об особенностях предмета (форма, цвет, размер, положение в пространстве) [4]. Сенсорное развитие предполагает развитие слуховой чувствительности, развитие речевого и музыкального слуха, развитие тактильной чувствительности, развитие обонятельных и вкусовых ощущений [5].

Задержка речевого развития у ребенка - это отставание от возрастной нормы речевого развития у детей в возрасте до 4 лет. Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи значительно позднее, чем другие дети. В условиях целенаправленной коррекционно-развивающей работы

по формированию сенсорной сферы развитие речи происходит успешнее, так как не только создаются благоприятные условия для овладения звуком, цветом, формой, пространственными ориентировками. Прежде чем нарисовать какой-то предмет, надо вычленить его форму, установить ее сходство с определенной геометрической фигурой; для того чтобы поиграть в веселую музыкальную игру, надо вслушаться в музыку, уловить мелодию, силу звучания или высоту звуков. Для определения свойств и качеств предметов детей учат обследовать их. Обследование — это специально организованное восприятие для последующего использования его результатов в той или иной деятельности. В процессе обследования дети учатся последовательно выделять форму, величину, пространственные отношения, цвет.

В сложившихся условиях одним из наиболее действенных путей повышения эффективности сенсорного воспитания детей раннего возраста может стать реализация технологического подхода, которая, по мнению многих ученых (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.А. Сластенин и др.), потенциально поднимает педагогический процесс на качественно новую ступень целенаправленности, управляемости и наукоемкости. Проведенные во второй половине XX века психолого-педагогические исследования, раскрывающие закономерности сенсорного развития детей первых лет жизни (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец и др.), выявляющие роль предметных действий в данном процессе (Э.А. Александрян, В.В. Данилова, Н.С. Пантина и др.), рассматривающие методические аспекты формирования представлений о внешних свойствах объектов (Ш.А. Абдуллаева, Л.Н. Павлова), в своей совокупности создают достаточно мощный фундамент для разработки технологии сенсорного воспитания детей раннего возраста.

Актуальность нашей темы заключается в том, что в последние годы уделяется особое внимание ранней диагностике и коррекционной работе с детьми в возрасте до 3 лет. ИКП РАО предлагает создание единой системы раннего выявления и коррекции отклонения развития детей первых лет жизни. Это позволит своевременно, с учетом сензитивных периодов оказать адекватную медико-психолого-педагогическую помощь детям. Проблема ранней помощи детям с особыми потребностями, в настоящее время является чрезвычайно актуальной, так как доля здоровых новорожденных снизилась. Сегодня до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70% имеют перинатальную патологию (Волосовец Т.В.).

Проблема нашего исследования заключается в недостаточной разработанности методик коррекционно-развивающей работы по формированию сенсорной сферы и преодолению задержки речевого

развития у детей раннего возраста. Объектом нашего исследования является процесс сенсорного развитие детей раннего возраста. Предметом нашего исследования является процесс сенсорного развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Цель – изучить особенности сенсорики у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Задачи исследования: изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования; определить уровни речевого и сенсорного развития детей раннего возраста; провести констатирующий этап эксперимента и выявить состояние сенсорного и речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Гипотеза исследования: мы предполагаем, что целенаправленная работа по формированию сенсорного восприятия у детей раннего возраста, будет способствовать преодолению речевого развития.

Для разработки констатирующего этапа нашего исследования мы проанализировали работы Стребелевой Е.А. [6], Архиповой Е.Ф. [1], Закревской О.В. [3], Гирилюк Т.Н. [2], Хохряковой Ю.М. [7] и др. На основе диагностических материалов, представленных в данных пособиях мы составили методику диагностики сенсорного и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития; изучили содержание логопедической и психолого-педагогической работы с детьми раннего возраста, также познакомились с нормативно правовыми документами, регламентирующими оказание ранней помощь детям с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ литературных данных показал, дети раннего возраста представляют собой неоднородную группу по состоянию психо-речевого развития. У детей раннего возраста с задержкой речевого развития наблюдается различная выраженность недостатков в сенсорной и когнитивной сфере: незрелость психических функций (несформированность внимания, восприятия, памяти, мышления), которые задерживают нормальное развитие речевой деятельности. На этом фоне при отсутствии своевременного психолого-педагогического воздействия развиваются вторичные отклонения (недоразвитие языковых средств и коммуникативных процессов, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы), которые приводят к социальной дезадаптации ребенка.

Таким образом, нам предстоит изучить состояние сенсорного и речевого развития детей раннего возраста (2-3 года), посещающих дошкольную образовательную организацию, разработать и апробировать программу сенсорного и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Список литературы

1. *Архипова Е.Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. – М., 2007.
2. *Гирилюк Т.Н.* Логопедическая работа с детьми младенческого и раннего возраста / Т.Н. Гирилюк. – Пермь, 2009.
3. *Закревская О.В.* Развивайся, малыш! / О.В. Заркевская. – М., 2009.
4. Краткий психологический словарь. – М, 1985.
5. *Рогов Е.И.* Психология человека / Е.И. Рогов. – М., 1999.
6. *Стребелева Е.А.* Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2004.
7. *Хохрякова Ю.М.* Технология сенсорного воспитания детей раннего возраста: моногр. / Ю.М. Хохрякова. – Пермь, 2010. – 184 с.

Саввиди М.И.,
Демиденко О.П.

Развитие монологической речи у дошкольников средствами восприятия

Владение монологической речью дает возможность человеку связно, последовательно и грамматически правильно изложить свою мысль. В монологе у человека реализуется возможность передать другим накопленный опыт или убедить в чем-либо.

Развитие монологической речи играет важную роль в процессе речевого развития ребенка и занимает ведущее место в общей системе работы по развитию речи в дошкольном образовательном учреждении [4].

Обучение связной (монологической) речи оказывает влияние на эстетическое развитие дошкольника: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские рассказы, дают возможность развивать образность и выразительность речи, а также обогащают художественно-речевой опыт детей.

Период дошкольного детства, как считает Мухина В.С., – это период интенсивного сенсорного развития ребенка. У детей происходит становление зрительного, слухового и тактильного восприятия [5].

Как указывает Маклаков А.Г., восприятие – это целостное отражение предметов и явлений, целостных ситуаций объективного мира в совокупности их свойств и частей при непосредственном их воздействии на органы чувств [3].

Восприятие обеспечивает получение и первичную переработку информации из внешнего мира (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина). По мнению многих авторов, оно создает фундамент для развития мышления, способствует развитию речи, памяти, вниманию, воображению (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, Л.И. Переслени).

Следует отметить, что рассказывание по зрительному, осязательному или слуховому восприятию носит описательный характер и подводит ребенка к рассуждениям. Дети рассказывают о тех предметах или явлениях, которые воспринимают в данный момент. Содержание текстов, создаваемых детьми, определяют сами предметы и явления, а наглядно воспринимаемые признаки и качества облегчают выбор соответствующих языковых средств. К данному виду рассказывания относятся описания игрушек, картин, натуральных предметов, явлений природы. В рассказывании по восприятию обеспечивается единство сенсорного, умственного и речевого развития.

Процесс обучения монологической речи детей, с одной стороны, опирается на восприятие, зависит от степени его развития, а с другой – содействует развитию восприятия. А.М. Бородич были выделены варианты рассказывания по восприятию:

- описание игрушек;
- описание натуральных предметов;
- обучение рассказам по картинам.

Начиная со второй младшей группы при обучении связной речи, широко применяются игрушки и предметы. Занятия по рассматриванию и описанию игрушек – одни из самых любимых и интересных занятий для детей. Дети рассказывают об игрушке и о действиях с ней, а в старших группах рассказывают о предметах и окружающих объектах [2].

Занятия с игрушками были разработаны Е. И. Тихеевой. Исследователи последних лет в формировании связной речи на материале игрушки исходили из того, что детей надо учить не видам рассказывания, а умению строить монолог-описание и монолог-повествование. Нужно подчеркнуть, что работа по развитию у детей описательной речи тесно переплетается с процессом формирования у детей картины мира и расширением их кругозора.

В образовательной работе с дошкольниками картина является важным средством обучения.

При обучении детей построению повествовательных монологов на основе картин можно выделить:

- рассказы по сюжетной картине (рассказы с придумыванием событий, предшествующих событиям, изображенным на картине, и последующих);
- рассказы по серии сюжетных картин;
- рассказы по пейзажной картине.

Картина является не только средством опосредованного познания окружающего мира и развития словаря дошкольника, но и средством обучения их составлению описательных, повествовательных монологов и речи-рассуждения [1].

Особое место в процессе обучения детей построению монологов занимает пейзажная картина. Она сложна для детского восприятия и, тем более, для составления монологов.

Следует отметить, что пейзажная картина учит детей видеть прекрасное в жизни и в искусстве, воспитывает эстетическое отношение к природе и к живописи, является не только средством художественно-эстетического и экологического развития, но и средством развития связной речи (диалогической и монологической).

Таким образом, каждый из описанных вариантов развития монологической речи является важным с точки зрения реализации в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы

1. *Алексеева, М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. - М., 2000. - 400 с.

2. *Бородич, А.М.* Методика развития речи детей / А.М. Бородич. - М., 1981. - 256 с.

3. *Маклаков, А.Г.* Общая психология / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2001. - 592 с.

4. *Миронова, С.А.* Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. - М., 2007. - 192 с.

5. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. - М., 1999. - 456 с.

Суворова Ю.М.,
Кряжевских Е.Г.

Особенности развития дыхания и формирования лексико-грамматических компонентов у детей 4-5 лет с ринолалией

На современном этапе развития логопедии наиболее остро стоит проблема творческой и научно-обоснованной разработки содержания, методов обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи в специальных образовательных учреждениях.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью создания новых творческих разработок, содержания и методов обучения детей с нарушением речи, которые будут комплексно воздействовать на ребенка, работая над всеми аспектами речевого развития. Выбор детей с ринолалией не случаен, так как в России 1 из 500-1000 новорожденных появляется на свет с расщелиной верхней губы и неба (Г.В. Гончаков, 2009).

Для развития методологического аппарата нами было разработано игровое пособие «Карусель» и комплексы логопедической разминки к данному пособию для работы с детьми с ринолалией 4-5 лет.

Само игровое пособие сделано из доступных материалов, в соответствии с нормами СанПин [5]. Состоит из основы (можно использовать крышку коробки из-под обуви) и крутящегося элемента (вращающееся колесо из конструктора «Lego», картонная труба и бумажная крышка с лопастями). Также прилагаются разноцветные стрелки, крепящиеся на бумажную крышку. Механизм работы чрезвычайно прост, ребенок дует на лопасти и карусель со стрелкой вращается.

Логопедическая разминка – специальные упражнения, которые улучшают подвижность артикуляционного аппарата. Наши комплексы логопедических разминок состоит из тематических разделов (Темы в соответствии с Нищевой Н.В. [4] Продолжительность темы – 1 неделя). Комплексы включают в себя организационный момент; артикуляционные, грамматические и лексические упражнения. Данные упражнения выполняются с использованием заданий, направленных на формирование воздушной струи (меняется только сила и направленность). Рассмотрим схему проведения комплекса подробнее.

1. Организационный момент. Сообщение лексической темы, введение и установка на разминку.

2. Артикуляционное упражнение. Выполнение артикуляционных упражнений по карточкам, которые распределены по блокам (1 - растяжка уздечки, 2- активизация языка, 3 – активизация губ, щек и нижней челюсти)

3. Грамматические упражнения. Упражнение «Сколько?». Цели: формирование направленности воздушной струи, ее силы; развитие умения согласования числительного с существительным. Упражнение «Помоги отыскать!». Цели: формирование направленности воздушной струи, ее силы; развитие умения согласования существительного с предлогом.

4. Лексические упражнения.

«Кто что делает?». Цели: формирование направленности воздушной струи, ее силы; активизация глагольного словаря.

«Перевертыш». Цели: формирование направленности воздушной струи, ее силы; расширение словаря антонимов (по частям речи).

«Подбери пару!». Цели: формирование направленности воздушной струи, ее силы; развитие умения узнавать цвета и различать их.

«Назови!». Цели: формирование направленности воздушной струи, ее силы; развитие пассивного словаря.

Упражнения выполняются по следующей схеме: ребенок дует на лопасти карусели, карусель со стрелкой вращается. При остановке стрелка указывает на сектор, в котором находится задание.

Для примера рассмотрим одно из предложенных упражнений из конкретного конспекта логопедической разминки по теме «Цветущие комнатные растения» (III период, средняя группа, март, 4 неделя).

Грамматическое упражение «Сколько?». Цель: формирование направленности воздушной струи, ее силы; развитие умения согласования существительного с числительным.

Описание: логопед читает стихотворение (Меня фиалкою зовут! Так называй меня и ты! Пусть на окне твоем цветут Мои любимые цветы!) и объясняет ребенку, что цветок, изображенный на картинке, называется фиалка. - А сейчас, подуй на лопасти карусели так, чтобы она покрутилась влево; чтобы стрелочка сдвинулась на два деления. Стрелка указывает на номер сектора (цифру). Тогда дополни предложение: «В саду будет три (логопед указывает на картинку) фиалки» (Если ребенок затрудняется, можно ему помочь вспомогательным вопросом: «Чего?»).

Пособие и комплексы были апробированны с детьми с ринолалией 4-5 лет в МАДОУ «Детский сад №23 г. Перми». Всего в апробации принимало участие 5 детей, все после операции. Таким образом, данное пособие с комплексами логопедической разминки одновременно помогает в развитии, как физиологического дыхания, так и лексиксико-грамматических категорий, посредством игры.

Список литературы

1. *Волкова, Л.С.* Логопедия: учеб. / под ред. Л.С. Волковой. – М., 2009. – 703 с.

2. *Ермакова, И.И.* Коррекция речи и голоса у детей и подростков / И.И. Ермакова. – М., 1996. – 143 с.

3. *Ипполитова, А.Г.* Открытая ринолалия: учеб. пособие / под ред. О.Н. Усановой. – М., 1983. – 95 с.

4. *Нищева, Н.В.* Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н.В. Нищева. - СПб., 2006

5. СанПиН 2.4.7.007-93 «Производство и реализация игр и игрушек» (утв. Постановлением Госкомсанэпиднадзора РФ 12 августа 1993 г. №9)

Тиунова Н.Г.,
Лизунова Л.Р.

Рабочая тетрадь как средство формирования словоизменения и словообразования у детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня

Формирование грамматического строя речи является одной из самых актуальных проблем современной логопедии. Изучение особенностей усвоения

грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) представляется важным, поскольку несформированность лексико-грамматической системы языка является центральным дефектом в структуре общего недоразвития речи, при котором отмечаются скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности детей с ОНР. В дальнейшем нарушение формирования грамматического строя у старших дошкольников влечет за собой появление ошибок на письме в начальной школе.

В целях исследования особенностей грамматического строя речи нами проведено обследование детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня по следующим параметрам: понимание грамматических форм слов, исследование словоизменения и словообразования. В обследование словоизменения входило изучение особенностей употребления детьми падежных конструкций, изменения существительных и глаголов по числам, согласования существительных с прилагательными и числительными. Обследование словообразования включало в себя изучение состояния навыков образования уменьшительно-ласкательных форм существительных, прилагательных от существительных, прилагательных с противоположным значением, глаголов близких по значению.

Для исследования грамматического строя речи нами применялись методики Л.С. Соломахи, Н.В. Серебряковой [3] и О.Б. Иншаковой [2]. Констатирующий эксперимент проводился на базе МАДОУ «Детский сад № 36» г. Перми. В нем принимало участие 10 детей 5-6 лет (6 девочек и 4 мальчика), с диагнозом «ОНР III уровня».

В целом наиболее трудными заданиями для детей этой группы оказались следующие: согласование существительных с числительными (не справились 40 % детей с ОНР), образование прилагательных с противоположным значением (40 %), образование глаголов близких по значению (40%), изменение существительных по числам (30%), образование прилагательных от существительных (20%). При этом словоизменение (70%) у данной категории детей страдает больше, чем словообразование (40%). В связи с этим можно предположить, сто нарушение формирования грамматических операций у данной категории детей приводит к большому числу морфологических аграмматизмов.

Полученные нами экспериментальные данные подтверждают, что формирование грамматического строя речи при общем недоразвитии речи имеет важное значение. При этом необходимым представляется учет механизма

данных нарушений. Так, проведенное нами исследование показало, что недоразвитие грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи вызвано проблемами в усвоении и обобщении морфологических категорий языка. А ведь для того, чтобы хорошо усвоить морфологию, ребенок должен уметь определять отличия между словами, осознавать, что при изменении морфологического состава слова, может измениться и его значение, а как показало наше исследование, дошкольники с ОНР не владеют данными навыками [1].

В связи с этим актуальным направлением развития методологии современной логопедии представляется разработка средств обучения, ориентированных на преодоление нарушений грамматического строя речи у детей дошкольного возраста. Одним таких средств является логопедическая тетрадь. Она представляет собой дополнительное практическо-ориентированное пособие, позволяющее оптимизировать коррекционно-образовательный процесс. Такая тетрадь была разработана нами на основе результатов обследования детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Включенные в нее задания рассчитаны на первый год обучения и включают в себя систему упражнений по формированию и развитию морфологических категорий грамматичсекого строя речи, уточнению и расширению словаря (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения) по изучаемым лексическим темам. В рамках каждой логопедической темы предлагаются задания, направленные на формирование у детей навыков словоизменения и словообразования.

В ходе формирующего эксперимента нами были апробированы методические и дидактические разработки на следующие темы: «Дом. Квартира», «Мебель», «Посуда» и др. На каждую тему предоставлялся ряд задач и упражнений к ним с названием, инструкцией и наглядным материалом к каждому заданию.

В ходе апробации ребята проявляли интерес к работе с логопедической тетрадью, активно взаимодействовали друг с другом, охотно выполняли предложенные задания.

При апробации рабочего листа на тему «Дом. Квартира» сложными оказались задания на образование относительных прилагательных и образование сложных слов. Во время выполнения упражнений выяснилось, что не все ребята знают названия комнат в квартире. Упражнение на образование слов-антонимов больших затруднений не вызвало.

При апробации рабочего листа на тему «Мебель» дети сначала образовывали существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а потом согласовывали их с притяжательными местоимениями. С данными заданиями ребята справились хорошо. Трудными стали задания на согласование существительных с числительными и образование прилагательных от существительных.

Во время апробации рабочего листа на тему «Посуда» сложными оказались задания на образование существительных с помощью суффиксального способа и согласование существительных с числительными. Задание на образование существительных множественного числа именительного падежа было выполнено без особых трудностей, только бедный словарный запас мешал детям быстро его выполнить.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, проведенного нами по итогам коррекционно-развивающей работы, можно сделать следующие выводы: с заданиями на понимание предлогов, образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением, относительных прилагательных ребята справились лучше на 2%. Уровень выполнения задания на употребление падежно-предложных конструкций повысился на 4%, а задания на согласование существительных с числительными и образование глаголов близких по значению на 6%. Задание на образование слов-антонимов в контрольном эксперименте выполнено лучше, чем в формирующем на 38%. Уровень выполнения задания на образование существительных множественного числа повысился на 12%.

В итоге четверо ребят показали хорошие результаты, благодаря постоянным, систематическим занятиям. Один ребенок оказался с низким уровнем развития грамматического строя речи. У остальных ребят - средний уровень. Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, можно сделать вывод, что в группе наблюдается положительная динамика формирования и развития морфологических категорий грамматического строя речи.

Таким образом, представив и апробировав систему логопедической работы по формированию морфологических категорий речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы увидели, что к концу года показатели состояния данных грамматических категорий улучшились. Это свидетельствует о том, что предложенная нами система логопедической работы была составлена с учетом механизма речевого нарушения детей, что привело к более успешному освоению ими навыков словоизменения и словообразования.

Список литературы

1. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций. – СПб., 2000.
2. *Иншакова, О.Б.* Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – М., 2014.
3. *Лалаева, Р.И.* Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПБ., 2001.

Чугайнова В.Н.,
Гирилюк Т.Н.

Исследование особенностей психомоторного и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития с помощью интерактивного диагностического приложения для обследования речи «Диагностика речевого развития детей раннего возраста»

Одной из актуальных проблем в современной логопедии является раннее выявление задержки речевого развития у детей. Задержка речевого развития (ЗРР)– это отставание в развитии речи от возрастного уровня. Термин ЗРР применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального онтогенеза у которых достаточно очевидны, однако тип речевого нарушения еще не выделен [4].

Л.С. Цветкова рассматривает ЗРР как системное нарушение, затрагивающее в различной степени все психические процессы и требующее воздействия не только на симптом (речевое расстройство), но и на причину и механизм недоразвития [2].

Определяющим для формирования речи является период от первого года жизни до 3-х лет. В это время идет интенсивное развитие мозга и его функций. Любые нарушения в развитии речи – повод для безотлагательного обращения к специалистам. В первые годы жизни отклонения в развитии мозговых функций, в том числе речи, лучше всего поддаются коррекции. Но проблемы в речевом развитии детей раннего возраста часто остаются незамеченными взрослыми, вследствие чего упускается важный период речевого онтогенеза [3].

Большинство детей раннего возраста, проживающие в Пермском крае, не посещают дошкольные образовательные организации до достижения ими 3-х-летнего возраста (до 80%). Родители не знают онтогенез речевого развития и не могут самостоятельно определить задержку речевого развития у ребенка.

Противоречие: дети в возрасте до трех лет в основном воспитываются в домашних условиях и не посещают образовательные организации,

а в медицинских учреждениях в раннем возрасте логопедическая и коррекционно-развивающая помощь практически не оказывается. С другой стороны именно в этом возрасте необходимо создать условия для нормализации речевого и психического развития детей. Исходя из выявленного противоречия, мы можем определить проблему исследования.

Проблема исследования: изучить особенности речевого развития детей раннего возраста и разработать диагностическое пособие для эффективного выявления задержки речевого развития у детей раннего возраста.

Объект – процесс речевого развития у детей 1,5-3 лет.

Предмет – процесс выявления задержки речевого развития у детей 1,5-3 лет.

Цель – исследование особенностей психомоторного и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития, разработка и апробация диагностического пособия для родителей по обследованию речи детей раннего возраста.

Гипотеза исследования: применение интерактивного диагностического пособия для обследования речи детей раннего возраста позволит родителям эффективно обследовать состояние речи детей и своевременно выявлять задержку в речевом развитии.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом исследования были определены следующие задачи:

– провести теоретический анализ современной научной литературы по проблеме исследования;

– выявить особенности речевого развития детей раннего возраста;

– осуществить подбор методов диагностики детей 1,5–3 лет;

– провести обследование детей 1,5–3 лет и проанализировать полученные результаты;

– разработать и апробировать диагностическое пособие для родителей по обследованию речи детей раннего возраста.

Исследование психомоторного и речевого развития детей раннего возраста ЗРР проводилось по методикам О.Е. Громовой, Т.Н. Гирилюк и включало следующие направления [2,3].

– Изучение анамнеза.

– Обследование моторной сферы (общей, мелкой и артикуляционной).

– Обследование психологической базы речи (внимания восприятия различной модальности, памяти, мышления).

– Обследование языковых и речевых средств (понимание речи; слуховое внимание и фонетический слух; активной речи). О

– Обследование сенсорного развития (умение различать цвета, величину, форму).

Обследование проводилось в МАДОУ «Детский сад №85» города Перми в период: октябрь-декабрь 2016 года. В исследовании приняли участие 10 детей разновозрастной группы в возрасте от 1,5 до 3 лет.

В ходе проведения обследования каждый ребенок набрал определенное количество баллов, что и определило уровень его речевого развития. Нами была модифицирована балльная система оценки: 0 баллов – очень плохо (ребенок не выполняет задания даже при помощи взрослого); 1 балл – удовлетворительно (ребенок частично выполняет задание при помощи взрослого); 2 балла – хорошо (ребенок выполняет задания при помощи взрослого); 3 балла – отлично (ребенок самостоятельно справляется с заданием).

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о низком уровне развития речи и сложной структуре дефекта у детей раннего возраста с ЗРР: недостаточность мелкой и артикуляционной моторики, недоразвитие психологической базы речи и неполноценность эмоционального общения, языковые и коммуникативные расстройства.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости разработки диагностического пособия для родителей по обследованию речи детей раннего возраста с целью более раннего выявления ЗРР и раннего начала коррекционно-развивающей работы по преодолению выявленных нарушений.

Нами было разработано интерактивное диагностическое пособие «Диагностика речевого развития детей раннего возраста» для мобильного устройства на основе интерактивных среды разработки Unity 3D для родителей и педагогов.

Unity – это инструмент для разработки двух-и трехмерных приложений и игр, работающий под операционными системами Windows, Linuxи OS X. Созданные с помощью Unity приложения работают под операционными системами Windows, OS X,Windows Phone, Android, AppleiOS, Linux [1].

Цель диагностического пособия: обследовать речь и своевременно выявить задержку речевого развития ребенка.

Данное пособие включает индивидуальную работу родителя по заполнению опросника и совместную диагностическую работу родителя с ребенком.

Пособие включает в себя исследование психомоторного и речевого развития ребенка, в него включены следующие направления: обследование артикуляционного аппарата; обследование понимания речи; обследование активной речи; обследование действий с предметами и имитация с предметами; обследования слухового внимания и фонематические слуха; обследование жестов.

После завершения прохождения опросника происходит автоматический подсчет данных, родителю предоставляются результаты речевого развития ребенка и выдаются рекомендации по дальнейшей работы с ребенком.

Разработанное нами интерактивное диагностическое пособие «Диагностика речевого развития детей раннего возраста» мы апробировали в МАДОУ «Детский сад № 85» г. Перми. Родители обследовали детей самостоятельно в домашних условиях по разработанному нами диагностическому пособию в апреле-мае 2017 года. В исследовании приняли участие 10 детей разновозрастной группы в возрасте от 1,5 до 3 лет. После обследования, проведенного родителями, мы провели итоговое обследование в мае 2017 г. и сравнили полученные результаты.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о низком уровне развития речи и сложной структуре дефекта у детей раннего возраста с ЗРР и об эффективности разработанного нами диагностического пособия для родителей по обследованию речи детей раннего возраста.

Разработанное нами интерактивное диагностическое пособие «Диагностика речевого развития детей раннего возраста» мы планируем разместить для общего доступа в интернет-магазине «Playmarket» компании Google для дальнейшего применения родителями и педагогами дошкольных образовательных организаций с целью диагностики речевого развития детей раннего возраста.

Список литературы

1. Unity (игровой движок) // Википедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Unity)

2. *Гирилюк, Т.Н.* Педагогическая технология по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: моногр. / Т.Н. Гирилюк. – Пермь: ПГПУ, 2010.

3. *Громова,* О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. – М.: ТЦ Сфера, 2003.

4. *Заваденко, Н.Н.* Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение / Н.Н. Заваденко, Н.Ю. Суворинова // Русский медицинский журнал. – 2016. – №6. – С. 362-366.

Шадрина А.А,
Кряжевских Е.Г.

Работа с литературным текстом как средство профилактики и коррекции нарушений голоса у взрослых

Введение нового профессионального стандарта педагога неизбежно влечет за собой изменение стандартов его подготовки в высшей школе. В связи с этим выдвигаются проблемы поиска путей развития компетентности будущих педагогов.

Компетенция – личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и ситуациях работы и социальной жизни. Компетенции педагога-дефектолога позволяют ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания детей, в том числе детей с особенностями психофизического развития, с учетом специфики их образовательных потребностей. К основным составляющим профессиональной компетентности относятся: интеллектуально-педагогическая компетентность – умение применять знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности; коммуникативная компетентность – значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, навыки взаимодействия с окружающими людьми, экстраверсию, эмпатию; информационная компетентность – объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, коллегах; рефлексивная компетентность – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

Информационная компетентность дает человеку дополнительные возможности в работе с информацией: умение быстро обрабатывать большие объемы информации, создавать новое знание, владеть компетенциями в смежных областях, обладать способностью к творчеству, постоянно совершенствоваться и самореализовываться.

Исходными компонентами формирования и развития информационной компетентности являются: совокупность знаний, отражающих систему современного информационного общества (информация, информационные модели, языки описания и т.п.); практический опыт осуществления известных способов работы с информацией, воплощающийся в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт (как базовых, так и технологических); опыт творческой исследовательской, познавательной деятельности, выражающийся

в готовности решения новых задач, стоящих перед личностью; мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков работы с информацией.

Одним из возможных путей развития профессиональных компетенций нам представляется работа с литературным текстом. Данный вид работы позволяет сочетать базовые знания с практико-ориентированным исследовательским подходом при решении конкретных задач.

В данной статье мы рассмотрим вариант применения текста при изучении дисциплины «Логопедия» (раздел «Нарушения голоса»).

Голос имеет большое значение в развитии и формировании человека как личности. Нарушение функции голосообразования может влиять на развитие речи, нервно-психическое состояние, затруднять коммуникацию, даже стать причиной неполноценности голосового аппарата взрослого человека. Проблема нарушений голоса остается актуальной из-за экологических и социальных факторов, которые встречаются в фониатрической и логопедической практике.

Полноценная деятельность людей коммуникативных профессий во многом зависит от работоспособности их голосового аппарата и качества голоса, от умения правильно и эффективно владеть им в профессиональных целях. Во-первых, голосовой аппарат должен быть достаточно выносливым для интенсивной ежедневной работы в течение нескольких часов. Во-вторых, голос должен обладать определенными качествами – мелодичностью, гибкостью, интонационной выразительностью, приятным тембром, силой.

К нарушениям голоса относятся такие нарушения, как дисфония и афония. Афония – полное отсутствие голоса. Дисфония – частичные нарушения высоты, силы и тембра [1]. Причины дисфонии и афонии весьма разнообразны. Орлова О.С. выделяет следующие основные причины, вызывающие нарушения голоса, которые можно условно разделить на: биологические (конституциональные особенности, возраст, сопутствующие заболевания); бытовые (семейное положение, состав семьи, жизненные условия); психологические (бытовые и профессиональные конфликтные ситуации, психоэмоциональные и характерологические особенности личности).

По данным Орловой О.С. в этиологии дисфонии преобладает частое перенапряжение голоса при криках, громкой речи дома, в детском саду, форсированном пении в хоре в 65% случаев, острые воспалительные заболевания верхних дыхательных путей в 20%, астенический синдром в 10%, аденоиды в 5 % [3].

При афонии наряду с указанными причинами имеют место случаи нервных потрясений.

Большое влияние оказывают социальные и биологические факторы. Причиной голосовых расстройств являются экологические факторы: местности с неблагоприятными метеоусловиями – опасными скоростями ветра, повышенной влажностью, частыми изменениями температуры.

Для предотвращения появления дисфонии и афонии, нужно придерживаться следующих правил: регулировать громкость своего голоса; отказаться от вредных привычек; принимать витамины; не употреблять слишком холодные напитки; зимой, стараться дышать носом, не переохлаждаться; избегать стрессовых ситуаций; хранить подальше от детей бытовые чистящие и моющие средства. Помещения должны отвечать санитарно – гигиеническим требованиям: хорошо проветриваться, подвергаться влажной уборке, обладать определенными акустическими возможностями.

Таким образом, знания по гигиене голоса и бережное отношение к голосовому аппарату позволяют сохранить голосовую функцию.

Нами разработана программа лектория на основе отрывков из художественных произведений. Темы конкретизированы описанием какого-либо неблагоприятного условия для развития голоса или собственно процесса голосообразования, например, о вреде пассивного и активного курения, нервного срыва, повышенной влажности и т.д. В конце каждой встречи слушателям предлагается памятка по теме обсуждения.

Встреча состоит из трех частей:

I. Ознакомление с отрывком литературного произведения. Беседа.

II. Теоретическая часть. Лекция.

III. Итог. Памятка.

Процесс работы с художественным произведением складывается из нескольких этапов. Сначала слушатели знакомятся с содержанием произведения, сюжетной линией, с героями в процессе чтения или слушания текста произведения. Затем проводится анализ отрывка текста художественного произведения, который занимает значительную часть времени, проводится в форме беседы, предполагает многократное обращение слушателей к тексту — повторное и выборочное чтение фрагмента текста.

Рассмотрим содержание работы на примере одной из тем, изучаемой в разделе «Нарушения голоса» - функциональная афония.

Слушателям предлагается прочитать отрывок из книги Стейс Крамер «50 дней до моего самоубийства».

« … Нет, неужели это не сон? ГОСПОДИ, НЕУЖЕЛИ ЭТО НЕ СОН?!!! Я смотрю на свои руки, они в крови Ребекки. Слезы снова хлынули из опухших век. Я опять кричу, несмотря на жуткую боль в горле, словно я проглотила осколки стекла.

Подхожу к стене. Ударяю ее кулаком, затем еще, еще и еще. Кричу и бью кулаками в стену, вспоминаю улыбку Ребекки – бью в стену, вспоминаю поцелуи Стива – бью в стену, вспоминаю диалоги с Алексом – бью в стену, вспоминаю шутки Джея – бью в стену, вспоминаю, как нам было всем хорошо, и наш мир рухнул в одночасье … Я падаю на пол. И не перестаю реветь.»

После прочтения у слушателей уточняется состояние, в котором находится Глория? Идет обсуждение, аудитория предлагает варианты (состояние стресса, истерики, страха, нервного срыва, депрессии, подавленное состояние).

Далее обсуждается, к каким нарушениям в организме приводит стрессовая ситуация (нарушение питания, нарушение сна, нарушение ЖКТ, нарушение голоса, усталость).

Из всех перечисленных вариантов внимание обращается на голосовые нарушения, которые и разбираются подробно (В какой мере нарушается голос? Вследствие чего он нарушается? В какой степени нарушается голос?).

Затем обсуждаются со слушателями рекомендации по предотвращению потери голоса и определяются специалисты, к которым необходимо обратиться в данном случае (невропатолог, фониатр, фонопед, психолог).

После ознакомления с отрывком литературного произведения ведется лекция (теоретическая часть встречи), в которой идет информирование студентов о таком нарушении голоса, как функциональная афония (понятие, особенности, симптомы, лечение, профилактика).

В завершении встречи (итог) с целью закрепления материала слушателям раздаются памятки по пройденной теме (*Приложение 1*).

Мы полагаем, что полученные знания и умения будут способствовать развитию базовой теоретической и предметно-практической подготовке к выполнению профессиональной деятельности; способности к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях специальных (коррекционных) учреждений.

Список литературы

1. *Волкова Л.С.* Логопедия / Л.С. Волкова. – М., 2008. – 703 с.
2. *Орлова О.С.* Нарушения голоса у детей / О.С. Орлова. – М.,2005.
3. *Орлова О.С.* Нарушения голоса / О.С. Орлова. – М., 2008.
4. *Пальчун, В.Т* Болезни уха, горла, носа / В.Т. Пальчун, Н.А. Преображенский. – М., 1980.

Швецова Е.В.,
Гирилюк Т.Н.

Интерактивая развивающая игра для коррекции фонетико-фонематического строя речи у детей старшего дошкольного возраста «Кот Василий: свистелочка»

В зарубежной и отечественной литературе среди речевой патологии выделяют ринолалию, как одну из сложных клинических форм.

Ринолалия - это нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата [1].

В связи ухудшением экологической обстановки, увеличением числа патологий беременности, увеличением количества родовых травм возрастает и количество рождения детей с ринолалией. Возникает потребность в усовершенствовании методик коррекционно-развивающей работы с детьми с ринолалией.

В настоящее время требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к организации коррекционно-развивающей работы с детьми определяет необходимость применения информационно-коммуникационные технологий (ИКТ).

Цель исследования: изучение особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ринолалией в послеоперационный период, разработка и апробация интерактивной развивающей игры для коррекции фонетико-фонематического строя речи «Кот Василий: Свистелочка».

Объект – процесс развития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет – процесс коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста по преодолению ринолалии в послеоперационном периоде.

Гипотеза – мы предполагаем, что применение интерактивной развивающей игры в коррекционно-развивающей работе с детьми с ринолалией будет способствовать более эффективному преодолению нарушений фонетико-фонематического строя речи.

Контингент - дети старшего дошкольного возраста с ринолалией (в послеоперационный период).

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1) провести теоретический анализ современной научной литературы проблемы исследования;

2) выявить особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста;

3) осуществить подбор методов диагностики детей 5-7 лет;

4) провести обследование детей старшего дошкольного возраста с ринолалией в послеоперационный период;

5) определить основные направления, содержание и организационные особенности коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений речи детей старшего дошкольного возраста с ринолалией в послеоперационный период;

6) провести формирующий эксперимент;

7) провести контрольный эксперимент и проанализировать полученные результаты.

В процессе выявления речевого нарушения необходимо соблюдать основополагающие принципы логопедии. При обследовании детей с врожденными расщелинами верхней губы и неба наиболее актуальными являются следующие: принцип комплексности, принцип системного подхода, принцип индивидуального подхода, принцип учета ведущей деятельности возраста [3].

При исследовании речи использовались следующие методы: наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естественных условиях (принятие пищи, игра, сон, одевание и т.д.) и в ходе выполнения специальных заданий; изучение медицинской документации; беседа с воспитателями и логопедом; логопедическое обследование ребенка.

Констатирующий этап эксперимента проходил в ноябре 2016 г. на базе МАДОУ «Детский сад №23» г. Перми. В обследовании приняли участие 5 детей в возрасте от 5 до 7 лет.

В исследовании мы применили речевую карту, разработанную Сюр О.М. учителем-логопедом МАДОУ «Детский сад №23» г. Перми для детей с ринолалией на основе диагностических материалов таких авторов, как Иншакова О.Б., Крупенчук О.И. В данную речевую карту мы добавили критерии качественной и количественной оценки результатов проб из методики обследования речи по Фотековой Т.А. [4].

Диагностика включала в себя следующие разделы: изучение анамнеза (общего и речевого), осмотр артикуляционного аппарата, исследование состояния артикуляционной и мелкой моторики, исследование фонематического слуха, просодических характеристик речи, исследование звукопроизношения и фонематического анализа.

Выявить структуру дефекта и поставить правильное заключение можно лишь при тесном сотрудничестве челюстно-лицевых хирургов, ортодонтов, стоматологов, педиатров, логопедов и невропатологов.

Анализ констатирующего эксперимента показал, что у 10 детей (100%) выявлено общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня, обусловленного врожденной ринолалией, также была выявлена патология перинатально периода у 8 детей (80%), недостаточность развития артикуляционной моторики у 10 детей (100%), мелкой моторики у 6 детей (60%); недоразвитие фонематического слуха у 4 детей (40%); нарушения фонематического восприятия у 10 детей (100%); нарушения просодических характеристик речи и звукопроизношения у 10 детей (100%).

По результатам констатирующего эксперимента дети были условно разделены на 2 подгруппы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). С детьми КГ продолжалась коррекционно-развивающая работа по традиционной методике, а с детьми ЭГ дополнительно проходили занятия по преодолению фонетико-фонематического строя речи с применением интерактивной развивающей игры «Кот Василий: Свистелочка».

В настоящее время требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к организации коррекционно-развивающей работы с детьми определяет необходимость применения информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) [2]. В ходе формирующего эксперимента нашего исследования разработали и апробировали интерактивную развивающую игру для коррекции фонетико-фонематического строя речи у детей старшего дошкольного возраста «Кот Василий: Свистелочка» для мобильных устройств на основе интерактивной среды разработки Unity 3D.

Целью применения интерактивной компьютерной игры «Кот Василий: Свистелочка» является преодоление нарушений фонетико-фонематического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ринолалией в послеоперационный период.

Задачи применения интерактивной компьютерной игры являются: развитие артикуляционной моторики, развитие координации мелкой моторики, фонематического слуха и восприятия, развитие просодических характеристик речи (голос, темп, ритм, речевое дыхание), автоматизация группы свистящих твердых звуков *С, З, Ц,* обучение составления предложений по картинкам, автоматизация звука в стихотворениях и рассказах.

В апреле 2017 года нами был проведен контрольный эксперимент по методике констатирующего эксперимента. В обследовании приняло участие 10 детей, имеющих диагноз ОНР III уровня, обусловленное врожденной ринолалией.

Результаты контрольного эксперимента показали динамику речевого развития детей в ЭГ на 2,1 балла выше, чем в КГ:

– у детей КГ динамика развития фонетико-фонематического строя речи составляет 1,2 балла;

– у детей ЭГ динамика развития фонетико-фонематического строя речи составляет 3,3 балла.

Таким образом, представленные результаты свидетельствуют о том, что применение интерактивной игры «Кот Василий: Свистелочка» является эффективным средством в коррекционно-развивающей работе по преодолению нарушений фонетико-фонематического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ринолалией в послеоперационный период.

Список литературы

1. *Давыдов, Б.Н.* Хирургическое лечение врожденных пороков лица / Б.Н. Давыдов. – Тверь, 2000.

2. *Красильникова, В.А.* Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В.А. Красильникова. – М., 2006.

3. *Соболева, Е.А.* Ринолалия / Е.А. Соболева. – М., 2006.

4. *Фотекова, Т.А.* Тестовая методика диагностика устной речи младших школьников / Т.А. Фотякова. – М., 2000.

Ярина С.А.,
Алмазова С.Л.

Планирование организации сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций с целью развития коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с тяжелым и нарушениями речи

Коммуникативная компетенция является основой коммуникативной деятельности и имеет решающее значение в психическом развитии и в процессе социализации ребенка дошкольного возраста. Общение влияет на развитие всех сторон психического развития. В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского общение рассматривается как одно из необходимых условий формирования высших психических функций. Согласно закону формирования высших психических функций, человек рождается с натуральной психикой, отличительными чертами которой является непосредственность, неосознанность, непроизвольность. Высшие психические функции (ВПФ), которые отличаются произвольностью, осознанностью, опосредованностью формируются в результате присвоения культурно-исторического опыта

и проходят два этапа. Первый раз, с точки зрения Л.С. Выготского, ВПФ появляются в плане взаимодействия взрослого и ребенка, то есть в плане общения. Взрослый является носителем культурно-исторического опыта. Второй раз ВПФ появляются в плане внутреннем, то есть становятся частью сознания человека. Дети с нарушениями речи особенно нуждаются в специализированной помощи, так как нарушения в развитии какой-либо части языковой системы приводят к более позднему осознанию функции языка, нарушения речи вызывают психологический барьер в общении, что может негативно отразиться на процессе социализации ребенка. [Авдулова Т.П., Хузиева Г.Р. 2013]

Анализируя формы и методы, которые позволяют оказать воздействие на формирование коммуникативной компетентности, можно сделать вывод о том, что малоэффективно формировать навыки коммуникации в коллективе, который ребенок посещает длительное время, в котором он адаптировался. Наибольшую значимость будут иметь такие формы организации занятий, праздников, турниров, в которых ребенок будет в новой атмосфере, с другими детьми, и с ними нужно будет устанавливать контакты, общаться, чтобы получить желаемый результат.

Одной из форм реализации программы по созданию условий для коммуникативного развития дошкольников с нарушениями речи является сетевое взаимодействие между образовательными организациями. Сетевое взаимодействие позволяет распределить ресурсы при общей задаче деятельности, опираться на инициативу каждого участника сетевого взаимодействия, осуществлять прямой контакт участников друг с другом, выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели, а также использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника, что особенно необходимо для формирования коммуникативной компетенции детей с нарушениями речи. Исходя из этого, сетевая форма реализации образовательных программ применяется в целях повышения качества образования, расширения доступа воспитанников к общению вне круга привычного взаимодействия и получения опыта публичных выступлений (Абанкина, Т.В. 2008).

Для планирования сетевой формы взаимодействия необходимо сформулировать цели сетевого взаимодействия. Предполагаемой целью сетевого взаимодействия может стать: создать условия для развития коммуникативной компетентности детей, имеющих нарушения речи, через организацию совместных мероприятий, направленных на развитие монологической и диалогической речи дошкольников, посещающих логопункт.

Задачи:

1. Разработка плана взаимодействия, отражающий тематику и формы совместной деятельности учителей – логопедов, направленный на повышение коммуникативной активности детей, имеющих нарушения речи.

2. Реализация возможности создать единую систему коррекционной работы по формированию и развитию коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями речи и апробировать ее, имея педагогический и информационный потенциал участников сетевого взаимодействия.

3. Стимулирование и развитие педагогического творчества и мастерства педагогических работников ДОУ

4. Повышение эффективности воспитательно-образовательного процесса в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Для планирования дальнейшей работы необходимо продумать условия организации сетевого взаимодействия, а именно: совместный календарно-тематический план взаимодействия разрабатывается и реализуется совместно участниками сети. План включает наличие приложений, в которых находятся методические разработки совместных мероприятий, конспекты логопедических занятий, методические рекомендации.

Таблица 1

Календарный план сетевого взаимодействия в рамках программы по развитию коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Месяц	Форма	Ответственные	Цели мероприятия
Сентябрь	Круглый стол	Зам зав по ВМР ФИО	1. Наметить пути развития взаимодействия. 2. Подобрать оптимальные и эффективные способы формирования коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями речи 3. Подобрать методическую базу для работы
Октябрь	Диагностика развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями речи	Зам зав по ВМР ФИО Учитель-логопед ФИО	1. Выявить уровень развития коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи с помощью диагностического инструментария; 2. Проанализировать результаты диагностики и выявить проблемы
Декабрь	Мастерская Деда Мороза «Волшебный сундучок»	Зам зав по ВМР ФИО	1. Привлечение детей к совместной творческой деятельности; 2. Развитие умения устанавливать контакт; 3. Формирование умения самоконтроля и оценки собственных достижений.

Окончание табл. 1

Месяц	Форма	Ответственные	Цели мероприятия
Март	Конкурс стихов «Красавица-весна!»	Зам.зав по ВМР ФИО	1. Сформировать умение презентовать себя. 2. Способствовать развитию памяти, ответственности. 3. Обогащать опыт публичных выступлений. 4. Формировать умение взаимодействия между участниками конкурса.
Апрель	Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?»	Зам зав по ВМР ФИО Учитель-логопед ФИО	1. Создать условия для развития командного духа, умения работать совместно, принимать решения
Май	Диагностика развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями речи		1. Выяснить уровень развития коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи посредством диагностического инструментария; 2. Проанализировать результаты диагностики и выявить проблемы

Формы организации сетевого взаимодействия – совместные мероприятия согласно годовому плану, направленные на развитие диалогической и монологической речи воспитанников с ОНР, совместные речевые праздники, конкурсы чтецов.

Место организации мероприятий – по договоренности участников сетевого взаимодействия.

Технические средства – использование мультимедийного оборудования, музыкального центра, необходимых атрибутов по добровольной договоренности участников сети.

Инструкция по охране жизни и здоровья детей – четкие указания по обеспечению безопасности воспитанников во время организации выходов в детский сад-партнер, во время проведения экскурсии.

Общее руководство работой по организации и информационной поддержке сетевого взаимодействия осуществляется заместителями заведующего по ВМР участников сетевого взаимодействия.

Организационное обеспечение сетевого взаимодействия включает следующие процессы:

– информирование родителей (законных представителей) о проекте, который будет реализован в сетевой форме;

– подготовительные мероприятия по созданию и (или) оформлению комплекта документов для организации сетевого взаимодействия;

– сопровождение воспитанников в детский сад-партнер для проведения совместных мероприятий;

– анализ результатов диагностики коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Планируемый результат выражается в ориентирах, на которые должны опираться педагоги, выстаивая работу с детьми. Результаты подразделены на три категории.

1. Коррекционно-развивающий.

Ребенок выстраивает речевое высказывания в соответствии с ситуацией общения. Ребенок мобилен, более непринужденно выходит на контакт с другими детьми. У ребенка развиваются диалогическая речь, монологическое высказывание;

2. Методический.

Разработать модели создания условий для развития коммуникативной компетенции детей имеющих тяжелые нарушения речи.

3. Социально-психологический.

Расширить возможность сотрудничества с целью создания условий для более успешной социализации детей с тяжелыми нарушениями речи в расширенном социуме.

Коррекционно-развивающие позволяют отследить уровень развития коммуникативной компетенции детей, принимавших участие в сетевом взаимодействии. Методические результаты необходимы для формирования моделей взаимодействия, которая в последствии может дорабатываться и совершенствоваться. И социально-психологические результаты, которые помогут значительно расширить возможности социализации детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Список литературы

1. *Авдулова, Т.П.* Личностная и коммуникативная компетенция современного дошкольника / Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузиева. – М., 2013.

2. *Абанкина, Т.В.* Развитие сети образовательных учреждений / Т.В. Абанкина // Справочник руководителя образовательным учреждением. – 2008. – №9. – С.7–12.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аббакумова А.А., магистратура, магистерская программа «Инклюзивное обучение и комплексное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ), г. Пермь.

Ахмарова М. К., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Бажина С.В., магистратура, магистерская программа «Клинико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Баландина М.Д., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Барсукова Д.С., магистратура, магистерская программа «Инклюзивное обучение и комплексное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Батурина Д.А., магистратура, магистерская программа «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 1 курс, Волгоградский социально-педагогический университет (ВГСПУ), г. Волгоград.

Бахитова Т.А., бакалавриат, Специальное (дефектологическое) образование, 5 курс, Ленинградский государственный университет (ЛГУ) им. А.С. Пушкина, г. Пушкин.

Белова И.Н., бакалавриат, 5 курс, Череповецкий государственный университет (ЧГУ), г. Череповец.

Белозерова А.П., магистратура, магистерская программа «Клинико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Вдовиченко А.В., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермский государственный национальный исследовательский университет (СГПИ филиал ПГНИУ), г. Соликамск.

Верхоланцева К.И., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Волошина А.А., магистратура, магистерская программа «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 1 курс, (ВГСПУ), г. Волгоград.

Вылегжанина А.С., магистратура, магистерская программа «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Вычугжанина Ю.А., бакалавриат, профиль «Начальное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Габдулхакова Л.Р., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Глибко Ю.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Гоголева Г.Н., магистратура, магистерская программа «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Горбунова Н.Е., аспирант 3 года обучения, Уральский Государственный Педагогический Университет (УрГПУ), г. Екатеринбург.

Григорьева Н.И. бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Дахно Н.А., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Дашевская К.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Дружинина А.Е., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Дудырева А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Елина Д.Д., бакалавриат, 3 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Задумкина Е.А., бакалавриат, 3 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Закомолдина М.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Залужская С.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 2 курс Сыктывкарский государственный университет (СГУ) им. Питирима Сорокина, г. Сыктывкар.

Зуева Л.Е., магистратура, магистерская программа «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Зыкова М.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Иванова В.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Илюченко М А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Казанцева О.А., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Каменских Ю.М., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Канина А.Ю., магистратура, магистерская программа «Афазиология и нейрореабилитация», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Катаева Е.Н., магистратура, магистерская программа «Клинико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Килина А.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Кирхинрейдер Д.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, СГПИ филиал ПГНИУ, г. Соликамск.

Кожина К.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Колегова Б.А., студентка, специальность «Специальное дошкольное образование», 2 курс, Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж (СГПК) им. И.А. Куратова, г. Сыктывкар.

Комкова И.Н., магистратура, магистерская программа «Инклюзивное образование», 2 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Комягина Д.К., бакалавриат, профиль «Логопедия», ,3 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Кондратьева Д.П., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Корнилова О.В., магистратура, Витебский государственный университет (ВГУ) им. П.М. Машерова, г. Витебск.

Корнилова Ю.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Коростелева О.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Коротовских Л.А., аспирант, ПГГПУ, г. Пермь.

Красносельских Е.В., магистратура, магистерская программа «Инклюзивное обучение и комплексное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Крючкова С.В., магистратура, магистерская программа «Инклюзивное образование», 1 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Кузнецова Н.В., магистратура, магистерская программа «Психологическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в системе образования», 1 курс, Московский городской педагогический университет (МГПУ), г. Москва

Кучеренко Е.С., магистратура, магистерская программа «Инклюзивное обучение и комплексное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Лимонова М.И., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Логинова М.Е., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Лысак В.С., студент 4 курса, ВГУ, им. П.М. Машерова, г. Витебск.

Малышева Е.Ю., магистратура, магистерская программа «Инклюзивное образование», 1 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Матусевич Е.П., бакалавриат, 5 курс, ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск.

Мельникова А.Ю., магистратура, магистерская программа «Организация обучения и управление образованием лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, УрГПУ, г. Екатеринбург.

Мелюхина М. В., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Мехоношина Е.О., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Мичурина А.К., студентка, 3 курс, СГПК им. И.А. Куратова, г. Сыктывкар.

Моргунова Е.Е., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Мугинова Д.Н., магистратура, 2 курс, МГПУ, г. Москва.

Муканова А.А., магистратура, магистерская программа «Клинико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Никитинская А.А., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Ноздрунова И.В., бакалавриат, 4 курс, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел.

Окулова В.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, СГУ им. Питирима Сорокина, г. Сыктывкар.

Опутина Д.А, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Панькова Д.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Панюков С.А., бакалавриат, 2 курс, СГУ им. Питирима Сорокина, г. Сыктывкар.

Паршукова К.М., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, СГУ им.Питирима Сорокина, г. Сыктывкар.

Пахолкина Т.М , бакалавриат, 3 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Петрова Н.Р., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Пономаренко Е.Н., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 2 курс, Южноуральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск.

Поспелова И.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Пурышева С.В., магистратура, магистерская программа «Инклюзивное образование», 1 курс, Череповецкий государственный университет (ЧГУ), г. Череповец.

Рагозина П.А., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Рогожникова Е.П., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Саввиди М.И., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, Северо-Кавказский федеральный университет (СКФУ), г. Ставрополь.

Селиванова А.В., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Сироткина Д.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург.

Слюсарева А.Е., бакалавриат, профиль «Изобразительное искусство и дополнительное образование», 4 курс, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г. Москва.

Смирнова М.А., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Спицына А.С., магистратура, магистерская программа «Клинико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Ставбун А.В., профиль «Психология и педагогика девиантного поведения», 4 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Суворова Ю.М., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Тарасова И.М., магистратура, магистерская программа «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Тасуева М.А., магистратура, магистерская программа «Педагогическое образование. Филологическое образование»,1 курс, СКФУ, г. Ставрополь.

Тиунова Н.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Тиунова Н.Г., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Филиппова А.В., магистратура, магистерская программа «Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития»,1 курс, ВГСПУ, г. Волгоград.

Хабарова О.П., магистратура, магистерская программа «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Хасанова Р.Р., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Четина Е.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 2 курс, СГУ им. Питирима Сорокина, г. Сыктывкар.

Чивичева А.Г., бакалавриат, профиль «Психолого-педагогическое образование», 4 курс, СГПИ, г. Ставрополь

Чугайнова В.Н., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Чусовитина К.О., бакалавриат, 2 курс, Кубанский государственный университет, г. Краснодар.

Шабалина К.О., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, СГПИ филиал ПГНИУ, г. Соликамск.

Шадрина А.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Шалагинова В.О., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Шаронова Е.В., магистратура, магистерская программа «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Швецова Е.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Шестакова Е.С., студент 4 курса, ВГУ им. П.М. Машерова, г. Витебск.

Шульц Л.В., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Юрина Е.А., магистратура, магистерская программа «Инклюзивное образование», 1 курс, ЧГУ, г. Череповец.

Язева А.Л., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 4 курс, СГПИ филиал ПГНИУ, г. Соликамск.

Яковлева Ю.К., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 2 курс, ЮУрГГПУ, г. Челябинск.

Ярина С.А., магистратура, магистерская программа «Управление образованием лиц с ОВЗ», 2 курс, УрГПУ, г. Екатеринбург.

Научные руководители

Алмазова С.Л., к.пс.наук, доцент, Уральский Государственный Педагогический Университет (УрГПУ), г. Екатеринбург.

Аюпова Е.Е., к.п.н., доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ), г. Пермь.

Бугаева Е.Т., старший преподаватель, Сыктывкарский государственный университет имени (СГУ) им. Питирима Сорокина, г. Сыктывкар.

Бумаженко Н.И., к.п.н., доцент, Витебский государственный университет (ВГУ) им. П.М. Машерова, г. Витебск.

Васильева В.С., к.п.н., доцент, Южноуральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск.

Ворошнина О.Р. к.пс.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Гаврилова Е.В., к.п.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Гилева А.В, к.п.н., доцент, Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермский государственный национальный исследовательский университет (СГПИ филиал ПГНИУ), г. Соликамск.

Гирилюк Т.Н., к.п.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Григорьева Ю.С., к.п.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Демиденко О.П., к.п.н., доцент, Северо-Кавказский федеральный университет (СКФУ), г. Ставрополь.

Денисова О.Л., д.п.н., профессор, Череповецкий государственный университет (ЧГУ), г. Череповец.

Зеленина Н.Ю., к.пс.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Зорина Н.А., старший преподаватель, ПГГПУ, г. Пермь.

Иванова Е.В., к.пс.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Иващенко Н.П., преподаватель, Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж им. И.А. Куратова, г. Сыктывкар.

Ильина И.Ю., к.пс.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Кабушко А.Ю., к.п.н., доцент, Ставропольский государственный педагогический институт (СГПИ), г. Ставрополь

Коломийченко д.п.н., профессор, ПГГПУ, г. Пермь.

Кондратьева С.Ю., к.п.н., доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Кряжевских Е.Г., ассистент, ПГГПУ, г. Пермь.

Куликова Н.С., старший преподаватель Ленинградский государственный университет (ЛГУ) им. А.С. Пушкина, г. Пушкин.

Купреева И.В, к.филолог.н., доцент, Северо-Кавказский федеральный университет (СКФУ), г. Ставрополь.

Лапп Е.А., к.п.н., доцент, Волгоградский социально-педагогический университет, г. Волгоград.

Леханова О.Л., д.п.н., доцент, Череповецкий государственный университет (ЧГУ), г. Череповец.

Лизунова Л.Р., к.п.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Медведева Е.А., д.психол.н., профессор, Московский городской педагогический университет (МГПУ), г. Москва.

Наумов А.А., к.п.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Овчинникова А.А., старший преподаватель, ПГГПУ, г. Пермь.

Поникарова В.Н., к.пс.н., доцент, ЧГУ, г. Череповец.

Прозументик О.В., к.пс.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Слюсарева Е.С., к.пс.н., доцент, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г. Москва.

Тверская О.Н., к.п.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Ткачук Т.А., к.п.н., доцент, Сыктывкарский государственный университет (СГУ) им. Питирима Сорокина, г. Сыктывкар.

Токаева Т.Э., к.п.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Хабарова Л.П., преподаватель, методист, Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж (СГПК) им. И.А. Куратова, г. Сыктывкар.

Хохрякова Ю.М., к.п.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь.

Чаркина Н.В., к.п.н., доцент, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел.

Шумилова Е.А., д.п.н., профессор, Кубанский государственный университет, г. Краснодар.

Швед М В., старший преподаватель, ВГУ им. П.М. Машерова, г. Витебск.

Филатова И.А., к. п. н., доцент, УрГПУ, г. Екатеринбург.

Научное издание

АЛЬМАНАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
«Детство в современном мире – 2017»

Выпуск 5

Ответственный за выпуск:
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ
Коломийченко Людмила Владимировна

Издается в авторской редакции

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014
Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001
Подписано в печать 28.06.2017. Формат 60×90 1/16
Бумага ВХИ. Набор компьютерный. Печать на ризографе
Усл. печ. л. 24,1. Уч.-изд. л. 21,4
Тираж 100 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71
Тел. +7(342) 238-63-12

Отпечатано в ООО «АСТЕР ДИДЖИТАЛ»
614990, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5
тел. + 7(342) 206-06-86
http://www/aster.print.ru