

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
ПО ИТОГАМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, СТУДЕНТОВ И ВЫПУСКНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА
ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЮУРГГПУ
ЗА 2015-2016 УЧЕБНЫЙ ГОД**

**К 15-летию кафедры специальной педагогик, психологии
и предметных методик**

Челябинск 2016

УДК 371.9 (06)

ББК 74.5я54

С 56

Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / отв. за выпуск Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 202 с.

ISBN 978-5-91283-747-0

В сборнике представлены научные статьи преподавателей, магистрантов, студентов бакалавриата, выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год, отражающие основные направления научно-исследовательской работы. Рассмотрены современные проблемы изучения и коррекции развития детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, особенности их воспитания и обучения в условиях специального и инклюзивного образования.

Сборник может быть полезен специалистам-практикам, научным работникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам.

Материалы опубликованы в авторском изложении, редакционная коллегия осуществила правку, не изменяющую смысла и содержания статей.

Научные редакторы: **Л.Б. Осипова**, канд. пед. наук, доц.

Л.А. Дружинина, канд. пед. наук, доц.

Рецензенты: **Н.Г. Сошникова**, канд. пед. наук, доц.

Г.В. Яковлева, канд. пед. наук, доц.

ISBN 978-5-91283-747-0

© Авторы, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Ахмадиева Н.М., Лысова А.А.

Особенности нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения 7

Балина Е.В.

Особенности развития мелкой моторики рук детей дошкольного возраста с нарушениями зрения 9

Бараш Е.Л., Шереметьева Е.В. Особенности игровых действий детей третьего года жизни с отклонениями в овладении речью 17

Басина Д.Е., Кондратенко В.А.

Логопедическая работа при сложной дислалии 20

Боровик И.С.

Логопедическое сопровождение коррекции связной речи младших школьников с нарушением интеллекта 24

Босовец А.Р., Бурова Н.И.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по формированию диалогической речи в процессе коррекционной работы 29

Ваценкова И.О., Резникова Е.В.

Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством продуктивных видов деятельности 34

Воробьева В.В., Сарайкова С.Г.

Эффективность использования здоровьесберегающих технологий в коррекционно-логопедическом процессе преодоления нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня 36

Грабарева Е.Г., Лапшина Л.М.

Коррекция недостатков внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения 40

Григорьева А.А.

Преодоление страхов у старших дошкольников с нарушениями зрения 44

Дементьева Т.Г., Щербак С.Г.

Словообразовательные компетенции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 46

Долгова В.О., Лапшина Л.М.

Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 50

Доможирова И.В., Плотникова Е.В.

Особенности конструирования у детей с ограниченными возможностями здоровья 53

Журомская Т.В.

Многоаспектный характер нарушения речевой деятельности у детей с ОНР 57

Ибрагимова О.К., Дружинина Л.А.

Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативно-речевой деятельности подростка с комплексными нарушениями в условиях надомного обучения 62

Иванова Т.А.

Развитие вербальных и невербальных средств общения у детей с синдромом Дауна 67

Кабанова Е.С., Лапшина Л.М.

Особенности мелкомоторного развития детей младшего дошкольного возраста с ДЦП на занятиях по изодетальности 70

Казекина Н.В., Плотникова Е.В.

Особенности трудовой деятельности детей с нарушениями интеллекта 74

Калугина А.В.

Значение фонематического восприятия в формировании речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью 77

Ковалева А.А., Лапшина Л.М.

Формирование конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта 83

Ковалёва А.К., Кондратенко В.А.

Дифференциальная диагностика невротической и невротоподобной форм заикания 87

Ковыляева Е.В.	
Диагностика особенностей вербальной памяти у детей с ЗПР среднего дошкольного возраста	91
Лебедева Е.А., Лапшина Л.М.	
Особенности наглядно-образного мышления учащихся среднего школьного возраста с нарушением интеллекта	96
Мессер В.М.	
Содержание работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	100
Минаева М.С., Осипова Л.Б.	
Коррекционная работа по развитию общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	104
Михалёва М.Д., Лысова А.А.	
Особенности формирования валеологической культуры у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	108
Нарихнюк Ю.В.	
Компьютерные девайсы, используемые в работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата	111
Некрасова Н.В., Колышкина Е.П.	
Крупотерапия в современной логопедической практике	115
Нуштаева Н.А., Резникова Е.В.	
Понятие «слоговая структура слова» в психолого-педагогической литературе	118
Перцева В.В.	
Коррекционная работа с родителями, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья	121
Пономаренко Е.Н.	
Книга как средство развития нравственных качеств у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	126
Разумова Ю.Р., Бурова Н.И.	
Организация и проведение работы по организации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе коррекционной работы	128
Рудакова Т.А., Резникова Е.В.	
Развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня на этапе подготовки к обучению в школе	131

Стародубцева А.А.	
Особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	135
Столбова Е.А.	
К вопросу об уточнении понятия сопровождении профессиональной ориентации студентов педагогического вуза	140
Трофимова К.С.	
Особенности лексики у детей дошкольного возраста с алалией	145
Фазылова В.Б., Лапшина Л.М.	
Особенности зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	150
Хайкина М.А., Лапшина Л.М.	
Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	153
Хартуляри Л.П.	
Развитие изобразительной деятельности у дошкольников с нарушением интеллекта	156
Хусаинова В.А.	
К вопросу о содержании художественно-эстетического развития старших дошкольников с нарушениями зрения	161
Хусаинова Г.А., Резникова Е.В.	
Современное состояние проблемы расстройств письма у младших школьников.....	168
Цилицкий В.С.	
Исторический обзор становления и развития системы высшего специального (дефектологического) образования в России	171
Чапко А.Е., Плотникова Е.В.	
Особенности воображения у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	177
Чернова Ю.О., Резникова Е.В.	
Формирование геометрических представлений на уроках математики у младших школьников.....	183
Чистякова М.А., Лапшина Л.М.	
Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	189

Яковлева Е.Б.

К вопросу о сопровождении семьи, воспитывающей ребенка
с синдромом Дауна 193

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 197

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Полноценное включение в мир плодотворных человеческих взаимоотношений и гармоничная общественная жизнь каждого человека невозможна без соблюдения им определенных моральных правил и нравственных законов того или иного общества. Более того, без надлежащего нравственного воспитания каждого члена социума невозможно даже само существование того или иного общества, не говоря о возможности его развития. Именно поэтому так важно, наряду с включением ребенка в общественную жизнь, вовремя преподавать ему уроки нравственного воспитания.

В науке существуют различные трактовки термина «нравственное воспитание». С.А. Козлова, Т.А. Куликова дают следующее определение: нравственное воспитание – это целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. Результатом нравственного воспитания являются появление и утверждение в личности ребёнка определённого набора нравственных качеств [2]. Чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных устоев наблюдается у ребенка, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих. Механизм нравственного становления личности, основанный на системном подходе к воспитанию, освещен в работах А.М. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.А. Караковского и др. Психологический анализ проблемы нравственного развития личности осуществлён в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Ю.М. Орлова, Л.М. Фридмана и др.

Важно понимать, что задача нравственного воспитания состоит не только в простом нравственном просвещении, но и в формировании навыков, умений реализовывать нравственные ценности в самых разнообразных житейских ситуациях, в выработке стремления к нравственному совершенствованию. Всё это осуществляется с помощью определённых средств и методов.

Нравственное воспитание дошкольников с нарушениями зрения идентично нравственному воспитанию детей в норме: имеет те же цели и задачи.

Однако у детей с нарушениями зрения системы отношений к окружающему его миру складываются иначе, чем у зрячих, хотя они не должны ни в какой мере отличаться по своим моральным критериям. Во многих исследованиях тифлологов (М.И. Земцова, Л.И. Солнцева, В.З. Денискина, Л.И. Плаксина и др.) отмечается, что слепота не является причиной, приводящей к отклонению от моральных норм, но для данной категории людей свойственны несамостоятельность, зависимость от окружающих, эгоизм и потребительство. Учеными особо подчеркивается, что это следствие неправильного воспитания детей данной категории, неправильного отношения окружающих к ним. Изоляция слепого от зрячих сверстников, оберегание от трудовой жизни, постоянное обслуживание, как правило, вырабатывают у него иждивенческие, эгоистические настроения. Он высокомерно противопоставляет себя другим детям, требует снисхождения к своим слабостям и т.д. Труднее и сложнее, чем у нормальновидящих, складывается у слепого ребёнка отношение к самому себе, так как у него присутствует переживание своего дефекта. Очень многое зависит от отношения к детям с нарушениями зрения окружающих, особенно близких людей. В одних случаях у детей может возникнуть чувство неполноценности, в других – деспотизм, переоценка своих возможностей [3].

Для изучения особенностей опыта нравственного поведения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами было проведено исследование, организованное на базе МБДОУ ДС № 138 г. Челябинска «Радужка» в апреле 2016 года. В исследовании принимало участие 10 воспитанников старшей группы с различными нарушениями зрения в возрасте 5-6 лет: 4 девочки и 6 мальчиков.

Изучение сформированности нравственного поведения у детей дошкольного возраста проводилось с использованием наблюдения за непосредственной деятельностью детей группы и с помощью проведения диагностической методики: Н.Е. Шурковой «Найди ошибку» [4].

На первом этапе нашего исследования с целью выявления представлений о нравственных нормах поведения дошкольников с нарушениями зрения была проведена беседа, которая проходила индивидуально с каждым ребёнком.

На втором этапе нами было проведено наблюдение за детьми с целью изучения особенностей проявления нравственных норм в течение всего дня, в разных ситуациях: утреннее приветствие, поведение за столом, умение де-

литься игрушками, привычка извиняться за плохой поступок, помощь воспитателю по его просьбе в уборке игрушек, книг.

Анализ исследования показал, что результаты беседы с детьми значительно превосходят результаты, полученные в ходе наблюдения за непосредственной деятельностью детей, из чего можно сделать вывод о том, что старшие дошкольники с нарушениями зрения обладают знаниями о нравственных нормах, но часто на практике их не применяют.

Полученные результаты исследования нравственного поведения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения станут основой для нашей дальнейшей работы и разработки содержания коррекционной работы.

Библиографический список

1. Виноградова, Л.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников (книга для воспитателя детского сада) [Текст] / Л.М. Виноградова. – М.: Просвещение, 1989. – 98 с.

2. Козлова, С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учебное пособие [Текст] / С.А. Козлова. – М.: Academia, 2002.

3. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения. [Текст] / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – М., 2000.

4. Шуркова, Н.Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики [Текст] / Н.Е. Шуркова. – Краснодар, 1993.

Е.В. Балина

Научный руководитель: Л.Б. Осипова,

канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

На современном этапе развития системы специального (коррекционного) образования важной проблемой является оптимизация обучения, воспитания и развития детей с тяжелыми нарушениями зрения, а также их социально-трудовой реабилитации. Большая роль в этом процессе отводится совершен-

ствованию двигательной сферы, в том числе мелкой моторики рук детей со зрительной депривацией [3; 6–11].

В современной психолого-педагогической литературе большое место уделяется освещению вопроса развития двигательной сферы ребенка, моторики рук, в том числе у детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 4; 5; 9–11].

К области мелкой моторики относится большое разнообразие движений: захват, удержание, ощупывание, обеспечение позы, локомоция (активное перемещение в пространстве на расстояния, значительно превышающие характерные размеры тела) и произвольные движения.

В дошкольном детстве, охватывающем возраст от 3 до 6-7 лет, происходит интенсивное совершенствование моторного развития, двигательных функций, в том числе кистей и пальцев рук ребенка. Движения становятся все более координированными, чему способствует игровая и продуктивная деятельность, особенно пальчиковые игры. Развитие моторики ребенка не является изолированным. Оно включено в более широкий контекст развития деятельности ребенка и зависит от тех задач, которые перед ним стоят, и от тех мотивов, которые побуждают его действовать. В ходе развития изменяется не только характер двигательных умений ребенка, но и способ их приобретения. Развитие мелкой моторики рук ребенка способствует не только развитию высших психических функций, но и является базой предметно практических действий, и как следствие, одним из условий социализации и интеграции [9; 10].

Известно, что дети с нарушениями зрения имеют определенную специфику развития, в том числе и моторного. Уровень развития мелкой моторики детей со слабовидением, по мнению Л.С. Сековец, прежде всего, обусловлен их физической подготовленностью [11].

Для дошкольников с нарушением зрения характерны недостатки развития движений и малая двигательная активность.

Детям с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста в большей мере, чем их нормально видящим сверстникам, свойственны скованность движений, слабость мышечного тонуса, затруднения в переносе жеста с одной руки на другую, диффузный характер движений, невозможность удержания позы.

Детально анализируя особенности мелкой моторики детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, Л.Б. Осипова установила, что при выполнении

действий с мелкими предметами отмечается нарушение согласованности движений, скованность движений, недостаточная сформированность формообразующих движений рук. Движения и действия детей отличаются нескоординированностью [7; 9].

Т.А. Ткаченко отмечает, что детям свойственно снижение точности, ловкости движений при оперировании предметами, умения менять направление, амплитуду, скорость движения руки в соответствии с заданными условиями.

Понимание структуры зрительного дефекта позволяет организовать не только соответствующую медицинскую помощь, но правильно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную работу по развитию общей и мелкой моторики. Анализ имеющейся литературы [2; 3; 6–10] показал, что все авторы сходятся во мнении о необходимости работы по развитию мелкой моторики кисти и пальцев рук у детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте. Для определения содержания коррекционной работы по развитию мелкой моторики детей с нарушениями зрения необходимо знать уровень и особенности ее развития.

Оценка уровня моторного развития ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения – одна из актуальных задач современной дефектологии.

Для изучения мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами проведено исследование. В котором приняли участие 10 детей в возрасте 6-7 лет МДОУ д/с № 138 г. Челябинска.

Для изучения мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста мы использовали методику, разработанную Т.И. Гризик и Л.Е. Тимощук.

Нам необходимо было выявить особенности кинестетического и кинетического праксиса. В соответствии с этим нами были подобраны и проведены две серии заданий.

В первой серии заданий с помощью группы статических упражнений исследовался кинестетический праксис.

Целью первой серии эксперимента было изучение стабильности выполнения детьми движений, напряжения мышц, особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (принятие и удержание позы пальцев рук). Оно включало пять проб, каждая из которых выполнялась в трех вариан-

тах: выполнение пробы правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно.

Критериями оценки выполнения заданий считались точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнения проб, состояние мышечного тонуса рук (напряженность, скованность движений, невозможность удержания созданной позы), координация, характер формирования позы.

Во второй серии заданий с помощью серии динамических упражнений исследовался кинетический праксис.

Целью второй серии эксперимента было определение особенностей кинетической организации движений (последовательное воспроизведение нескольких пальцевых поз).

Критериями оценки считались точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнения проб наличие переключаемости, содружественности движений, наличие или отсутствие синкинезий, дифференциация движений, двигательная ловкость.

При анализе результатов обследования мелкой моторики руки детей старшего дошкольного возраста особое внимание уделялось качеству выполнения заданий.

С учетом полученных данных дети были разделены на группы, где А – Высокий уровень; Б – Средний уровень; В – низкий уровень.

Обобщенные данные представлены на рисунке 1.

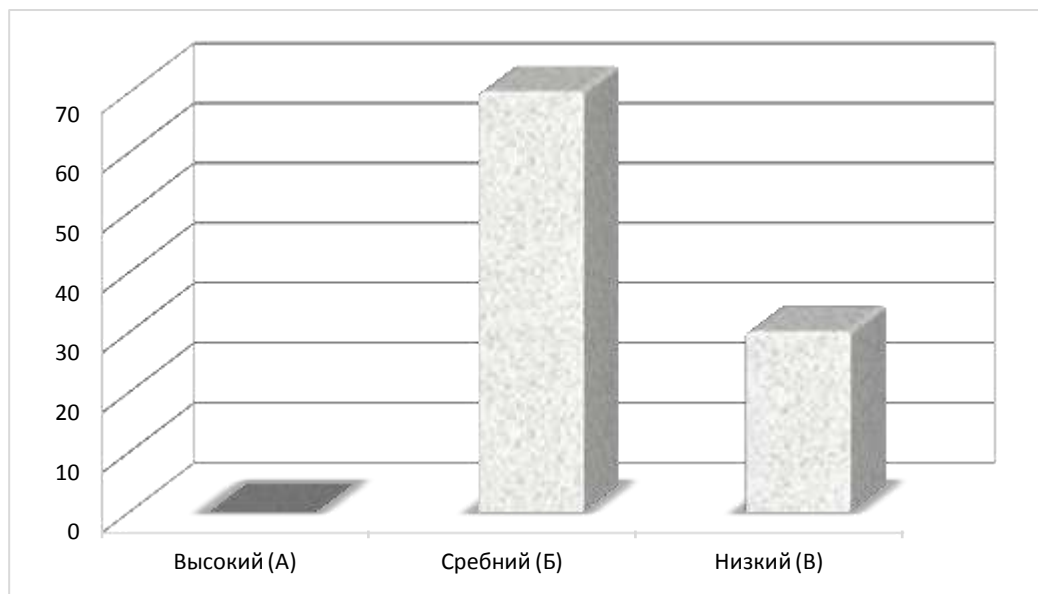


Рис. 1. Уровень развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Таким образом, мы видим, что в отобранной группе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения дети с высоким уровнем развития мелкой моторики рук отсутствуют (А=0%), средний уровень развития мелкой моторики рук у 7 человек (Б=70%), низкий уровень развития мелкой моторики у 3 человек (В=30%).

Подводя итог, констатируем, что у всех детей отмечается затруднение в выполнении сложных поз левой или обеими руками, замедленность темпа принятия позы, недостаточность координации движения, неточности при воспроизведении поз, быстрое наступление утомления в мышцах рук, гиперкинезы, затруднение в переключении с одной позы на другую.

У большинства детей выявлен недостаточный уровень форсированности тонких движений кистей и пальцев рук. Отставание в развитии мелкой моторики рук у дошкольников препятствует овладению ими навыками самообслуживания, затрудняет манипуляции мелкими предметами, сдерживает развитие некоторых видов игровой деятельности.

У детей старшего дошкольного возраста несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков, а в дальнейшем может стать серьезным препятствием в овладении желаемой профессией.

Таким образом, все это обуславливает необходимость специальной целенаправленной работы по коррекции и развитию мелких координационных движений рук и ручной ловкости в целом у данной категории детей.

Изучению особенностей развития мелкой моторики кисти в отечественной и зарубежной литературе уделяется достаточное внимание, поскольку эта проблема является актуальной.

На необходимость введения специальных форм коррекционной работы в обучении детей с нарушениями зрения указывают Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец, Л.И. Солнцева и другие [2; 3; 7; 8; 11].

В связи с тем, что у детей с нарушениями зрения выявлены специфические особенности развития двигательной сферы, проявляющиеся в асимметричности и несогласованности движений рук и ног, несформированной зрительно-двигательных взаимосвязей, Л.С. Сековец, были разработаны серии индивидуальных и групповых коррекционных занятий, на которых развитие об-

щей моторики и основных видов движение, являются условием развития ручной и пальцевой моторики детей дошкольного возраста [11].

Наиболее эффективной в преодолении двигательных затруднений, специальной подготовке к усвоению сложных локомоций, поэтапного ознакомления со сложными двигательными навыками в методике физического воспитания детей дошкольного возраста является пропедевтическая, предварительная работа, которая создает условия целостного, двигательного навыка (М.П. Голощекина, Ф.Е. Гинзбург, Л.Н Пустынникова, Л.Б. Осипова, Т.И. Осокина, Д.В. Хухлаева) [7; 8; 9].

Ведущие специалисты в области физического воспитания детей дошкольного возраста (О.Г. Аракелян, Л.В. Карманова, Е.Н. Вавилова, А.И. Фомина, Д.В. Хухлаева, и др.) подчеркивают значимость использования различного оборудования и тренажеров для успешного решения задач моторного развития. В работах Л.И. Моурлот, Л.Б. Осиповой, Л.А. Ремезовой [6; 7; 8; 9] говорится об оригинальных приемах использования тренажеров и пособия, повышающих эффективность развития ручной моторики детей с косоглазием и амблиопией. Специальное оборудование и тренажеры расширяют возможности выполнения упражнений, формирует разнообразные двигательные навыки, способствует развитию моторных качеств, регулирует двигательную нагрузку на организм ребенка в процессе овладения движениями.

Пальчиковый массаж и самомассаж с использованием массажных колец, мячей различной жесткости и величины, роликов, карандашей, бусин, и других подручных средств, и материалов, которые можно адаптировать является неотъемлемой составной частью пальчиковых игр.

Эффективность обучения с помощью специальных устройств показана в ряде исследований А.С. Вяльцева, Э.С. Гостева, В.И Кузьменко, Т.С. Ключко. По их мнению, тренажеры удобны и для развития подвижности пальцев рук, умения согласовывать двигательный акт с величиной, формой, пространственной ориентировкой изображения.

Л.И. Солнцева отмечает, что пособия и снаряды вызывают у дошкольников с нарушениями зрения интерес к обследованию и облегчает овладение двигательными навыками.

Безусловно, в дошкольном образовательном учреждении должны быть созданы условия для развития мелкой моторики руки ребенка, необходимо

нахождение в свободном доступе тренажеров, имеющих различную коррекционную направленность.

Окружающие ребенка предметы должны иметь поверхности разных текстур (мягкие, твердые, шероховатые, гладкие и т.д.). В обиходе ребенка могут присутствовать предметы разных размеров, форм и т.д.

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу, мы можем утверждать о разнообразии методов, форм и средств коррекционной работы по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Целесообразно уделять внимание упражнениям, играм, различным заданиям на развитие мелкой моторики и координации движений рук. Развитию качеств мелкой моторики способствует развитие общей моторики. Упражнения для рук и пальцев развивают возможности ребенка управлять ими, что создает основу произвольности движений.

Библиографический список

1. Воробьева, В.В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / В.В. Воробьева, Л.М. Лапшина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б.Осипова, Е.В.Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 90–95.

2. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст]: учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений дефектологических фак-ов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.

3. Дружинина, Л.А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: монография / Л.А. Дружинина. – Челябинск, 2007.

4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 183–186.

5. Ледяева, М.С. Физическая культура как средство психолого-педагогической коррекции детей с нарушениями опорно-двигательного аппа-

рата [Текст] / М.С. Ледяева, В.С. Васильева // Фундаментальная и прикладная наука сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2015 г. – Челябинск, 2015. – С. 121–125.

6. Моурлот, Л.И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста: учеб.-методич. пособие [Текст] / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова. – Самара: СГПУ, 2007. – 122 с.

7. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» – коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 123 с.

8. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики [Текст]: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 60 с.

9. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: дис. ...кан. пед. наук : 13.00.03 : защищена 09.06.10: утв. 17.12.10 / Осипова Лариса Борисовна. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2010. – 210 с.

10. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности [Текст]: монография / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с.

11. Сековец, Л.С. Физическое воспитание детей дошкольного возраста с монокулярным зрением [Текст] / Л.С. Сековец. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – 143 с.

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию ее в действии закладываются и подготавливаются в игровом действии. Игровые действия являются эффективным средством формирования личности ребенка раннего возраста.

По результатам исследований последних лет приходится наблюдать возрастание числа детей раннего возраста с неврологической патологией, оказывающей отрицательное влияние на речевое развитие: 50,5 % речевых расстройств [1, с. 13]. Вместе с тем центральная нервная система ребенка третьего года жизни пластична, и при создании необходимых условий многие нарушенные функции возможно восстановить. Но после трех лет осуществимо только корригирование, что ощутимо медленнее приближает нарушенные функции к норме. Принципиальное значение приобретают ранняя диагностика и комплексная коррекция различных аномалий развития речи. Мы видим большой потенциал в становлении игровых действий в достижении более высокого уровня общего развития детей и, в частности, уровня речевого развития.

Цель нашей статьи – показать зависимость уровня речевого развития от уровня развития игровых действий детей третьего года жизни.

В нашем исследовании под игровыми действиями мы понимаем действия со значением, свободные от операционально-технической стороны и имеющие изобразительный характер [3, с. 42].

Процессуальные игровые действия – это многократное воспроизведение процессуальной стороны деятельности взрослых, при этом результат является воображаемым [4, с. 61].

Отклонения в овладении речью – это нарушения в формировании невербальных и вербальных средств коммуникации, обусловленные незрелостью психофизиологических, когнитивных компонентов речестановления и / или неадекватностью естественной речевой среды [4, с. 14].

В раннем возрасте происходит разделение предметно-практических и игровых действий детей: первые нацелены на результат действия, а вторые регулируются сюжетом и процессом действия. В работах Ф.И. Фрадкиной, Е.В. Зво-рыгиной, Л.Н. Галигузовой, Е.В. Шереметьевой и других отмечается, что процесс развития процессуальных игровых действий идет от предметных действий к подражательным и, в итоге, к сюжетно-отобразительным.

На третьем году жизни совершенствуются состав и структура процессуальных игровых действий. Значительно «увеличивается их вариативность: ребенок последовательно апробирует разные схемы действий и варианты переходов от одного действия к другому» [2, с. 93–94]. Содержание игровых действий позволяет оценивать их как самостоятельное моделирование реальности в игровых обстоятельствах. Теперь игровые действия отражают логическую последовательность событий.

В рамках изучения особенностей игровых действий детей третьего года жизни нами была выбрана экспериментальная группа, состоящая из 5-ти воспитанников Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детского сада № 307 города Челябинска с различными вариантами речевого развития.

Приоритетной для нас стала методика обследования, предложенная Е.В. Шереметьевой [4].

Обследование проводилось по следующим параметрам игровых действий: 1) действия с игрушками; 2) подражательные действия; 3) сюжетно-отобразительная игра.

Методами научного исследования являлись наблюдение и эксперимент.

Обследование проводилось в 2 этапа.

На I этапе был определен тип речевого развития детей из экспериментальной группы. Из 5-ти детей по степени выраженности речевого отклонения двое имеют нерезко выраженные отклонения в овладении речью, два ребенка – обратимую задержку речевого развития, норма речевого развития наблюдается у одного ребенка.

На II этапе были рассмотрены особенности игровых действий детей. Нами были получены следующие результаты:

1. Одна из двух девочек постоянно оречевляет свои игровые действия, другая – делает это крайне редко; мальчики всегда играют молча.

2. Из 5-ти детей у двоих сюжетно-отобразительная игра отсутствует; у одного ребенка сюжетно-отобразительная игра находится в стадии формирования, но без оречевления игровых действий; у другого – сюжетно-отобразительная игра сформирована, с элементами оречевления игровых действий; и только у одного ребенка сюжетно-отобразительная игра сформирована полностью, присутствует активное оречевление игровых действий.

3. Воспроизводимость, многократность и воображаемый, мнимый результат процесса игровых действий в разной степени наблюдаются у всех детей экспериментальной группы.

4. У большинства детей экспериментальной группы выявляется однообразие и одноактность процессуальных игровых действий.

5. Зависимость от взрослого в игре наблюдается у двух из 5-ти детей.

6. Двое детей активно используют в игре предметы-заменители, один ребенок использует их в игре редко, двое детей совсем не используют предметы-заменители.

На III этапе мы соотнесли уровень сформированности игровых действий и тип речевого развития.

Мы считаем, что анализ полученных результатов позволяет увидеть следующее:

1. Уровень развития игровых действий и их особенности зависят от типа речевого развития детей.

2. У детей с нормальным речевым развитием игровые действия имеют более выраженный характер, чем у их сверстников с отклонениями в овладении речью.

3. У обследованных нами детей игровые действия носят манипулятивный, процессуальный и поверхностный характер. Дети используют в игре предметы-заместители, подражают действиям взрослого, но сами игру инициируют редко, навыки полноценной сюжетно-отобразительной игры наблюдаются в единичных случаях.

Таким образом, мы пришли к выводу, что направленное формирование игровых действий может оказать положительное влияние на речевое развитие детей третьего года жизни с отклонениями в овладении речью.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст]: учеб. пособие / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ; Астрель, 2006. – 222 с. – (Высшая школа).
2. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 301 с. – (Педагогика и воспитание).
3. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольного возраста [Текст]: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2014. – 272 с. – (Бакалавриат).
4. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2013. – 112 с.

Д.Е. Басина

В.А. Кондратенко

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ СЛОЖНОЙ ДИСЛАЛИИ

В настоящее время растет число детей с нарушениями звукопроизношения, у которых отмечается недостаточная сформированность речевой функциональной системы [4].

Наиболее распространенным нарушением среди расстройств произносительной речи в дошкольном возрасте является дислалия. Преобладающими стали полиморфные формы нарушения звукопроизношения, проявляющиеся в дефектном произношении сразу нескольких звуков из разных фонетических групп [5].

Сложное нарушение звукопроизношения может повлечь за собой целый ряд серьезных осложнений и вызвать дефекты устной и письменной речи ребенка [10].

Необходимо теоретически изучить процесс логопедической работы при коррекции звукопроизношений. Исходя из этого нами определена тема исследования: логопедическая работа при сложной дислалии.

Изучив специальную литературы по проблеме исследования, мы сделали вывод, что развитие речи ребенка – это сложный и многообразный процесс. Нормальное речевое развитие ребенка позволяет ему усваивать новые понятия, расширять запас знаний и представлений об окружающем [9, 23].

В силу индивидуальных, социальных и патологических особенностей развития у некоторых детей возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта, называемого дислалией [10].

Дислалия (от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, и *lalia* – речь) – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [3].

По этиологическому признаку выделяют две формы дислалии: механическую и функциональную.

Механическая дислалия – нарушение звукопроизношения, обусловленное анатомическими дефектами периферического аппарата речи (органов артикуляции).

Функциональная дислалия – нарушение звукопроизношения при отсутствии органических нарушений в строении артикуляционного аппарата и центральной нервной системы. Б.М. Гриншпун предложил классификацию форм функциональной дислалии [4]. В ее основе – синтетический принцип: психофизиологически-лингвистический. Формы функциональной дислалии: акустико-фонематическая; артикуляторно-фонематическая; артикуляторно-фонетическая.

Ребенок часто осознает свой дефект и пытается преодолеть его. Во многих случаях подобная самокоррекция под управлением слухового контроля проходит успешно. Тенденции к преодолению замен и смешений звуков у детей в процессе их развития отмечается в работах многих исследователей [1; 2; 7].

Как функциональная, так и механическая дислалии могут быть простыми (мономорфными) и сложными (полиморфными) [8]. В зависимости от того, какое количество звуков произносится дефектно, рассматривают следующие виды дислалии [6]:

– простая (мономорфная) дислалия, при которой дефектно произносится один звук или однородные по артикуляции звуки;

– сложная (полиморфная) дислалия, при которой дефектно произносятся звуки разных артикуляционных групп.

В результате сложной дислалии появляются нарушения фонематического восприятия, которое впоследствии вызывает общее недоразвитие речи, и если его не устранить в дошкольном возрасте, приводит к нарушению письма и чтения [5].

Выделяется несколько видов нарушений звукопроизношения: сигматизм; ламбдацизм; ротацизм; йотацизм; каппацизм; гаммацизм; хитизм; нарушение произношения твердых и мягких согласных звуков; нарушения произношения звонких и глухих согласных.

Чем сложнее звук, тем дольше и труднее устанавливается у ребенка его правильное произношение. Логопедическая работа должна проводиться с учетом личности ребенка. Вся работа логопеда должна быть проникнута психотерапией, которая основана на понимании трудностей ребенка

Логопедическое воздействие осуществляется поэтапно, на каждом из этапов решается определенная педагогическая задача.

Подготовительный этап: формирование точных движений органов артикуляционного аппарата, направленной воздушной струи, развитие мелкой моторики рук, фонематического слуха, отработка опорных звуков.

При смешанных формах дислалий работа над развитием рецептивных умений предваряет формирование артикуляторной базы. В случае грубых нарушений фонематического восприятия она проводится и в процессе формирования артикуляторных умений и навыков.

Этап формирования первичных произносительных умений и навыков: постановка звука, формирование навыков правильного использования в речи. Выделяют три способа постановки звука: по подражанию, с механической помощью, смешанный [4]. Содержание работы на этапе автоматизации составляет постепенное введение поставленного звука в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь. При работе над дифференциацией звуков одновременно подключаются не более пары звуков, если для работы необходимо большое количество звуков одной артикуляторной группы, их объединяют попарно.

Этап формирования коммуникативных умений и навыков: формирование у ребенка умений и навыков правильного употребления звуков речи во всех ситуациях общения.

Случаи сложных дислалий требуют четкого планирования занятий, разумной дозировки материала, определения последовательности в исправлении звуков, представления о том, какие звуки могут быть включены в работу одновременно, а какие должны отрабатываться последовательно.

При исправлении сложной дислалии работу можно вести сразу над несколькими группами звуков, но соблюдая поэтапность внутри каждой группы. Не стоит брать для одновременной работы те группы звуков, артикуляция одной из которых является базой для другой, артикуляция которых прямо противоположна. Порядок исправления должен отвечать дидактическому принципу последовательного перехода от более легкого к более трудному.

Библиографический список

1. Бельтюков, В.И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики [Текст] / В.И. Бельтюков // Дефектология. – № 3. – 1977.

2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961.

3. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

4. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектол. фак-ов. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

5. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Питер, 2004. – 352 с.

6. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. – М., 1997.

7. Правдина, О.В. Логопедия [Текст]: учеб. пособие для студентов дефектол. фак-тов пед. ин-тов / О.В. Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.

8. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии [Текст]: учеб. пособие для уч-ся пед. уч-щ по спец.

№ 03.08 «Дошк. воспитание» / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

9. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие для студ-ов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

10. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст]: дис...д-ра пед. наук / Т.Б. Филичева; МГОГГУ. – М., 2000. – 145 с.

И.С. Боровик

Научный руководитель: В.С. Васильева,

канд. пед. наук, доцент

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, считает С.Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя». Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника [6].

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, Л.М. Лапшина, В.Г. Петрова, и др.). Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи школьники с нарушением интеллекта младших классов нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказке [3; 5; 6].

Все выше изложенное позволило определить содержание экспериментальной деятельности по развитию и коррекции связной речи младших школьников с нарушением интеллекта. В исследовании приняли участие 16 учащихся с легкой умственной отсталостью 3-х классов КГУ «Костанайская коррекционная школа» Управления образования акимата Костанайской области.

Проанализировав имеющуюся литературу по проблеме развития связной речи нормально развивающихся детей и детей с нарушением интеллекта, было выявлено, что нет специально выделенной методики исследования именно младших школьников с нарушением интеллекта, поэтому в качестве методической основы для подобного исследования выступает авторская методика диагностики связной речи младших школьников с нарушением интеллекта, в основу которой положены качественно-количественные методики речевой диагностики В.П. Глухова, Т.А. Фотековой, Р.И. Лалаевой.

Вышеобозначенная методика состоит из серии заданий, каждое из которых призвано обеспечить изучение определенного параметра связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Для выявления уровня сформированности связной речи мы исследовали следующие ее параметры:

- способность составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию);
- способность устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания;
- способность составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядности;
- способность составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов;
- способность последовательного изложения смысловых звеньев детей с нарушением интеллекта;
- способность развернутого высказывания (объема);
- способность воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст;

– полноту и точность отражения основных свойств предмета, логико-смысловой организации сообщения, последовательности в описании признаков и деталей предмета, языковых средств словесной характеристики;

– способность в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовый и наглядный материалы.

При проведении эксперимента учитывались особенности детей изучаемой категории. Экспериментатор проговаривал задание детям несколько раз, наглядный материал для обследования был подобран в соответствии с возрастом испытуемых и с учетом их психофизического и речевого развития. Обследование детей проводилось индивидуально.

После проведения констатирующего этапа эксперимента мы пришли к выводу о том, что у учеников третьих классов с нарушением интеллекта наблюдаются значительные трудности в формировании связной речи, в частности проблемы с техникой построения предложений, с выражением своих мыслей, наблюдается недоразвитие грамматического строя. Дети с нарушением интеллекта мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных высказываний младших школьников с нарушением интеллекта характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушения смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

При проведении эксперимента нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы, у детей которых уровень развития связной речи на этапе констатирующего эксперимента был идентичен. Соответственно, если при дальнейшем проведении эксперимента проявятся отличия, то они с высокой степенью вероятности могут быть отнесены на действие экспериментальной системы логопедического сопровождения развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Таким образом, учет всех этих моментов позволяет нам более полно, целостно и адекватно оценить эффект от целенаправленного развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Главной целью авторской системы является развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта. При этом большое внимание уделяется наглядным средствам обучения, о необходимости применения которых в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья мы находим данные во многих современных исследованиях (В.С.Васильева, Л.Б. Осипова, В.Г. Петрова) [1; 2; 5].

Поставленная целевая установка и определенные в соответствии с ней задачи опосредуют выбор принципов и условий содержательно-функциональной организации структуры логопедической системы. Основными из них являются следующие:

- принцип системности;
- принцип расширения связей ребенка с окружающим миром;
- принцип перехода от простого к сложному;
- принцип коммуникативно-деятельностного подхода;
- принцип наглядности;
- принцип комплексности;
- принцип индивидуального подхода.

Совокупность целевых и концептуальных позиций обуславливают создание целого ряда психолого-педагогических условий:

- учёт уровня сформированности речевых умений обучающихся;
- наличие высококвалифицированных специалистов;
- использование вопросов и заданий, направленных на мотивацию речевой деятельности;
- использование адекватного материала для развития связной речи;
- сохранение положительного эмоционального настроения во время всего урока;
- развитие связной речи детей в семье.

Работа по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта велась в трех взаимосвязанных направлениях: диагностическое, коррекционно-развивающее и консультативное.

Формирующий эксперимент включал в себя: 13 уроков, из них 5 уроков русского языка, 5 уроков чтения, 3 уроков «Мир вокруг»; 2 внутриклассных ме-

роприятия; 2 родительских собрания; 2 выступления на заседании методического объединения.

Результаты контрольного эксперимента после завершения коррекционно-педагогической работы показали, что количество младших школьников с нарушением интеллекта с низким уровнем уменьшилось на 6,2 % и составляет 39,3 %; уровень ниже среднего показали 23,9 % детей, что на 5,6 % меньше, чем на констатирующем этапе эксперимента; процент детей, имеющих средний уровень, увеличился на 6 %; количество детей, имеющих уровень выше среднего, составляет 6,9 %, что на 5,8 % больше, чем до проведения коррекционно-развивающей работы. Вместе с тем, высокий уровень развития связной речи не показал ни один школьник.

Таким образом, экспериментальная часть настоящего исследования наглядно иллюстрирует эффективность использования для развития и коррекции связной речи младших школьников с нарушением интеллекта предлагаемой системы логопедического сопровождения.

Библиографический список

1. Васильева, В.С. Коррекционно-развивающая роль наглядных средств обучения в процессе формирования математических умений у дошкольников, страдающих церебральными параличами [Текст]: дис. ...кан. пед. наук / Васильева Виктория Сергеевна. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1999.

2. Васильева, В.С. Коррекция связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / В.С. Васильева, Г.А. Игumenцева // Дети с ограниченными возможностями здоровья: воспитание и обучение. Тематический сборник реферативных и исследовательских работ студентов и преподавателей. – Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет, 2009. – С. 39–42.

3. Лапшина, Л.М. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / Л.М. Лапшина, В.В. Воробьева // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016 – С. 90–95.

4. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников: методическое пособие [Текст] / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 44 с.

5. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В.Г. Петрова. – М., 1977. – С. 114.

6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – С. 468.

А.Р. Босовец

Н.И. Бурова

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
III УРОВНЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ
КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Диалогическая речь – это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между собеседниками. Характерные черты формирования диалогической речи дошкольников раскрыты в исследованиях Р.Е. Левиной, М.И. Лисиной, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и других. Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова подчёркивают, что на протяжении всего дошкольного возраста необходимо развивать у детей диалог, умение спрашивать, объяснять, возражать, развивать умение слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать в зависимости от ситуации общения.

Однако в практике работы педагогами часто недооценивается необходимость создания комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня, недостаточно программно-методических материалов. Нами было проведено исследование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью разрешения ряда противоречий между:

– необходимостью создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, и недооценкой их соблюдения в ходе коррекционной работы педагогами;

– необходимостью проведения коррекционной работы по формированию диалогической речи и недостаточностью программно-методических материалов по проблеме.

Таким образом, актуальность проблемы исследования заключается в поиске более новых, более эффективных, научно обоснованных путей формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, что и определило выбор темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по формированию диалогической речи в процессе коррекционной работы».

Мы предположили, что процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по формированию диалогической речи в процессе коррекционной работы будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении комплекса педагогических условий:

– организации специальной работы по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;

– отбора содержания образования в виде комплексов упражнений по формированию умений диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;

– использования коррекционно-педагогических технологий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Определяя комплекс условий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы опирались на идеи развития детей с ОНР III уровня, методологические основания процесса их обучения.

Мы охарактеризовали каждое из выделенных нами педагогических условий с точки зрения их целесообразности и соответствия современному состоянию педагогической науки и составили рекомендации по проведению логопедических занятий, способствующих формированию диалогической речи с уче-

том требований, как общей дошкольной педагогики, так и специальной. Мы отметили необходимость организации речевой среды, взаимодействия между собой специалистов, родителей.

Взаимодействие специалистов и семьи с использованием разнообразных форм работы обеспечивает организацию оптимальных условий, как для развития личности ребёнка, так и его ближайшего окружения. Ход этой работы опирается на такие нормы взаимодействия, как взаимоуважение, открытость к общению, культура ведения диалога, мотивация к общению, доверие, коммуникация и многое другое.

Таким образом, выделяются следующие формы работы, которые отображают взаимодействие логопеда, психолога и воспитателя в дошкольном учреждении:

- проведение и обсуждение результатов диагностики (логопед обследует речь, в том числе и ее эмоциональные стороны, психолого-познавательные процессы, и уровень развития познавательной сферы),

- интегрированные занятия с детьми;

- родительские собрания, тренинги для родителей, консультации, стендовая информация, на которой освещаются вопросы психологии и речевого развития.

В результате взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога по сопровождению детей с речевыми нарушениями, отмечается:

- осуществление полноценного профессионального взаимодействия в педагогическом процессе;

- высокий профессиональный уровень и творческий характер деятельности педагогов;

- одним из важных результатов деятельности представляется модель личности ребенка, адаптированного к взаимодействию с внешней средой, и к обучению в школе.

Учитывая все вышесказанное, нами был составлен план взаимодействия специалистов по развитию диалогической речи детей с ОНР (табл. 1).

**План взаимодействия специалистов по развитию
диалогической речи детей с ОНР**

Воспитатели	Учитель-логопед	Педагог-психолог
Планирует и организует занятия с учетом очередной темы, и их задачи соотносятся с задачами логопедического занятия	Планирует и организует занятия с учетом возраста и индивидуальных нарушений развития речи и эмоциональной сферы у детей	Проводит профилактику и коррекцию речевого развития и эмоциональной сферы детей
Формирует у детей необходимый уровень знаний по словарной теме во время прогулок, на уроках рисования, лепки и конструирования	Проводит основную словарную работу Руководит работой воспитателя по расширению, уточнению и активизации словарного запаса, усвоению грамматических категорий, развитию диалогической речи	Обеспечивает целостность, единства коррекционно-развивающего пространства совместно с воспитателем и учителем-логопедом
Учит детей понятно выражать свои просьбы, желания, отвечать на вопросы красивым полным предложением	На основе полученных знаний в ходе наблюдений проводит коррекционно-развивающие речевые упражнения и совершенствует имеющиеся у детей речевые навыки	Обновляет формы и содержания коррекционно-развивающей работы с детьми с учетом их речевых нарушений
Оказывает помощь логопеду во введении поставленных логопедом звуков в речь ребенка. Эта работа осуществляется с помощью потешек, скороговорок. При планировании занятий по письму и формированию графических навыков руководствуется методическими указаниями логопеда	На подгрупповых занятиях закрепляет технические умения и навыки, с целью в дальнейшем формировать такие сложные формы речи, как спланированная речь. Благодаря этому речь детей на занятиях становится регулятором их поведения и деятельности	Консультирует воспитателей и логопедов по психическому и эмоциональному состоянию каждого ребенка
На основе полученных знаний в ходе наблюдений проводит коррекционно-развивающие речевые упражнения и совершенствует имеющиеся у детей речевые навыки.	Разучивает комплекс необходимых артикуляционных упражнений, предоставляет их воспитателю для закрепления. Проводит занятия по развитию связной речи, готовит материал для закрепления воспитателем	Организует и планирует мероприятия для детей и родителей совместно с учителем-логопедом и воспитателем

Для проведения коррекционной работы нами составлен комплекс коррекционно-развивающих упражнений, включающий беседы, дидактические игры и игры-драматизации, режиссёрские, использование литературных произведений, средствами русского фольклора (народные игры, заклички, пестушки), чтение стихов по ролям и другое; игры для логопедических занятий, занятий с психологом, а также для работы воспитателя в ходе режимных моментов, игр, прогулок; рекомендации для воспитателя и родителей.

Библиографический список

1. Бурова, Н.И. Детский сад комбинированного вида как база реализации моделей интегрированного обучения детей с нарушениями слуха [Текст] / Н.И. Бурова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 72–77.

2. Буров, К.С. Управление методической работой в образовательном учреждении [Текст] / К.С. Буров. – Челябинск: ЗАО «Издательство Цицеро», 2012. – 48 с.

3. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Г.М. Лямина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000.

4. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст]: книга для логопеда / С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1991.

5. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей [Текст]: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. -- М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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 актуальных.

Развитие лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста является одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания.

В современных российских массовых дошкольных образовательных учреждениях воспитывается множество детей с теми или иными проблемами здоровья, со специальными потребностями в особом подходе к речевому и интеллектуальному развитию. В своих исследованиях Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Л.Г. Парамонова, З.А. Репина, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова и другие отмечают, что у детей с нарушенным темпом развития грамматического строя речи часто выявляются скудость активного и пассивного лексикона, проблемы при использовании слов с осложненной морфемной структурой, неумение подобрать точное слово и правильно включить его в предложение. Всё это может в будущем отрицательно сказаться на школьной успеваемости, задерживать и затруднять получение необходимых знаний, предопределять отрицательное отношение таких учеников к школе и учителям.

Успешное преодоление речевого недоразвития возможно при условии тесной взаимосвязи и преемственности в работе всего педагогического коллектива и единства требований, предъявляемых детям.

Учитывая принципы современной концепции дошкольного образования (использование лично-ориентированного подхода к детям на основе развития их способностей и стремлений), возникает необходимость поиска путей совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми с общим

недоразвитием речи. Одним из таких путей является вовлечение дошкольников в продуктивную деятельность.

Значение продуктивной деятельности для всестороннего развития и воспитания дошкольников велико и многогранно. Все занятия носят репрезентирующий (моделирующий) характер, то есть выступают как специфическое образное средство познания действительности, которое помогает уравновесить одностороннюю интеллектуальную деятельность ребенка, воздействовать на ум, волю, чувства детей, побуждает их к творческому самовыражению, способствуют развитию общей, мелкой и речевой моторики. Правильная организация коррекционно-воспитательного процесса в ходе продуктивной деятельности включает в себя специфические коррекционные мероприятия, направленные на развитие речи и других психических функций.

Все предметы, с которыми действует ребенок и которые создаются им в результате продуктивной деятельности, выполняют роль наглядной опоры для речевых упражнений. Важно и то обстоятельство, что ребенок в данной деятельности опирается одновременно на несколько анализаторов (зрение, слух, тактильное восприятие), что также оказывает положительное влияние на развитие речи. Продуктивные виды деятельности являются сильнейшим стимулом для проявления детского творчества, улучшения коммуникативных функций в области языка, они должны быть, в первую очередь, использованы в интересах развития речи детей.

Применение продуктивных видов деятельности позволяет наиболее успешно решать вопросы развития грамматического строя речи, улучшить развитие лексико-грамматических представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, так как образовательной программой дошкольного учреждения заложена отработка лексических тем комплексно. Следовательно, организация продуктивной деятельности будет способствовать формированию и обогащению лексико-грамматических представлений у дошкольников.

Библиографический список

1. Аскерова, И.В. Виды продуктивной деятельности – эффективное средство формирования лексико-грамматической стороны речи дошкольников с ОНР (младший и средний возраст) [Текст] / И.В. Аскерова // Дошк. педагогика. – 2008. – № 2. – С. 44–47. – Библиогр.: – с. 47.

2. Артеменко, О.Н. Уровень речевого развития – важный показатель успешности учебной деятельности младших школьников [Текст] / О.Н. Артеменко, Л.И. Макадей // Образование. Наука. Науч. кадры. – 2010. – № 4. – С. 173–176.

3. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина. – М., 1989. – 274 с.

4. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, практическое пособие [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 2008. – 210 с.

В.В. Воробьева

С.Г. Сарайкова

Научный руководитель: Л.М. Лапшина,

канд. пед. наук, доцент

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ
НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ**

Модернизация образования, государственной политики в области дошкольного образования на современном этапе обусловили необходимость важных изменений в определении содержания и способов организации психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка в ДОО, особенно ребёнка, имеющего нарушения речевого развития [4].

Неправильное звукопроизношение является одним из частых проявлений речевой патологии. Дефекты произношения звуков в различных вариантах и степени выраженности встречаются почти при любом нарушении речи. Поэтому формирование правильного произношения – одна из важнейших задач коррекционной работы учителя-логопеда, тем более что специалистами отмечается тревожная тенденция ухудшения здоровья детского населения, снижения качества их речевого развития.

Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе дошкольников – актуальная педагогическая реальность ДОО, обеспечивающей качественное образование детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня [2].

Классический подход в логопедии свидетельствует о том, что развитие двигательной активности, мелкой моторики, правильного дыхания является важным средством коррекции речи, т.к. речь и моторные функции у человека возникают и развиваются в тесном взаимодействии [1; 3].

Данное положение стало основанием для проведения собственного исследования с целью оценки эффективности использования здоровьесберегающих технологий в коррекционно-логопедическом процессе преодоления нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня [2].

Для этого было решено увеличить количество времени, направленное на развитие моторики, дыхания, координации движения, объединив развитие общей и мелкой моторики, артикуляторной моторики и просодических компонентов речи, включив их не только в коррекционный процесс логопедического занятия, но и в совместную с другими специалистами и самостоятельную деятельность дошкольников [5].

В состав коррекционно-логопедического комплекса входили упражнения с мячами Су-джок, сопровождаемые речевым материалом, дыхательные упражнения и упражнения на развитие просодических компонентов речи, адаптированные к возрастным возможностям дошкольникам; упражнения, направленные на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики.

Исследование проходило на базе МДОУ детский сад № 12 «Дубок», г. Южноуральска. Эксперимент проходил в период с 2014-2015 по 2015-2016 учебные года. В исследовании приняли участие 14 воспитанников старшей группы детского сада в возрасте 5-6 лет, без нарушения интеллекта, зачисленные в логопедическую группу детского сада по результатам комиссии по комплектованию детей из групп компенсирующего направления (нарушение речи).

Участники эксперимента были разбиты на две подгруппы (экспериментальная и контрольная). Занятия в обеих группах проводились в течение 20 минут три раза в неделю, индивидуальные занятия – по 15 минут два раза в неделю. Для воспитанников экспериментальной группы помимо указанного класси-

ческого объема коррекционно-логопедических мероприятий, были запланированы ежедневно: в совместной деятельности воспитателя с детьми артикуляционная гимнастика, дыхательная гимнастика, точечный массаж Су-Джок и сопряженная гимнастика.

Кроме того, были разработаны рекомендации для специалистов: музыкального руководителя и инструктора по физической культуре по использованию здоровьесберегающих технологий на своих занятиях. Для родителей, так же были проведены разъяснительная беседа и мастер-класс по использованию здоровьесберегающих технологий дома.

Для определения эффективности выбранных здоровьесберегающих технологий было оценено состояние звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Динамика изменения исследуемого показателя (комплексная оценка качества звукопроизношения) детей экспериментальной группы представлена на рисунке.

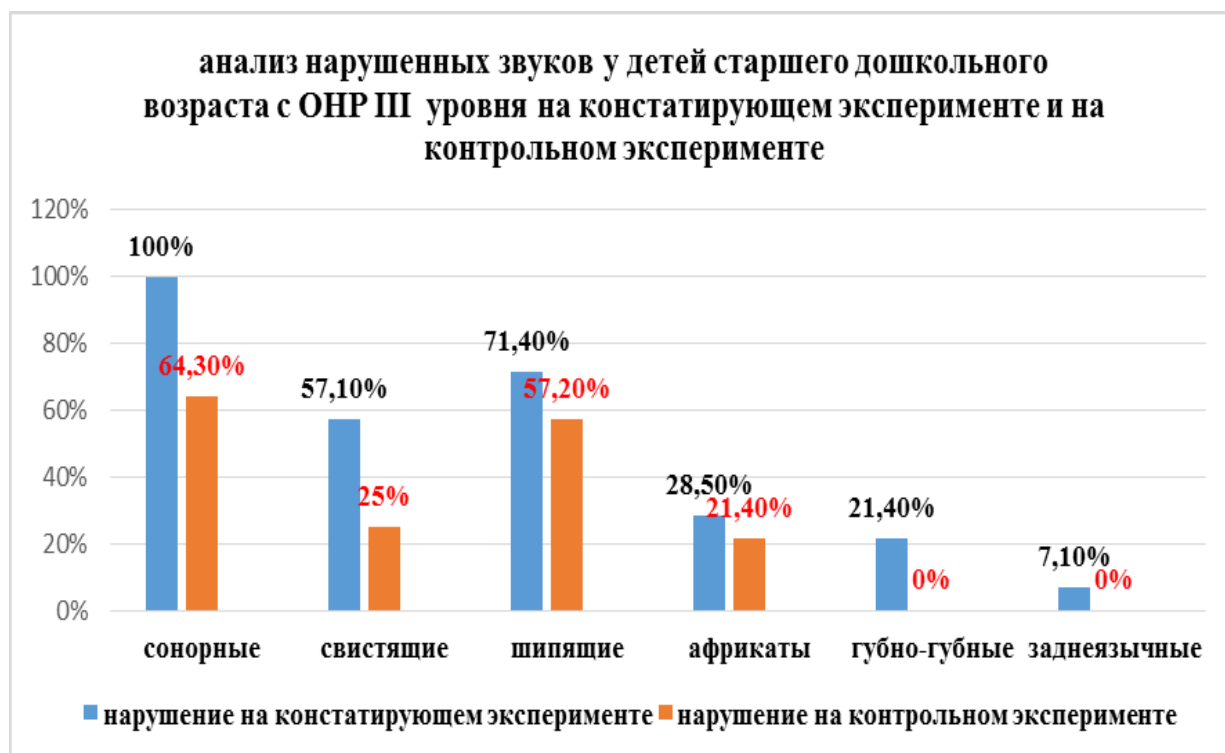


Рис. Динамика состояния звукопроизношения старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня экспериментальной группы

В контрольной группе также наблюдаются положительные изменения отдельных абсолютных показателей звукопроизношения у отдельных детей, но столь выраженных изменений как в экспериментальной группе, не выявлено. Динамика состояния звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня контрольной группы и экспериментальной группы значительно различается, и эта разница имеет статистически достоверный характер согласно расчету t-критерия Стьюдента ($t_{эмп} = 3,2; p \leq 0,01$) [6].

Следует также отметить, что результаты педагогических наблюдений показали положительную динамику у детей экспериментальной группы в показателях общей работоспособности на образовательных занятиях: воспитатели группы отмечали повышение речевой активности в свободной деятельности детей и наличие самоконтроля над собственным произношением звуков в речи в процессе общения.

Таким образом, проведенное исследование дает возможность предположить, что включение комплекса здоровьесберегающих технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОНР III уровня в коррекции звукопроизношения является важным условием повышения качества речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Блыскина, И.В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж: методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений [Текст] / И.В. Блыскина. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.

2. Воробьева, В.В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / В.В. Воробьева, Л.М. Лапшина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 90–95.

3. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектологического факультета педагогических институтов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. – М.: Просвещение: Владос, 1995.

4. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников [Текст]: методическое пособие / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 44 с.

5. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст] / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 60 с.

6. <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/> [Электронный ресурс]

Е.Г. Грабарева

Л.М. Лапшина

КОРРЕКЦИЯ НЕДОСТАТКОВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Одной из актуальных задач обучения и воспитания детей с нарушением зрения является развития их психических процессов, в частности, внимания. Внимание – это важнейший динамический показатель всех психических процессов. Важным условием успешного обучения ребенка в школе является формирование основ произвольного, преднамеренного внимания в дошкольном возрасте.

В отечественной психологии внимание определяется как «направленность и сосредоточенность психической деятельности человека, активность его личности в данный момент и при данных условиях» (Н.Ф. Добрынин) и как организация психической деятельности (К.К. Платонов) [4].

В дошкольном возрасте происходит активное развитие внимания, изменения касаются всех видов и свойств внимания. Внимание в значительной степени зависит от уровня развития основных процессов высшей нервной деятельности и состояния центральной нервной системы [3]. Эти процессы меняются с возрастом, а, следовательно, и внимание претерпевает изменения.

Качественно высокий уровень развития внимания в старшем дошкольном возрасте заключается в том, что дети впервые начинают управлять своим

вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, следовать поставленной цели задания.

Развитие внимания детей с нарушением зрения (как и психики в целом) происходит по законам формирования психики детей с нормальным зрением [5], однако недостатки зрения изменяют его динамику и вносят некоторое своеобразие в его развитие. В качестве основных особенностей внимания детей с нарушениями зрения современная тифлопсихология отмечает несколько более позднее его формирование, неустойчивость, меньшая концентрация и интенсивность, большая утомляемость [6].

Минимализация данных особенностей в дошкольном возрасте, своевременная коррекция и развитие потенциальных возможностей – одно из приоритетных направлений работы специалистов ДОУ [1], которое должно осуществляться в разных видах деятельности.

Для выявления основных особенностей внимания дошкольников с нарушениями зрения и определения основных направлений коррекционной работы было организовано собственное практическое исследование.

Для выявления уровня развития внимания старших дошкольников с нарушениями зрения был использован комплекс диагностических методик [2; 4], адаптированных для детей изучаемой категории.

Адаптация осуществлялась в дифференцировании (в связи с остротой зрения) стимульного материала разного размера, процедуры проведения исследования в соответствии с психологическими особенностями восприятия детей и последствиями влияния недостатков зрения на весь ход психического развития.

Для исследования характеристик внимания были использованы следующие методики:

– для изучения объём внимания – методика «Запомни и расставь точки» [4],

– для изучения продуктивности и устойчивости внимания – методика «Найди и вычеркни» [4],

– для изучения уровня концентрации, переключаемости и распределения внимания корректурная проба [2].

В целом полученные результаты совпадают с результатами исследования особенностей внимания дошкольников с нарушениями зрения, которые описаны в классической тифлопсихологии [6]. Поэтому следующим этапом исследования стал поиск средств коррекции выявленных особенностей внимания.

Большое значение для развития целенаправленного внимания в дошкольном возрасте имеет обучающая игра, т.к. она всегда имеет задачу (цель), правила, действия и требует сосредоточенности. Чтобы своевременно развивать у детей определенные качества внимания (целенаправленность, устойчивость, сосредоточенность) и способность управлять ими, необходимы специально организованные игры и упражнения. Педагогу, работающими с детьми с нарушениями зрения, можно порекомендовать изменение силы голоса, темпа речи, паузы во время объяснения материала. Речь при этом должна быть эмоционально насыщенной, выразительной.

Внимание можно и нужно воспитывать. Возникая в активной деятельности ребенка, внимание не только вызывается, но и поддерживается рационально организованной деятельностью детей, и, прежде всего, их активным умственным трудом. Дошкольникам легче сосредоточиться на деятельности, имеющей наглядное мышление, чем понятийное. Эту особенность рекомендуется использовать на занятиях, чередуя умственную деятельность с практической (выполнение рисунков, схем, изготовление макетов и т.д.).

Содержательные приемы поддержания внимания основываются на интересах личности (содержание излагаемого, увлекательная форма изложения, разнообразие методов работы с материалом, использование наглядности, технических средств). Эффективным средством для стимуляции внимания является дидактический материал. Это средство обучения предназначено для практической деятельности ребенка с расчетом на максимально возможную степень самостоятельности. По мнению Л.Б. Осиповой, его использование позволяет детям с нарушениями зрения легче усваивать учебный материал, он может быть подобран в наиболее полном соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребенка [5].

Внимание поддерживается за счет пробуждаемых у дошкольников эмоций и чувств: эмоциональная окраска воспринимаемого (насыщенный цвет, мелодичный звук), высшие чувства (восхищение, восторг, эстетическое наслаждение).

Таким образом, для определения направлений работы, необходимой для коррекции недостатков внимания дошкольников с нарушениями зрения, важно использовать коррекционно-развивающие методики и игры, которые учитывают особенности и возможности этой категории детей.

Библиографический список

1. Андриященко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5-7 лет) [Текст]: методическое пособие для тифлопедагогов ДООУ / Е.В. Андриященко, Л.Б. Осипова, Н.Я. Ратанова. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 128 с.

2. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С.Д. Забрамная; под ред. О.В. Боровик. – М.: ВЛАДОС, 2015.

3. Лапшина, Л.М. Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием [Текст] / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 142–149.

4. Немов, Р.С. Психология: учебник для бакалавров [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2013.

5. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников [Текст]: методическое пособие / Л.Б. Осипова, Н. В. Ульянова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 44 с.

6. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф-Сервис. – 1997. – 121 с.

А.А. Григорьева

Научный руководитель: А.А. Лысова,

канд. пед. наук, доцент

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В последние годы проблема эмоционального здоровья детей привлекает все большее внимание педагогов, психологов и врачей. Исследования показывают, что наиболее распространёнными явлениями являются тревожность и страхи у детей (И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Е.Б. Ковалёва и др.). Страх является наиболее опасной из всех эмоций. Согласно определению А.И. Захарова, страхи – это эмоционально насыщенные ощущения беспокойства в ответ на реальную или воображаемую угрозу для жизни и благополучия [1]. И.П. Павлов отмечал, что страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный рефлекс и сопровождается определёнными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления.

В страхе и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства. При состояниях хронического беспокойства и страха человек (ребёнок) находится в напряжённом ожидании, он не может полностью расслабить мышцы, излишне устаёт, ему свойственны приходящие головные боли и спазмы в различных участках тела. Несмотря на усталость, не удаётся сразу заснуть, так как ребёнку мешают всякого рода навязчивые мысли, догадки предчувствия. По мнению Г. Эберлейна, наличие устойчивых страхов у детей говорит о неспособности их справиться со своими чувствами, контролировать их, когда дети пугаются, вместо того, чтобы действовать.

В отношении людей с нарушениями зрения многие исследования дают лишь описание эмоциональных состояний и чувств слепых (А. Крогиус, Ф. Цех, К. Бюрклен и др.). Эмоции и чувства человека, являясь отражением его реальных отношений к значимым для него объектам и субъектам, не могут не изменяться под влиянием нарушений зрения, при которых сужаются сферы чувственного познания, изменяются потребности и интересы, имеют место особенности формирования эмоционально-волевой сферы. С другой стороны,

А.Г. Литвак отмечает, что слепые и слабовидящие, так же как и зрячие, имеют ту же «номенклатуру» эмоций и чувств и проявляют те же эмоции и чувства, хотя степень и уровень их развития могут быть отличны от зрячих [2]. Можно предположить, что дети с нарушениями зрения, осознавая свое отличие от других детей, нуждаются в большей помощи в преодолении своих страхов и тревожности.

С целью выявления особенностей страхов детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами было проведено сравнительное исследование страхов детей данной категории и детей с сохранным зрением. В эксперименте приняли участие 7 детей в возрасте 5-6 лет, имеющих нарушения зрения (далее НЗ), обучающихся на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 43 (компенсирующего вида) для детей с нарушениями зрения г. Озёрска Челябинской области, а также 6 детей в возрасте 5-6 лет, не имеющих нарушений зрения, обучающихся на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (Центр развития ребёнка) детский сад № 58 того же города.

Нами были использованы три методики: первая – методика выявления страхов с помощью специального теста тревожности. (Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен.); вторая – методика М.А. Панфиловой «Страх в домиках»; третья – методика диагностики тревожности Сирса, включающая наблюдение.

В первой серии исследования было выявлено, что все дети без НЗ показали средний уровень тревожности (100%). У детей с НЗ данный уровень был гораздо выше (57,3 % – средний уровень, 14,2 % – низкий уровень).

Во второй серии исследования было выявлено, что страхи детей с НЗ и детей нормативного развития перекликаются. Однако у детей с НЗ номенклатура страхов выше, чем у нормально видящих детей, они больше подвержены страху физического ущерба и пространственным страхам и менее социально-опосредованным страхам.

В третьей серии анализ полученных результатов с использованием методики Сирса подтвердил результаты, полученные с помощью диагностики тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

В итоге были получены следующие результаты:

1) тревожность детей с НЗ выше, чем у их нормально видящих сверстников;

2) у тех детей с НЗ, у которых имела место высокая или выраженная тревожность, присутствует наличие большого количества разнообразных страхов, а это – показатель преневротического состояния ребенка, что требует организации с ним коррекционной работы

С учетом полученных результатов исследования мы подобрали различные игры и упражнения для снижения тревожности и преодоления страха у детей с НЗ. Мы поделили их на три блока:

1 блок – игры и упражнения для снижения тревожности у детей;

2 блок – упражнения, которые помогают преодолеть страхи детей с НЗ;

3 блок – игры и упражнения, направленные на преодоление определенного страха, например, страха физического ущерба, пространственных страхов и др.

Данные игры и упражнения могут использоваться в занятиях как учителя-дефектолога, так и психолога, воспитателя и других специалистов ДОУ.

Библиографический список

1. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А.И. Захаров. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004.

2. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст]: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.

Т.Г. Дементьева

С.Г. Щербак

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Компетентностный подход в обучении предполагает освоение умений, которые помогают успешно действовать в проблемных ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Знание позволяет действовать, получать желаемый результат.

Рассмотрение компетентностного подхода требует определения двух базовых понятий: «компетенция» и «компетентность».

А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает рассматривать компетенции как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность же, по его мнению, это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [5].

Если принять за основу самое краткое определение компетентности И.А. Зимней, «компетентность – успешное действие в конкретной ситуации», то проявление компетентности заключается в достижении положительного результата в какой-либо деятельности [2].

Овладение словообразовательными компетенциями имеет большое значение для развития познавательной деятельности, коммуникативных функций, личности ребенка в целом.

Т.В. Туманова определяет словообразовательные компетенции как иерархически выстроенную совокупность словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков их практического применения в процессе овладения устной и письменной речью [4].

В лингвистике и психолингвистике словообразование рассматривается как процесс или результат образования новых слов на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц (Е.А. Земская, Э.И. Борисоглебская, В.П. Гурченкова, А.Е. Курбыко и др.). При этом выделяются морфологический и неморфологический способы образования слов.

Морфологическим называется способ образования новых слов при помощи морфем. Различаются следующие типы морфологического словообразования: префиксальный (с помощью прибавления к производящей основе приставки), суффиксальный (прибавление к производящей основе суффикса), префиксально-суффиксальный (одновременное присоединение к производящей основе приставки и суффикса), безаффиксный способ (без добавления аффиксов), сложение (образование слов посредством объединения двух или более основ в одно слово [1].

Развитие словообразовательной компетентности тесно связано с развитием когнитивных процессов, которые, с одной стороны, стимулируют всплеск словообразовательной активности, а с другой – участвуют в более сложных механизмах создания производных слов. Появление словообразовательного механизма в речи ребенка указывает на значительное его продвижение в познании действительности и языка, то есть отражает переход на новый уровень когнитивного и языкового развития.

Посредством словообразования в речевой деятельности реализуются собственно, номинативная (то есть создание необходимого наименования), конструктивная (изменение синтаксического построения речи), компрессивная (производство более краткой номинации), экспрессивная (получение экспрессивной формы выражения), стилистическая (согласование индивидуального способа выражения с определенной сферой речи) функции [5].

Овладение словообразовательными компетенциями осуществляется на протяжении всего периода дошкольного детства и имеет ряд качественно своеобразных этапов.

А.Г. Тамбовцева выделяет определенные периоды формирования словообразования в онтогенезе.

Первый период характеризуется первоначальным накоплением словаря и формированием предпосылок словообразования (от 2,5 до 3,5-4 лет). Словообразование в этот период носит не единичный, а массовый характер;

Во втором периоде идёт активное освоение словопроизводства, формирование обобщенных представлений (от 3,5-4 лет до 5,5-6 лет);

Для третьего периода характерно усвоение норм и правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи, сопровождающееся снижением интенсивности словотворчества (от 5,5 до 6 лет).

Таким образом, словообразовательные компетенции формируются в дошкольном возрасте. Развитие словообразовательных процессов в онтогенезе тесно связано с развитием познавательной деятельности ребенка, процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение речи в целом.

Недоразвитие словообразовательных компетенций можно отнести к основному симптому общего недоразвития речи (ОНР) [3]. Процесс развития словообразования у данной категории детей задерживается и затягивается

во времени. У детей с ОНР возникают трудности в выявлении правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщения в процессе порождения речи. Грамматический строй русского языка усваивается медленно и неравномерно, наблюдается большое количество смешений морфем, т.е. морфемных парафазий, не только семантически близких, но и семантически далеких.

Ошибки детей с ОНР в словообразовании мешают их дальнейшему речевому развитию, ведут к трудностям в освоении родного языка, нарушению устной речи, обеднению словарного запаса, а в школьном возрасте и к нарушению письменной речи.

Нарушения словообразовательных компетенций у детей с ОНР имеют разную природу возникновения и характерные особенности при разных речевых патологиях.

У детей с алалией нарушение словообразования носит первичный характер. При этом языковом расстройстве нарушается усвоение языковых единиц и правил их функционирования, что проявляется в нарушении лексико-грамматических и фонетико-фонематических операций в процессе порождения речевого высказывания. Иными словами, нарушаются все подсистемы языка (В.А. Ковшиков).

У детей с дизартрией нарушение словообразования носит вторичный характер. Основным механизмом несформированности процессов словообразования у детей с дизартрией является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения грамматических форм слова из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и особенно окончаний. В связи с этим преимущественно страдает морфологическая система языка, что приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей (О.В. Правдина).

Таким образом, при общем недоразвитии речи имеются трудности формирования словообразовательных компетенций. Для определения содержания коррекционно-педагогической работы по развитию словообразовательных компетенций необходимо выявить основные симптомы и определить причины, механизм их недоразвития у данной категории детей.

Библиографический список

1. Борисоглебская, Э.И. Русский язык [Текст]: пособие для поступающих в вузы / Э.И. Борисоглебская, В.П. Гурченкова, А.Е. Курбыко. – 4-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Выш. шк., 1998.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М: Просвещение, 2004.
3. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р.Е. Левиной. – М: Академия, 2007.
4. Туманова, Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР [Текст] / Т.В. Туманова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2003. – № 6.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2002. – (<http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).

В.О. Долгова
Л.М. Лапшина

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема памяти – одна из традиционно активно изучаемых в современной психолого-педагогической науке. Память – одна из важнейших психических функций. Она включается во все виды и уровни психической деятельности, лежит в основе обучения и воспитания, приобретения знаний и личного опыта. Память обеспечивает единство психики, объединяя восприятие, мышление, воображение и речь, и придает ей индивидуальность.

Однако учитывая основные тенденции развития отечественного образования, основной ракурс исследования памяти смещается в сторону изучения особенностей [5], механизмов [4] и возможностей развития [1] памяти разных групп детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют преимущественное большинство.

В условиях перехода системы специального образования на ФГОСы резко изменились требования к уровню знаний детей. Современные дети должны знать и уметь намного больше при поступлении в школу, чем такие же первоклассники несколько лет назад. В связи с этим возрастает роль памяти в процессе обучения и воспитания дошкольников, т.к. значительно изменяется объем программного содержания, который должен усвоить ребенок на каждом этапе образования. Именно память играет большую роль в формировании и накоплении нового объема знаний у детей дошкольного возраста. Особенно это актуально в отношении детей с ЗПР, у которых отставание в развитии памяти не носит необратимый характер, и в результате правильно организованных коррекционных занятий, дети могут догнать своих сверстников с нормальным психическим развитием.

Целью данного исследования был теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования и выявление основных особенностей памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, а также подбор методик для диагностики памяти детей с ЗПР и комплекса игр для развития памяти.

Анализ общей психолого-педагогической литературы [6] позволил определиться с терминологическим содержанием основного понятия: память это – сложный психический процесс, обеспечивающий запечатление, сохранение и последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта, позволяющее накапливать информацию, не теряя при этом прежних знаний, сведений, навыков.

Структурно память организована через такие процессы, как: запоминание, хранение, воспроизведение, узнавание, вспоминание и забывание; а наиболее часто используемые классификации памяти основываются на: участии воли в процессе запоминания, продолжительности сохранения информации и на способе восприятия информации [6].

Подробно изучив специальную психолого-педагогическую литературу по теме [2], было выявлено причины нарушений психической деятельности детей с ЗПР, в том числе и памяти. К таким нарушениям могут приводить органические поражения головного мозга, которые могут быть врожденными или возникать во внутриутробном, природном, а так же раннем периоде жизни

ребёнка. Может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы.

Более детальный анализ литературы позволил выделить основные особенности памяти детей с ЗПР, такие как снижение объема памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания при повторных предъявлениях материала, ограничение продолжительности запоминания смысловой информации [3].

Следует отметить, что в настоящее время существует значительное количество методик, направленных на изучение памяти детей с ЗПР. Наиболее часто используемые методики: «Матрицы Равена», «10 слов», «Найди такую же фигуру» и др. [6].

Некоторые из этих методик носят не только диагностический характер, но могут быть использованы и в коррекционно-развивающей работе. Однако в доступной литературе представлено достаточное количество игр и упражнений, которые можно использовать специализированно только для коррекции отдельных видов памяти дошкольников с ЗПР. В качестве наиболее активно используемых в дефектологической практике следует отметить такие игры как «В магазине», «Запомни слова», «Осенние листья» [3]. Эти игры также легко реализуемы при организации коррекционной работы в семье [1].

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил сделать вывод, что память – одна из важнейших психических функций, которая лежит в основе познания. У детей с ЗПР имеются особенности памяти, такие как: малый ее объем, трудности в запоминании конкретной информации и дальнейшем ее воспроизведении и т.д.

Эти особенности значительно затрудняют своевременное освоение образовательной программы дошкольниками с ЗПР. Однако своевременная диагностика (в т.ч. с использованием методик «Матрицы Равена», «10 слов», «Найди такую же фигуру» и др.) и грамотно выстроенная коррекционно-развивающая работа с использованием вышеназванных дидактических игр («Магазин», «Запомни слова» и т.д.) позволяет минимализировать особенности памяти и повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса дошкольников с ЗПР.

Библиографический список

1. Васильева, В.С. Работа с родителями в условиях группы кратковременного пребывания как средство предупреждения дезадаптации к ДОО детей раннего возраста [Текст] / Васильева В.С. // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ профессоров, преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ЧГПУ за 2005 год; Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – С. 42–47.

2. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 119 с.

3. Кондратьева, С.Ю. Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с ЗПР [Текст] / С.Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 5. – С. 40–45.

4. Лапшина, Л.М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью [Текст] / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252–259.

5. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников [Текст]: методическое пособие / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 44 с.

6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – СПб: Изд-во «Питер», 2002. – 720 с.

И. В. Доможирова

Е.В. Плотникова

ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Современному обществу необходимы социально активные, творческие и самостоятельные люди, которые способны к саморазвитию. В связи с этим огромное значение отведено конструированию. С его помощью можно достичь развития творческого потенциала подрастающего поколения.

Конструирование вносит значительный вклад в развитие детей дошкольного возраста, т.к. даёт возможность переключать сознание детей на способы

решения конструктивной задачи. Также у детей формируется умение контролировать свою деятельность с учетом поставленной задачи и исключить механическое выполнение работы однажды заученным способом. Это подтверждают исследования знаменитых учёных А.Н. Леонтьева (1995), Л.А. Парамоновой (1979), Н.Н. Поддъякова (1974), Э.А. Фарапоновой (1970) и др.

Особенности конструирования детей дошкольного возраста рассматривали в своих трудах Л.А. Венгер, А.Н. Давидчук, Л.В. Куцакова, З.В. Лиштван, В.С. Мухина, В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддъяков, Г.А. Урунтаева и др.

Конструирование (от латинского слова *construere* – построение) обозначает определённое взаимоположение различных частей, элементов, в котором предмет предстаёт как единое целое.

Выделяют следующие виды конструирования:

1. Конструирование по образцу (готовая постройка, схема, чертеж, план, рисунок). Детям предлагают образцы и показывают способы их воспроизведения (Ф. Фребель).

2. Конструирование по модели. Детям в качестве образца предъявляют модель, в которой очертание отдельных составляющих ее элементов скрыто от ребенка. Эту модель дети должны воспроизвести из имеющегося у них материала. Таким образом, в данном случае ребенку предлагают определенную задачу, но не дают способа ее решения (А.Н. Миренова).

3. Конструирование по условиям – требованиям, которым должна удовлетворять будущая конструкция (Н.Н. Поддъяков).

4. Конструирование по замыслу. Такое конструирование обладает большими возможностями для развертывания творчества детей, для проявления их самостоятельности; здесь ребенок сам решает, что и как он будет конструировать.

Проблема обучения конструированию в специальной педагогике и психологии изучалась О.П. Гаврилушкиной, Л.А. Головниц, А.А. Катаевой, И.И. Мамайчук, Г.И. Обуховой, Л.А. Ремезовой, Л.И. Солнцевой и др.

В своих работах Л.А. Головниц и Г.И. Обухова рассматривают своеобразие конструирования у детей с нарушением слуха.

Авторы указывают, что дети с нарушением слуха овладевают техникой конструирования, но их конструкции бедны по содержанию. Конструирование по заданной теме, условиям и замыслу развивается очень медленно, в боль-

шинстве случаев замысел очень ограничен. У таких детей недостаточно развита речь, поэтому им, практически, недоступно конструирование по словесной инструкции.

О.П. Гаврилушкина изучала особенности конструирования детей с нарушениями интеллекта. У детей данной категории наблюдаются отсутствие интереса к конструированию, непонимание функционального значения конструктивных материалов. Это является основанием для того, чтобы с самого начала обучения было обращено внимание на формирование интереса к деятельности.

По результатам исследований она пришла к выводу, что таким детям доступны лишь начальные действия с моделями. Особенно это касается действий с конкретными моделями, т.е. конструирование по образцу. Однако некоторые дети с нарушениями интеллекта уже в дошкольном возрасте могут работать с графическими моделями, выполнять постройку по графическому образцу и создавать графические модели по объёмной конструкции. Однако эти умения возникают у них лишь при создании особых педагогических условий.

Л.И. Солнцева, осуществив анализ процесса обучения конструированию слепых детей, показала компенсаторную роль памяти, речи и мышления в преодолении трудностей, возникающих у слепых детей при овладении конструированием [5].

И.И. Мамайчук разработала методику обучения конструированию детей с церебральным параличом. Затруднения в конструировании таких детей связаны с нарушениями пространственного восприятия. Многие дети ошибаются, делая постройку из кубиков или палочек, не могут правильно собрать разрезные картинки [2].

Анализ специальной литературы позволил обозначить основные причины недоразвития конструирования у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ):

- недоразвитие мотивационной сферы, что ведет к недостаточному побуждению выполнения заданий конструктивного характера;
- ограниченный круг представлений об окружающем в целом и пространственных представлений, в частности;
- незрелость перцептивных действий, таких как идентификация и отношение к сенсорному эталону;
- недостатки активности и концентрации произвольного внимания;

– недостатки объема оперативной памяти, что требует более частого сравнения моделируемого объекта с образцом;

– недоразвитие мыслительной деятельности, особенно практических ее форм, а также пространственного анализа, умения анализировать целое через составляющие его части, строить умозаключения по аналогии, дифференцировать существенное и второстепенное;

– недоразвитие речи, особенно ее планирующей функции (в форме развернутого словесного формулирования стратегии действий, как во внешнем, так и во внутреннем плане).

В исследованиях В.Г. Нечаевой и З.В. Лиштван подтверждается, что конструктивная деятельность детей развивается в том случае, если представления об окружающей действительности этих детей достаточно сформированы и в них четко отображены пространственные признаки предметов, их взаимоотношения. Для формирования этих представлений необходимо активное познание ребёнком окружающего мира и погружение в процесс самой конструктивной деятельности для реализации данных представлений [3; 4].

В своих исследованиях О.П. Гаврилушкина, Л.А. Катаева, Л.П. Носкова и др. показали, что дети с (ОВЗ) имеют трудности ориентации в предметном мире [1].

Наиболее сложным видом конструирования для всех детей с ограниченными возможностями здоровья оказывается конструирование по условию. Трудности возникают уже на этапе понимания задачи, что обусловлено, во-первых, недостатками знаний пространственных предлогов, во-вторых, сниженной возможностью удержания в оперативной памяти последовательности операций, которые необходимо выполнить по условиям задачи, в-третьих, сниженной способностью мысленно представлять конечный результат своих действий. Конструирование по заданным условиям является недоступным видом конструирования для большинства детей с ОВЗ.

Наиболее часто используемым видом конструирования является конструирование по образцу. С этим видом заданий подавляющее число детей с ОВЗ справляется, но допускает значительное количество ошибок.

Таким образом, у детей с ОВЗ развитие конструктивной деятельности протекает своеобразно. Это объясняется недостаточностью представлений об окружающей действительности.

Конструирование положительно влияет на овладение ребёнком способами мыслительной деятельности. Для того чтобы обучение конструированию

было эффективным, его нужно организовывать с учётом особенностей мотивации деятельности и особенностей развития ребёнка с ОВЗ. Конструирование приобретает коррекционное значение лишь в том случае, когда методы формирования деятельности адекватны уровню и возможностям детей.

Библиографический список

1. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] / под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993.
2. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько – М.: Академия, 2001.
3. Лиштван, З.В. Конструирование [Текст] / З.В. Лиштван. – М.: Просвещение, 1981.
4. Нечаева, В.Г. Конструирование в детском саду [Текст] / В.Г. Нечаева. – М.: Учпедгиз, 1961.
5. Ремезова, Л.А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л.А. Ремезова. – Самара: Издательство ООО "НТЦ", 2002.

Т.В. Журомская

Научный руководитель: В.С. Васильева,

канд. пед. наук, доцент

МНОГОАСПЕКТНЫЙ ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОНР

Развитие и обогащение речи детей – это сложный психофизиологический процесс. Подчиняясь общим закономерностям формирования, строения и функционирования, речевая деятельность имеет свою качественную специфику: это работа человеческого организма и прежде всего, центральной нервной системы, направленная на использование усвоенного языка в целях коммуникации [10]. С точки зрения психологии, речь и мышление тесно связаны и представляют собой единый речемыслительный комплекс. Речь является ин-

струментом мышления, вне языковой деятельности мысли не существует. Любая мыслительная операция в той или иной мере опосредована речью [8].

Таким образом, формирование интеллектуальной сферы ребенка напрямую зависит от уровня развития его речевой функции. Речь, в свою очередь, дополняется и совершенствуется под влиянием постоянно развивающихся и усложняющихся психических процессов.

Неполноценная по тем или иным причинам речевая деятельность оказывает негативное влияние на формирование психической сферы ребенка и становление его личностных качеств.

В первую очередь дефекты речевой функции приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью: вербальной памяти, смыслового запоминания, слухового внимания, словесно-логического мышления. Это отражается как на продуктивности мыслительных операций, так и на темпе развития познавательной деятельности (В.К. Воробьева, Р.И. Мартынова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Кроме того, речевой дефект накладывает определенный отпечаток на формирование личности ребенка, затрудняет его общение с взрослыми и сверстниками (Ю.Ф. Гаркуша, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.) [4].

Одной из распространённых форм нарушения речевого развития является общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи – это сложное речевое расстройство, при котором наблюдается задержка формирования всех компонентов речевой системы. Общее недоразвитие речи возникает при тяжёлых формах детской речевой патологии: алалии, ринолалии, дизартрии и других [4].

При осложненном характере ОНР помимо рассеянной очаговой микросимптоматики, проявляющейся в нарушении тонуса, функции равновесия, координации движений, общего и орального праксиса, у детей выявляется ряд особенностей в психической и личностной сфере. Для них характерны снижение умственной работоспособности, повышенная психическая истощаемость, излишняя возбудимость и раздражительность, эмоциональная неустойчивость [9]. К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети нуждаются в постоянном

признании, похвале, высокой оценке. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречаются с препятствиями.

Для одних детей с ОНР характерна гиперактивность, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, излишней двигательной активности: ребенок производит множество движений ногами, руками, непосидчив. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью. Фиксация на речевом дефекте часто порождает у ребенка чувство ущербности, а это, в свою очередь, делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива [5; 6].

Основная часть логопсихологических исследований, посвященных детям с общим недоразвитием речи, затрагивает дошкольный возраст и отражает, прежде всего, специфику познавательных психических процессов у этих детей. Авторами выделяются неустойчивость и быстрая истощаемость внимания у дошкольников с общим недоразвитием речи по сравнению с нормально говорящими сверстниками, сниженная слуховая память и продуктивность запоминания, трудности в овладении основными операциями мышления [1; 6].

Исследования в области логопсихологии показывают, что неполноценная речевая деятельность в дальнейшем накладывает отпечаток на развитие у детей сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферы. Для детей с речевыми нарушениями характерен пониженный уровень общей осведомленности об окружающем мире. Спонтанное речевое развитие детей с ОНР протекает замедленно и своеобразно, из-за чего отдельные звенья речевой системы, в частности грамматический строй, долгое время остаются несформированными. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Наибольшие трудности наблюдаются при выполнении движений по словесной инструкции [3].

Недоразвитие речи, особенно лексико-грамматической ее стороны, значительным образом сказывается на процессе становления ведущей деятельности ребенка. Речь, как отмечал в своих исследованиях А.Р. Лурия, выполняет существенную функцию, являясь формой ориентировочной деятельности ре-

бенка; с ее помощью осуществляется речевой замысел, который может сворачиваться в сложный игровой сюжет [5]. С расширением знаково-смысловой функции речи радикально меняется весь процесс игры: игра из процессуальной становится предметной, смысловой. Именно этот процесс перехода игры на новый уровень и затруднен у детей с ОНР.

Проведенное нами исследование было посвящено изучению неречевых психических функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В констатирующем эксперименте приняло участие 20 детей в возрасте 5–6 лет. При проведении диагностики определялось состояние сенсорных функций: слуховое восприятие, дифференциация звуков, динамический слух, зрительное восприятие, зрительно-пространственный гнозис, зрительно-пространственный праксис. Также, исследовалось состояние моторных функций: общая моторика, произвольная моторика пальцев рук, ритмическое чувство, мимическая моторика, артикуляционная моторика.

По результатам исследования, у дошкольников с общим недоразвитием речи можно выделить следующие характерные проблемы:

- общая моторика детей с ОНР отличается неловкостью, недостаточной координированностью: размашистые движения, качающаяся походка, наблюдается застывание в определенной позе;

- трудности при ориентировке в пространстве, дифференциации понятий «право», «лево», а также сложности при ориентировке в собственном теле;

- снижение скорости и ловкости выполнения заданий; при этом наибольшие трудности появляются при выполнении детьми движений по словесной инструкции (без показа);

- сложности в воспроизведении двигательных заданий по пространственно-временным параметрам, нарушение последовательности выполнения элементов упражнений.

- неустойчивость и быстрая истощаемость внимания;

- сниженный объем слуховой и зрительной памяти;

- недостаточное развитие слухового восприятия;

- скудная палитра эмоций.

Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей с ОНР носит многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии, методиче-

ской и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач. При этом важно отметить, что большая роль при этом принадлежит педагогу, уровню его профессиональной и коммуникативной компетенции, обеспечивающей качество проведения коррекционно-педагогических мероприятий [2].

Библиографический список

1. Артеменко, О.Н. Проблема общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста в современной литературе [Электронный ресурс] / О.Н. Артеменко, В.Р. Авакян // VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» – 2015. – <http://www.scienceforum.ru/2015/856/11003> - 1

2. Васильева, В.С. Методологические подходы к развитию коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования [Текст] / В.С. Васильева // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – С. 30.

3. Денисова, О.А. Детская логопсихология: учебник для студентов вузов. [Текст] / О.А. Денисова, Т.В. Захарова, О.Л. Леханова. – М.: Владос, 2015. – 159 с.

4. Жукова, Н.С. Преодоление ОНР у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М., 1990. – 190 с.

5. Лапшина, Л.М. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / В.В. Воробьева, Л.М. Лапшина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. С. 90–95.

6. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников: методическое пособие [Текст] / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 44 с.

7. Популярная психология для родителей [Текст] / под редакцией А.С. Спиваковской. – СПб.: Речь, 1997. – 342 с.

8. Проблема изучения речи дошкольника [Текст] / под ред. О.С. Ушаковой. – М.: РАО, 1994. – 129 с.

9. Туманова, Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР [Текст] / Т.В. Туманова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 6. – С. 54–58.

10. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста: программно-методические рекомендации [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Дрофа, 2011. – 362 с.

О.К. Ибрагимова

Л.А. Дружинина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время в Российской Федерации, по данным Российского статистического ежегодника фиксируется увеличение количества детей с комплексными нарушениями: в 2010 г. таких детей на учете состояло 156 300, в 2014 г. – 290 000 [3, 26].

К сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы характер и структуру аномального развития. Все имеющиеся нарушения оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются [2, 146].

Развитие навыков общения у детей с комплексными нарушениями можно сравнивать с замкнутым порочным кругом: из-за грубых дефектов звуковой речи, бедности словарного запаса и других причин сужаются социальные и речевые контакты, а это, в свою очередь, лишает их возможности более эффективно общаться, развивать речь и вырабатывать необходимые навыки речевого общения [5, 91].

Дети с данными нарушениями часто лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации, а в связи с этим скованы в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемо-

сти. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций [1, 73].

Таким образом, альтернативным вариантом школьного обучения детей с комплексным нарушением выступает домашнее обучение и воспитание, положительными сторонами которого являются индивидуальный план и темп обучения, дающий ребенку возможность работать; индивидуальные нагрузки, перманентно дозируемые не только в течение дня, но и в течение всей недели. Индивидуальная работа с ребенком позволяет учесть темп его работы, работоспособность, утомляемость и другое, кроме того, компенсировать изолированность детей и подростков с ограниченными возможностями от общества, школы.

В последние десятилетия проблема домашнего обучения привлекает серьезное внимание таких специалистов как Л.Н. Авдеева, М.Р. Леонтьева, Т.М. Масликова, И. Овчинникова, В.В. Полищук, В. Рубенс и др., которые приходят к заключению о том, что его реализация на практике и по сей день вызывает большое число проблем. Е.В. Обухова, О.С. Рыжова, В.Ц. Цыренов и др. в своих исследованиях рассматривают вопросы коррекционной помощи учащимся в условиях домашней формы обучения [4, 45].

Результаты исследований специалистов показывают, что обучение на дому представляет собой востребованную на сегодняшний день альтернативу, способную скорректировать, а возможно, и компенсировать некоторые недочеты нынешнего школьного образования.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу посвященную описанию особенностей ребенка с комплексными нарушениями, мы пришли к необходимости более тщательного изучения коммуникативных навыков у ребенка с данной категорией и выявление его индивидуальных возможностей, с целью определения зон актуального и ближайшего развития для составления индивидуальной программы коррекционно-развивающего воздействия.

Для определения уровня коммуникативных навыков у подростка с комплексными нарушениями и определением дальнейших коррекционных направлений нами было проведено исследование уровня коммуникативно-речевой деятельности юноши Ильи в возрасте 17 лет, который находится на домашнем обучении.

Диагноз Ильи – ДЦП, атонически-астатическая форма тяжелой степени.

Психический статус: познавательная деятельность снижена, низкая концентрация внимания. Тяжелая умственная отсталость. Аутизм.

Речевой статус: анартрия с наличием голосовой активности.

Для констатирующего эксперимента нами были определены такие методики как диагностическая карта К.С. Лебединской и О.С. Никольской, также нами была адаптирована «Методика диагностики форм общения» (М.И. Лисина) и методика, разработанная под руководством Е.О. Смирновой, Х.Т. Бедельбаевой, А.Г. Рузской.

По проведенной диагностике мы получили следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

Критерии Формы Общшения	Порядок выбора ситуаций	Объект внимания в первую минуту	Уровень ком- фортности	Особенности речевых вы- сказываний	Длительность опыта
ситуативно- деловое	–	–	–	–	–
вне ситуативно- познавательное	1	1	2	1	2
вне ситуативно- личностное	–	–	–	–	–

Во время проведения исследования у Ильи отсутствовал взгляд на глазах, Илья постоянно находится с опущенной головой, поднимал голову и наводит взгляд, только если его позовет хорошо знакомый для него голос. Необычность первоначального объекта фиксации внимания на ярких предметах в одежде педагога. При поглаживании подростка по голове педагогом с целью похвалить, он одергивался и отодвигался. На вопросы педагога по книге Ильи пытался ответить, но в силу своего дефекта и неумения невербально дать правильный ответ, редко отвечал на какой либо вопрос. В течение всей диагностики Илья проявлял эмоции радости, недовольства, интереса, восторга, но из-за физических ограничений в полной мере воспроизвести их на лице не мог.

Анализируя полученные данные исследования, мы констатировали следующее: у Ильи низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, общается с близкими только при необходимости. Он хочет общаться, у него сохранена мотивация к общению, но понимая, что ему не хватает возможностей что-либо сказать, он замыкается в себе.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что Илье присущ III уровень сформированности коммуникативных навыков и вне ситуативно-деловая форма общения, то есть он с трудом вступает во взаимодействие со взрослыми, во время общения чувствует себя наиболее не комфортно, предпочтение отдается играм в одиночестве, мотивация к общению есть, но возможности ребенка ограничивают общение.

По итогам исследования, мы делаем вывод, что данному подростку необходимо оказать логопедическую коррекционную помощь с целью сформировать основные коммуникативные навыки для того чтобы ребенок легко мог общаться с окружающими его людьми.

Основными направлениями коррекционной работы будут являться:

1) развивать словарь:

– активизировать словарь (расширение пассивного и введение новых слов в активный словарь);

– уточнять и закреплять семантическую сторону слов;

2) формировать навыки общения с помощью невербальных средств языка:

– формировать понимание знака-символа и умение применять в повседневной жизни;

3) развивать диалогическую речь:

– учить задавать простые вопросы и отвечать на них с помощью знаковых символов;

– формировать разговорную речь в беседе с использованием знаковых символов;

– вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений;

4) развивать понимание обращенной речи:

- развить у детей понимание отдельных простых просьб, обращений к нему;
- учить предметным действиям, пониманию сопровождающей эти действия речи;
- учить соотносить предметы и действия с их словесным обозначением;
- формировать интерес к игрушкам и игре, учить игровым действиям;
- 5) формировать положительный образ «Я»:
 - создавать условия для формирования положительного образа «Я» через осознание себя в жизнедеятельности;
 - развивать восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний;
 - формировать желание познавать самого себя и анализировать свои поступки;
- 6) формировать этические нормы и правила поведения:
 - формировать понятия «можно», «нельзя», «плохо», «хорошо»;
 - формировать правила поведения в обществе.

Библиографический список

1. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст] / Д.И. Бойков. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» [Текст] / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: ООО «Аспект», 2005. – 448 с.
3. Дети с отклонениями в развитии [Текст]: метод, пособие для педагогов, воспитателей массовых и спец. учреждений и родителей / сост. Н.Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997. – 128 с.
4. Лисина, М.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе [Текст] / М.И. Лисина. – Кишинев, 1987. – 250 с.
5. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

Т.А. Иванова

Научный руководитель: В.С. Васильева, канд.

пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Общение играет важную роль в жизни человека. В нашей стране были проведены фундаментальные исследования, показавшие, что именно в ходе общения, составляющего неотъемлемую часть обучения и воспитания, дети усваивают основное содержание сознания-умения, навыки – все, что было создано предшествующими поколениями людей (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская). Другим – и не менее важным итогом работ в области детской психологии было заключение о том, что общение формирует структуру самого сознания; оно определяет опосредствованное отношение специфических человеческих процессов – восприятия на основе эталонов (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер), произвольное внимание (П.Я. Гальперин), память (З.М. Истомина), наглядно-образное и наглядно-действенное мышление (Н.Н. Поддьяков).

Особую роль общение играет в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. В исследованиях В.С. Васильевой подчеркивается, что ведущую роль при этом играет уровень коммуникативной компетенции педагогов, работающих с данной категорией детей [1; 2]. Важно отметить, что за последнее время значительно возрос интерес к изучению специфики коррекционной работы с синдромом Дауна. Это обусловлено недостаточной разработанностью этих вопросов в современной психолого-педагогической литературе.

Одним из главных средств общения является речь, которая у детей с синдромом Дауна формируется со значительным опозданием и в дальнейшем проявляется в системном недоразвитии речи. Нарушения речевой деятельности у детей с синдромом Дауна обусловлены особенностями строения их артикуляционного аппарата, снижением слуха, недостаточностью слухоречевой памяти, доминированием правополушарных процессов в речевой организации и т.д.

Для того, чтобы ребенок с синдромом Дауна мог эффективно пользоваться словами и жестами для общения, он должен сначала научиться понимать значение каждого из них. Именно поэтому первостепенной задачей родителей и педагогов-дефектологов будет развитие умений слушать, концентрировать внимание, реагировать на жесты, выполнять указания и т.д.

Как уже было представлено ранее, первостепенной проблемой в развитии навыков общения у детей с синдромом Дауна является восприятие речи. Умение воспринимать речь необходимо для того, чтобы понимать других людей и общаться с ними. Мы пользуемся этим умением, когда выполняем просьбы, когда участвуем в разговоре. Оно помогает нам учиться, слушая то, что нам говорят. Отсюда следует, что данная проблема актуальна для всех детей, во все времена.

Родители играют первостепенную роль в обучении и развитии как нормально развивающихся детей, так и детей с отклонениями в развитии. Именно поэтому родители должны принимать активное участие в процессе обучения и развития восприятия речи у детей с синдромом Дауна. Чтобы развивать навыки восприятия речи, родителям необходимо постоянно контактировать с ребенком, учить его концентрировать внимание на говорящем, устанавливать постоянный зрительный контакт, а затем реагировать на просьбы или вопросы, обращенные к нему.

У детей с синдромом Дауна одной из первых и ключевых задач в коррекционном процессе, является работа над концентрацией внимания. И здесь ведущая роль принадлежит педагогу-дефектологу.

После того, как ребенок научился воспринимать речь, следует активно развивать коммуникативные навыки у ребенка с синдромом Дауна. Детям данной категории, способность выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей поможет войти в большой мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он сможет взаимодействовать с окружающим его миром. Исследования особенностей речевого восприятия и навыков общения у детей с синдромом Дауна, не получили глубокого исследования в научной и методической литературе, что обусловлено как объективными, так и субъективными факторами. Важно отметить, что имеющиеся исследования, представленные американскими учеными, раскрывают закономерности развития данной категории детей, однако

мы не находим конкретных методических рекомендаций, разработанных на основе научных данных, раскрывающих специфику работы с данной категорией детей [3].

Ценность навыков общения и удовлетворение, которое мы получаем от овладения ими, определяется тем, как нам удастся их использовать. Ребенок, даже с очень ограниченным диапазоном звуков и жестов, может использовать свои несложные умения для выражения целого ряда социальных, эмоциональных и физических потребностей. Каждому малышу, который умеет слушать окружающих и вносить свою маленькую лепту в процесс взаимодействия с ними, можно помочь более эффективно использовать уже приобретенные ими навыки общения [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема «*Развитие вербальных и невербальных средств общения у детей с синдромом Дауна*» актуальна и требует глубоко изучения. Данный вывод подтверждают результаты нашей деятельности в рамках тьютерского сопровождения семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, осуществляемой на базе Социально-реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье» г. Челябинска в течение 2015–2016 учебного года. Данный вид деятельности в дальнейшем будет продолжен с целью изучения и выделения конкретных рекомендаций, использование которых в коррекционной работе будет способствовать развитию вербальных и невербальных средств общения у детей с синдромом Дауна.

Библиографический список

1. Васильева, В.С. Вопросы подготовки специалистов для психологического сопровождения семьи проблемного ребенка раннего возраста [Текст] / В.С. Васильева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: материалы научно-практической конференции. – 2003. – С. 106–110.

2. Васильева, В.С. Теоретико-методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования [Текст] / В. С. Васильева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 175–182.

3. Мойра Питерси и Робин Трилор. Маленькие ступеньки [Текст]: программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии /

пер. с английского. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. – Книга 3: Навыки общения. – 112 с.

Е.С. Кабанова

Л.М. Лапшина

ОСОБЕННОСТИ МЕЛКОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дети с детским церебральным параличом (ДЦП) – это полиморфная в клиническом и психолого-педагогическом отношении категория лиц, являющаяся одной из самых многочисленных: по данным Госкомитета РФ каждый 10-й ребенок-инвалид является инвалидом по причине заболеваний опорно-двигательного аппарата [3].

Несмотря на то, что ДЦП – это системное нарушение в работе всего организма, моторное развитие и, особенно мелкомоторное развитие пальцев рук, характеризуются наиболее выраженным отставанием: движения неточные, нескоординированные, затруднены изолированные движения пальцами. Учитывая сензитивные периоды психомоторного развития ребёнка, перед педагогами и родителями встает задача развития мелкой моторики руки ребенка с ДЦП, начиная с младшего дошкольного возраста [2].

Современная отечественная система специального образования, находящаяся в состоянии реформ в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, постоянно совершенствует содержание и качество образовательных услуг. Одним из результатов модернизации является принятие и обязательное введение с 2016-2017 учебного года Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для всех групп детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА).

Данный ФГОС для детей с НОДА и его качественное освоение возможны только при наличии хорошо развитой мелкой моторики уже в начале освоения школьного уровня образования. Таким образом, акцент актуальности каче-

ственной подготовки детей смещается на дошкольный возраст, на период дошкольного образования [2].

Основным методом мелкомоторного развития детей с ДЦП именно младшего дошкольного возраста является изобразительная деятельность [5].

Специальной программы для занятий по изобразительной деятельностью с детьми, имеющими ДЦП, не существует; поэтому в работе педагоги используют стандартные общие образовательные программы и методические разработки, самостоятельно адаптируя их к возможностям детей с НОДА [4].

Организация работы по развитию мелкой моторики на занятиях изобразительным искусством происходит по трем приоритетным направлениям:

1. Формирование готовности к развитию навыков мелкой моторики: нормализация тонуса рук, развитие чувства равновесия, координации, согласованных движений рук, имитация (можно достичь, обучая пальчиковым играм).

2. Формирование стабильности, а затем и вращательных движений запястья (формируются параллельно с усложнением захвата).

3. Формирование захвата, т.е. умения дотягиваться до предмета, брать и удерживать его, а также умения им манипулировать, брать, класть в определенное место.

Для изучения возможности развития мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с ДЦП на занятиях изобразительной деятельностью на базе МДОУ ДС КВ № 181 г. Челябинска было организовано собственное практическое исследование, включающее 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе данной работы исследовалось физическое состояние кистей и пальцев рук дошкольников с ДЦП и выявлялся уровень развития мелкой моторики. С этой целью была проведена диагностика изобразительных умений: состояние графических навыков, освоение приемов лепки и умения работы с аппликацией [1; 7; 8].

Анализ результатов констатирующего исследования показал недостаточное развитие мелкой моторики пальцев рук детей младшего дошкольного возраста с ДЦП. Отдельная диагностика [1] показала, что у детей значительно нарушена зрительно-двигательная координация.

Для устранения выявленных нарушений мелкомоторного развития дошкольников и его развития было предложено педагогу в структуру занятия по изобразительности включить специальные упражнения, направленные на

нормализацию тонуса рук, шеи; физические упражнения для нормализации мышечного тонуса, направленные на снятие чувства усталости, активизацию внимания. Во время занятия обязательно соблюдались ортопедические условия: правильная посадка, фиксации листа; у детей с гиперкинезом на запястье одевали браслет для утяжеления и частичной фиксации руки; карандаши подбирались большого диаметра.

Данные нейрофизиологического исследования различных групп детей с ОВЗ, показывают, что каждое занятие, преследующее коррекционную цель, должно решать несколько задач [6; 7; 8]. В данном случае это: формирование и коррекция графических навыков, а также развитие мелкой моторики рук, развитие зрительно-двигательной координации, тактильных и сенсорных ощущений, пространственных представлений. Кроме того, целенаправленно развивали кругозор детей, совершенствовали их коммуникативные навыки.

Такая работа проводилась в течение полугода и составила формирующий этап эксперимента, после чего была организована контрольная диагностика.

Общий анализ результатов повторного обследования состояния мелкомоторного развития младших дошкольников свидетельствует о том, что наметилась тенденция к положительной динамике по всем исследуемым параметрам мелкой моторики. Коррекционная работа очень длительная и для достижения ее максимальной эффективности, необходимы не только специальная организация занятий, но и их определенное количество, суммарность коррекционного воздействия во времени. Поэтому начатая в младшем дошкольном возрасте работа с детьми с ДЦП, будет продолжена на следующих возрастных этапах.

Однако и выявленные в ходе контрольной диагностики данного этапа исследования результаты, свидетельствуют о том, что специально организованные занятия изобразительным искусством способствуют развитию мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с ДЦП.

Библиографический список

1. Андрющенко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5-7 лет) [Текст]: методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова, Н.Я. Ратанова. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 128 с.

2. Безруких, М.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству [Текст] / М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2011. – 196 с.: ил.

3. Бронников, В.А. Детский церебральный паралич [Текст]: справочное издание / В.А. Бронников [и др.]; под ред. А. Зебзеевой. – Пермь: Здравствуй, 2000. – 256 с.: ил.

4. Дубровская, Н.В. Тематические занятия по формированию изобразительных навыков у детей 2-7 лет. «Природа». Вводные занятия [Текст] / Н.В. Дубровская. – СПб.: «Детство – пресс», 2006. – 112 с.: ил.

5. Кузнецова, Г.В. Основы изодейтельности [Текст]: методические рекомендации к обучению изодейтельности детей с ДЦП в пропедевтическом периоде / Г.В. Кузнецова. – М.: Педагогика, 1998. – 238 с.

6. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 183–186.

7. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики [Текст]: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 60 с.

8. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности [Текст]: монография / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с.

Н.В. Казекина

Е.В. Плотникова

**ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

Трудовое воспитание – важное средство всестороннего развития личности ребенка. Труд должен доставлять удовлетворение и радость. А это возможно при условии, что он посилен ребенку. Разумно организованный труд укрепляет физические силы, здоровье ребенка, а также оказывает существенное влияние и на умственное развитие детей. Он способствует формированию таких качеств, как сообразительность, наблюдательность, сосредоточенность, тренирует память, внимание, активизирует восприятие сделанного.

Трудовая деятельность детей с нарушениями интеллекта существенно затруднена в силу неполноценности их познавательной деятельности, обусловленной тотальным психическим недоразвитием. В контексте формирования личности ребенка социализация возможна лишь при условии целенаправленного обучения и воспитания, обеспечивающих его подготовку к самостоятельной жизни. На первый взгляд, такой элементарный процесс как освоение ребенком с нарушением интеллекта последовательности при выполнении навыков самообслуживания очень не прост. Требуются многократные повторения, упражнения, чтобы ребенок усвоил элементарные трудовые действия по самообслуживанию (в каком порядке нужно одеваться и раздеваться, как застегивать и расстегивать пуговицы, а также зашнуровывать ботинки и т.п.). Таким детям очень важно раскрыть значение труда окружающих их взрослых. Им тяжело дается постичь смысл того, что для них делается. Ознакомление с трудом взрослых происходит как в процессе совместного труда, так и в ходе специально организованных наблюдений.

С начала пребывания детей в ДОО начинается последовательная работа по их трудовому воспитанию. Трудовое воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта, осуществляемое в ходе специальных занятий в игровой форме, закрепляется в повседневной практике детей. Воспитанники младшей группы, как правило, нуждаются в проведении с ними специальных занятий по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Уже на самом начальном этапе дети включаются в элементарные виды хозяйственно-бытового труда. Совместно с взрослыми воспитанники убирают помещение групповой комнаты, участок для прогулок, помогают в уборке игрушек и пособий, дежурят по столовой. Старшие дошкольники охотно участвуют в общем труде на огороде, в цветнике, в уголке природы, ведь для них это занятие чрезвычайно нужное. В.А. Сухомлинский утверждал: «Прежде чем

понять общественное значение труда, ребенок должен почувствовать, что без труда невозможно жить, что труд дает радость, полноту духовной жизни».

Как известно, у дошкольников с нарушениями интеллекта отмечается низкая самостоятельность, которая во многом обусловлена неумением детей, приступать к работе без предварительного анализа задания, планировать ход его выполнения. В результате их действия оказываются неадекватными цели, стоящей перед ними. Они испытывают большие трудности при определении условий выполнения задания, не могут осуществить перенос имеющихся знаний и навыков на аналогичные действия, в частности не могут установить, какие им потребуются инструменты, и, как правило, выбирают те, которыми пользовались на предыдущих занятиях по хозяйственно-бытовому труду. Не менее сложным для них оказывается составление плана предстоящей трудовой деятельности, а также выполнение задания по плану, представленному в виде словесной инструкции.

Ребенок с нарушением интеллекта, погруженный в трудовую деятельность, получает возможность быть успешным, принимаемым, расширяются и конкретизируются его представления о жизни и занятиях людей, о пользе и результатах их труда, происходит развитие зрительно-двигательной координации, мелкой моторики, совершенствуются движения, их координация и согласованность. В результате формируются трудолюбие, потребность в труде, создается психологическая и практическая готовность к труду.

Трудовое воспитание относится к важным направлениям воспитания дошкольника. Оно имеет большое значение для становления ребенка как личности, подготовки к школьному обучению, к жизни в социуме.

Занятия со старшими дошкольниками являются самым сложным периодом обучения труду. В процессе трудового воспитания старших дошкольников нужно постоянно наблюдать за успехами детей, чтобы выяснить их возможности и затруднения при овладении трудом. Тщательное изучение деятельности детей на занятиях, анализ выполненных работ, сопоставление с первоначальными знаниями и умениями и ряд других показателей являлись основанием для определения групп детей. Это позволит в школьном обучении осуществлять к ним дифференцированный подход и тем самым способствовать продвижению детей.

Очень важно развитие трудовых умений у детей с нарушениями интеллекта. В зависимости от возраста у детей формируются культурно-гигиенические умения, связанные с трудом по самообслуживанию, хозяйственно-бытовым трудом. Именно развитие трудовых умений предполагает овладение элементарной культурой труда, в которую входят понимание цели действий, правильный отбор материалов и инструментов, умением пользоваться выбранными инструментами.

Трудовая подготовка для детей с нарушениями интеллекта более значима, чем для нормально развивающихся воспитанников. Это обусловлено гораздо меньшими возможностями детей самостоятельно принимать, осмысливать, сохранять и перерабатывать информацию, получаемую из окружающей среды, т.е. меньшей, чем в норме, сформированностью различных сторон познавательной деятельности.

Особенно важна роль трудовой деятельности в нравственном воспитании детей. В труде воспитываются устойчивость поведения, дисциплинированности, самостоятельность, развивается инициатива, умение преодолевать трудности, формируются интерес к качественной работе.

Участие в посильном труде – значимый фактор в развитии личности ребенка с нарушением интеллекта, формирующий у него уверенность в собственных силах и дающий возможность интегрироваться в среду нормально развивающихся сверстников. В.А. Сухомлинский писал: «Трудовое воспитание – это, образно говоря, гармония трех понятий: надо, трудно и прекрасно... Нет и быть не может воспитания вне труда и без труда, потому что без труда во всей его сложности и многогранности человека нельзя воспитать».

Труд играет большую роль в судьбе дошкольников с нарушениями интеллекта. В процессе трудовой деятельности формируются и развиваются многие личностные качества детей: целенаправленность, умение довести начатое дело до конца, самостоятельность, самоконтроль, чувство коллективизма и т.п. Осознание детьми успеха в освоении трудового процесса, достижении результатов труда обеспечивает устойчивое повышение интереса к собственному труду.

Таким образом, организация работы по трудовой деятельности детей с нарушениями интеллекта – одна из актуальных тем коррекционной педагогики, в процессе которой формируется умение выполнять задания педагога, кон-

тролировать в определенной мере процесс собственной деятельности и деятельности своих товарищей, повышается их общий культурный уровень, формируется готовность к социальному взаимодействию.

Библиографический список

1. Воспитание дошкольника в труде [Текст] / В.Г. Нечаева [и др.]. – М.: Просвещение, 1983.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995.
3. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] / под ред Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993.
4. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе [Текст] / Г.М. Дульнев. – М.: Педагогика, 1969.
5. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А Стребелева. – М.: Просвещение, 2003.
6. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. М.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1984.

А.В. Калугина

Е.В. Шереметьева

ЗНАЧЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

Одной из важных задач коррекционно-логопедической работы с детьми раннего возраста, имеющих отклонения в овладении речью, является формирование фонематического восприятия. Фонематические процессы являются основой для выделения речевых звуков, пониманию смысла слов, фраз, различению схожих слов по звучанию, но имеющих разное лексическое значение, соотносить воспринятые слова с предметами, действиями или явлениями.

Актуальность данной проблемы сохраняется вследствие того, что с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих проблемы в овладении речью. Данная тенденция особенно характерна для детей раннего возраста, так как именно в раннем возрасте начинает свое формирование фонематическое

восприятие и в целом формируется устная речь ребенка. Р.Е. Левина в своих работах указывала на роль фонематического восприятия в формировании устной речи. Было установлено, что слуховая сфера является ведущей, так как обеспечивает различение фонематических элементов. Слуховые представления необходимы для произношения ребенка. Необходимые артикуляционные навыки для произнесения звуков начинают развиваться позднее.

Отклонения в овладении речью – это недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах языковой системы определенной стадии речестановления, обусловленное незрелостью фонематического восприятия и/или двигательных основ артикуляции и/или неадекватностью требований близких взрослых. (Е.В. Шереметьева) [6].

Фонематическое восприятие в раннем возрасте представляет собой умение не просто слышать, и дифференцировать звуки речи, а также включает понимание обращенной речи к ребенку.

На роль фонематического восприятия в развитии речи в своих исследовательских работах указывали многие ученые.

Еще Я.А. Коменский отмечал, что развитие речи начинается у ребенка уже в младенчестве. Он обратил особое внимание на то, что развитие речи ребенка происходит неравномерно, поэтому его необходимо обучать правильной речи уже с первого, второго года его жизни [2].

И.Г. Песталоцци [4] исследовал закономерности формирования речи. Он писал, что крик ребенка – это первый признак способности к речи. Ученый отводил особую роль в развитии речи ребенка слуховому восприятию и речевой среде, в которой находится ребенок.

В начале 20 века исследователями была определена особая роль фонематического восприятия в овладении речи детьми.

Так, А.Н. Гвоздев [1] в своих исследованиях указывал на роль фонематического восприятия в овладении звуковой стороной речи. Им было установлено, что усвоение звуковой стороны речи ребенком обусловлено совместной работой слуховой и моторной сфер. Он отмечал, что слуховая сфера является главной, так как обеспечивает различение фонематических элементов. Слуховые представления необходимы для произношения ребенка. Артикуляционные навыки (моторная сфера) необходимые для произнесения звуков начинают развиваться позднее.

Н.Х. Швачкин [7] изучал особенности развития фонематического восприятия в онтогенезе ребенка. Им были выявлены основные закономерности развития фонематического восприятия, а также он выделил основные периоды его формирования.

Р.Е. Левина [3] изучала речь детей с точки зрения психологического подхода. На основе своих исследований она пришла к выводу о том, что для полного усвоения звуковой стороны речи необходимо развитое фонематическое восприятие.

М.Е. Хватцев [5], исследуя психологические причины, обуславливающие отклонения в развитии речи, отметил, что главными причинами нарушения звуковой стороны речи являются следующие:

- недостаточность фонематического анализа слова;
- недостаточность слухового внимания, как к собственной речи, так и к речи окружающих.

Итак, благодаря исследованиям М.Е. Хватцева, была подчеркнута особая роль фонематического восприятия в усвоении ребенком звуковой стороны речи. Также было отмечено, что несформированность фонематического восприятия может являться причиной нарушений речевого развития.

Для выявления состояния фонематического восприятия детей раннего возраста нами была выбрана методика Е.В. Шереметьевой, так как она разработана для данной категории детей и учитывает особенности онтогенеза фонематического восприятия. Данная методика позволяет наиболее точно выявить состояние фонематического восприятия детей раннего возраста.

В обследовании принимали участие дети группы раннего возраста от 2-х до 3-х лет в количестве 10 человек. Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 307 г. Челябинска.

Обследование проходило в три этапа. На первом этапе мы с помощью метода дифференциации обследовали у детей раннего возраста следующее: наличие/отсутствие гласных звуков, наличие/отсутствие согласных звуков, сонорные-шумные, твердые-мягкие, сонорные, переднеязычные-заднеязычные, шипящие-свистящие, плавные- жот, лабиальные переднеязычные, лабиальные заднеязычные, переднеязычные, заднеязычные, звонкие и глухие согласные.

Так как ребенок еще не говорит, дифференциация слов осуществляется по предъявляемым их изображениям. Слова должны быть подобраны так, чтобы они были доступны для понимания ребенка в соответствии со ступенями онтогенеза фонематического восприятия (Н.Х. Швачкин). Изображения должны быть реалистичными. Перед проведением обследования ребенку необходимо объяснить значение некоторых слов (галка-галька, галка-гайка марка-майка).

На основании результатов обследования, опишем состояние фонематического восприятия детей, участвующих в обследовании. Мы объединили детей в группы на основе схожести состояния их фонематического восприятия.

В первую группу вошли дети (Арина А., Александра П., Максим Р.), у которых в процессе их обследования было выявлено нарушение дифференциации сонорных, шумных, переднеязычных, заднеязычных, плавных, јот звуков.

Во вторую группу вошли дети (Матвей П., Максим М.), у которых в процессе их обследования было выявлено нарушение дифференциации соноров и наличие/отсутствие согласного звука, заднеязычных, звонких и глухих согласных звуков.

В третью группу детей вошли дети (Игорь Г., Маргарита В.), у которых в процессе исследования была выявлена несформированность фонематического восприятия.

В четвертую группу вошли те дети (Катрина Г., Яша К., Надя Р.), у которых фонематическое восприятие соответствует норме.

Второй этап исследования заключался в изучении понимания обращенной речи: понимание услышанного текста, понимание одноступенчатой, двухступенчатой, трехступенчатой инструкции. Тексты для чтения подбирались такие, которые были доступны понимаю ребенка, знакомы (например «Курочка Ряба», «Колобок», «Айболит»), они были хорошо проиллюстрированы, тем самым давая возможность ребенку показать ответ на картинке. На основании полученных результатов опишем состояние понимания обращенной речи детей. Мы также объединили детей в группы на основе схожести состояния понимания обращенной речи.

В первую группу вошли дети (Арина А., Максим Р., Саша П., Матвей П.) которых объединяет то, что они с интересом слушали сказки, отвечали на вопросы, показывали героев сказки. Главное, на наш взгляд, это то, что дети просили сами почитать им сказки. Так, Матвей П. эмоционально реагировал на не-

которые моменты из сказки, иногда сам задавал вопросы, если видел что-то ему не знакомое на иллюстрации к сказке.

Можно сделать вывод о том, что родители активно читают дома сказки с детьми данной подгруппы. Они понимают одноступенчатую, двухступенчатую инструкции. Трехступенчатая инструкция доступна.

Во вторую группу вошли дети (Игорь Г. и Рита В.), которые преимущественно слушали короткие сказки, отвечали на вопросы. Рита иногда отвлекалась и переключалась на другую деятельность. Возможно, это связано с тем, что дома родители не читают вместе с ребенком. Игорь и Рита понимают одноступенчатую, двухступенчатую инструкции. Трехступенчатая инструкция пока не доступна. Также важно отметить, что Рита выполняет инструкции, только если она в спокойном состоянии, если же она находится в двигательном возбуждении, она не будет реагировать на обращенную речь.

В третью группу вошел один ребенок (Максим М.). Максим единственный из всех обследуемых, который в процессе обследования молчал. Во время чтения иногда отвлекался, но дослушивал до конца. На вопросы по содержанию сказки отвечал показом на картинке. Возможно, это связано с тем, что родители не читают с ребенком дома. Максиму доступна одноступенчатая и двухступенчатая инструкции.

В четвертую группу вошли дети (Катрина Г., Яков К., Надя Р.), которые в процессе чтения сказок, всегда дослушивали до конца, отвечали на вопросы, показывали главных героев. Во время чтения слушали внимательно, были сосредоточены. Также важно отметить, что Катрина пыталась сама рассказать знакомую ей сказку. Часто приносила книги и просила, чтобы почитали. Можно сделать вывод о том, что родители читают дома вместе с детьми сказки. Детям доступны все три вида инструкций.

Третий этап заключался в установлении соотношения сформированности фонематического восприятия и пониманием обращенной речи. Дети также были разделены на группы.

В первую группу вошли Арина А., Александра П., Максим Р., Матвей П. Несмотря на то, что у этих детей в процессе первого этапа обследования было выявлено, что фонематическое восприятие недостаточно сформировано, они с удовольствием слушали сказки, отвечали на вопросы, показывали главных героев, но им не доступно понимание трехступенчатой инструкции.

Во вторую группу вошли дети (Игорь Г., Рита В., Максим М.), у которых фонематическое восприятие не сформировано. На первом этапе обследования им было сложно сосредоточиться на задании. Соответственно это отразилось на понимании обращенной к ним речи. С одной стороны они слушали, отвечали на вопросы, но при этом часто отвлекались и слушали короткие сказки. Понимание трехступенчатой инструкции этим детям не доступно.

В третью группу вошли дети (Катрина Г., Яков К., Надя Р.), у которых в процессе первого этапа обследования было выявлено, что фонематическое восприятие соответствует норме. Этим детям доступно понимание одноступенчатой, двухступенчатой и трехступенчатой инструкции. Дети внимательно слушали сказки, отвечали на вопросы и показывали главных героев.

Таким образом, прослеживается следующая закономерность: дети, у которых фонематическое восприятие сформировано, лучше понимают обращенную речь, чем дети, у которых фонематическое восприятие не сформировано.

Ранний возраст является сензитивным периодом в развитии фонематического восприятия и его значение подчеркивается во многих исследовательских работах. Поэтому очень важно своевременно заметить нарушения фонематического восприятия и начать коррекционную работу.

Библиографический список

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 472 с.
2. Коменский, Я.А. Материнская школа [Текст] / Я.А. Коменский // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 1999 – С. 56.
3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
4. Песталоцци, И.Г. Как Гертруда учит своих детей [Текст] / И.Г. Песталоцци // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 1999 – С. 62.
5. Хватцев, М.Е. Общее учение о косноязычии [Текст] / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии, Т. 1. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – С. 13–17.
6. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Е.В. Шереметьева. – М., 2013. – 112 с.

7. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Текст] / Н.Х. Швачкин // Возрастная психолингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.

А.А. Ковалева

Л.М. Лапшина

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Формирование различных видов деятельности у детей с нарушением интеллекта является центральным звеном во всей системе коррекционно-образовательной работы в специальных учреждениях для детей данной категории. Это объясняется тем значением, которое имеет деятельность и процесс овладения ею для всего психического развития ребенка, для усвоения им социального опыта.

В условиях перехода системы образования на ФГОС значительно изменились требования к уровню и качеству развития ребенка, в том числе и ребенка с нарушением интеллекта. Особого внимания заслуживает тот факт, что согласно ФГОС, требования к уровню и качеству знаний, которые в нем заложены, невозможно освоить на высоком уровне, без достаточного уровня сформированности конструктивной деятельности в дошкольном возрасте. Это может вызвать трудности письма и освоения профессиональной деятельности как основы социализации данного контингента детей в школьном возрасте.

Конструктивная деятельность, как особый вид психической деятельности, вносит значительный вклад в общий уровень психического развития детей старшего дошкольного возраста, в том числе и с нарушением интеллекта, о чем свидетельствуют исследования О.П. Гаврилушкиной, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Поддьякова, Э.А. Фарапоновой, В.В. Холмовской [1]. В то же время известно, что у детей с интеллектуальной недостаточностью страдает, как становление специфических детских видов деятельности, так и конструктивный праксис. В этом плане они очень сходны с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушения зрения [4].

Однако, сама по себе эта деятельность обладает большим коррекционно-развивающим потенциалом. На роль конструирования в формировании у детей с ОВЗ представлений о свойствах и признаках предметов, реальной картины окружающего мира указывают исследования Л.Б. Осиповой [5]. В процессе конструирования в общую деятельность включаются отделы головного мозга, аналогичные тем, что активно работают при организации логического мышления. Это подтверждено данными нейрофизиологического исследования не только на детях дошкольного возраста [2], но и в рамках более старшего возраста [3], имеющих как норму интеллектуального развития, так и его недостаточность.

Следовательно, направленное формирование конструктивной деятельности, конструктивных навыков является актуальной проблемой для педагогов и психологов, работающих с дошкольниками с нарушением интеллекта.

Конструирование – это создание построек из деталей наборов строительного материала, изготовление игрушек и поделок из бумаги, картона, дерева, деталей различных конструкторов и другого материала [1].

Уровень реализации конструирования во многом определяется степенью сформированности у ребенка конструктивных умений. Для выявления уровня сформированности конструктивных умений у дошкольников с нарушением интеллекта было организовано собственное практическое исследование на базе МБДОУ ДС КВ№ 448 г. Челябинска. В исследование приняли участие старшие дошкольники – воспитанники подготовительной к школе группы № 5 в количестве 10 человек (5 мальчиков и 5 девочек). Все обследованные имеют диагноз F₇₀.

Используя метод наблюдения, были исследованы следующие конструктивные умения:

- 1) умение узнать и выделить объект (видеть существенное, т.е. уметь абстрагироваться);
- 2) умение собрать объект из готовых частей (синтезировать);
- 3) умение расчленить, выделить составные части (анализировать);
- 4) умение видоизменять объект по заданным параметрам, получая при этом новый объект с заданными свойствами.

Уровень сформированности этих умений определяется по трем уровням: высокий (В), средний (С), низкий (Н).

Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

Уровень сформированности конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Имя, фамилия ребенка	Умение узнать и выделить объект	Умение собирать объект из готовых частей	Умение расчленить, выделить составные части	Умение видоизменять объект по заданным параметрам	Общий уровень
1.Александра П.	С	Н	Н	Н	Низкий
2.Ангелина Ю.	Н	С	Н	Н	Низкий
3. Аня К.	В	С	С	С	Средний
4. Артем М.	С	Н	Н	Н	Низкий
5. Вероника З.	С	Н	Н	Н	Низкий
6. Вова Ф.	С	С	Н	С	Средний
7. Данил Г.	С	С	Н	С	Средний
8. Диана Р.	С	С	С	С	Средний
9. Кирилл Ю.	С	Н	Н	Н	Низкий
10.Кирилл Я.	Н	С	Н	Н	Низкий

Анализ результатов исследования показывает, что у детей данной выборки в основном низкий уровень сформированности конструктивных умений. Такой уровень демонстрирует 60 % детей. У большинства детей затруднено умение расчленить, выделить составные части и видоизменять объект по заданным параметрам. Эти дети ошибались при выполнении задания, что свидетельствует не только о низком уровне отдельных конструктивных умений и конструирования в целом, но и о недостаточности базы для формирования конструктивной деятельности – нарушении внимания и восприятия предметов у этих детей.

40 % детей демонстрируют средний уровень сформированности конструктивных умений, т.е. дети справляются с конструированием, но только с помощью педагога. Они могут соотнести конструируемый объект с образцом, при помощи педагога менять его и собирать измененный вариант конструкции. Однако аналитически расчленять его на составные части и выделять недостающие детали затрудняются.

В исследуемой группе не наблюдается детей с высоким уровнем конструктивных умений.

Таким образом, необходима специально организованная работа, направленная на формирование конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Такая работа должна быть организована на занятиях дефектолога, на общеобразовательных занятиях воспитателя и в самостоятельной деятельности детей.

Библиографический список

1. Гаврилушкина, О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей [Текст] / О.П. Гаврилушкина. – М.: Просвещение, 1991 – 91 с.

2. Лапшина, Л.М. Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием [Текст] / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 142–149.

3. Лапшина, Л.М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью [Текст] / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252–259.

4. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности [Текст]: монография / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с.

5. Осипова, Л.Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, О.И. Власова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с.

***А. К. Ковалёва
В.А. Кондратенко***

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА НЕВРОТИЧЕСКОЙ И НЕВРОЗОПОДОБНОЙ ФОРМ ЗАИКАНИЯ

Заикание – одно из наиболее распространённых и сложных речевых нарушений, которое трудно поддаётся коррекции. Наиболее часто оно встречается у детей в возрасте от двух до семи лет. В этот период речь ребёнка ещё не сформирована, речевая функция особенно хрупка в процессе активного развития речи. При заикании наблюдается нарушение согласованности в работе речевых мышц, дыхания и голоса, а также плавности и ритма речи [9].

Сложность этой речевой патологии выражается в том, что заикание, затрудняя свободное речевое общение ребёнка с окружающими людьми, невыгодно отличает его от нормально говорящих сверстников, накладывает отпечаток на поведение ребёнка, на его личность [3].

Проблема заикания интенсивно изучается и освещается в литературе сначала 20-го века. Научная разработка проблемы заикания в отечественной логопедии связана с именами известных ученых И.А. Сикорского, Н.Г. Неткачева и В.А. Гиляровского [1; 4; 6].

Среди разных взглядов на сущность заикания можно выделить следующее: заикание – это речевое недоразвитие, либо это невроз или неврозоподобное состояние.

Заикание характеризуется судорогами в разных отделах речевого аппарата: артикуляционном, голосовом, дыхательном. Механизм возникновения судорог связывают с распространением избыточного возбуждения от двигательных речевых центров головного мозга к соседним структурам, включая смежные двигательные центры коры и центры, ответственные за эмоции [7].

Возникновению *невротической формы* заикания у детей обычно предшествует психогения в виде испуга или хронической, психической травматизации. Возникает остро в возрасте 2-6 лет на фоне развитой фразовой речи после перенесенной психической травмы.

Степень судорожных запинок зависит от эмоционального состояния заикающегося и условий речевого общения. Заикающиеся с неврротической формой заикания имеют возможность плавной речи при определенных условиях

(речь наедине с собой, в условиях эмоционального комфорта, при отвлечении активного внимания от процесса говорения и пр.) [2].

Неврозоподобная форма заикания чаще всего начинается у детей в возрасте 3-4 лет постепенно, без видимых внешних причин. Появление судорожных запинок совпадает с фазой развития фразовой речи.

У заикающихся с неврозоподобной формой заикания отсутствуют периоды плавной речи и малая зависимость качества речи от речевой ситуации. Привлечение активного внимания к процессу говорения облегчает речь, а физическое, психическое утомление и соматическая ослабленность ухудшают качество речи.

В последние годы особо подчеркивается важность психолого-педагогического изучения заикающихся детей. На этом основании выделяют три группы детей с заиканием [2].

1. *Дети с нулевой степенью фиксированности на дефекте*, не испытывают ущемления, чувства стеснения или обидчивости от сознания своей неполноценной речи.

2. *Дети с умеренной степенью фиксированности на дефекте*, испытывают в связи с заиканием, неприятные переживания, скрывают его и компенсируют манеру речевого общения с помощью уловок, что не приводит к постоянному чувству собственной неполноценности.

3. *Дети с выраженной степенью фиксированности на дефекте*, постоянно концентрируют свое внимание на речевых неудачах, глубоко и длительно переживают их. Для них характерны замкнутость, болезненная мнительность, выраженный страх перед речью [8].

Выбор рациональных путей коррекции имеет особое значение в начальной стадии развития заикания, так как зависит от индивидуальных особенностей детей с заиканием и тяжести нарушения, от особенностей всего лечебно-педагогического комплекса и методики логопедической работы [5].

В основе невротического заикания у детей лежат сильные психотравмирующие переживания, поэтому нарушение речи возникает остро. В этом случае родители точно указывают время появления заикания у ребенка и его причину. У детей отмечается снижение речевой активности, выражена логофобия и фиксация на трудных звуках; преобладают дыхательно-голосовые судороги. Дети

часто сопровождают свою речь раздуванием крыльев носа и сопутствующими движениями.

Детям с невротической формой заикания присущи повышенная впечатлительность, тревожность, робость, колебания настроения, плаксивость. Характер течения невротического заикания у детей волнообразный; ухудшения речи провоцируются психотравмирующими ситуациями.

В случае невротоподобного заикания, возникающего на фоне органического поражения ЦНС в перинатальном или раннем периоде развития ребенка, расстройство развивается постепенно. Оно нередко развивается у лиц с задержкой темпов речевого развития и другими дефектами речи (стертая форма дизартрии, дислалия). Судороги дыхательно-речевой мускулатуры в большинстве случаев носят клонический характер [1; 4; 7]. Явная связь с внешними обстоятельствами не прослеживается; родители затрудняются в определении причины заикания у детей.

Психическое состояние детей с невротоподобной формой заикания характеризуется повышенной утомляемостью, истощаемостью, неустойчивостью внимания. У детей не обнаруживается стойкого интереса к творческой игровой деятельности, у многих отмечается снижение игровой деятельности.

Речевая активность детей обычно повышена, при этом к своему дефекту они не критичны. Речевые запинки вызваны преимущественно артикуляционными судорогами; речь монотонная, невыразительная, темп ускорен; звукопроизношение искажено, лексико-грамматическая сторона речи нарушена.

У детей нарушена общая моторика: их движения неуклюжи, скованы, стереотипны. Характерна вялая мимика, плохой почерк; часто возникают дисграфия и дислексия.

Течение невротоподобного заикания у детей относительно постоянно; ухудшения речи могут вызываться переутомлением, повышенной речевой нагрузкой, соматической ослабленностью.

Библиографический список

1. Арутюнян, Л.З. Как лечить заикание: методика устойчивой нормализации речи [Текст] / Л.З. Арутюнян (Андропова). – М.: Эребус, 1993. – 160 с.; ил.
2. Белякова, Л.И. Заикание [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.; ил.

3. Власова, Н.А. Заикание излечимо [Текст] / Н.А. Власова, В. С. Кочергина. – М.: Медицина, 1965. – 36 с.
4. Гиляровский, В.А. Введение в анатомическое изучение психозов [Текст] / В.А. Гиляровский. – М.–Л., 1925.
5. Кондратенко, В.А. Заїкання: феноменологія та основні напрямки реабілітації [Текст]: навч. посібник / В.А. Кондратенко, В. Ломоносов. – Київ: КНТ, 2006.
6. Селивёрстов, В.И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / В.И. Селивёрстов. – 4-е изд., доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с. – (Коррекционная педагогика).
7. Сикорский, И.А. Заикание [Текст] / И.А. Сикорский. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 191, [1] с. – (Библиотека логопеда).
8. Рычкова, Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием [Текст]: методические рекомендации / Н.А. Рычкова. – М.: Гном-Пресс, 1998. – 84 с.
9. Хватцев, М.Е. Заикание – недуг устранимый [Текст] / М.Е. Хватцев. – Л.: изд-во «Медицина», 1972. – 72 с.

ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ВЕРБАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ЗПР СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время увеличивается количество детей, которые имеют какие-либо физические или психические отклонения, особенно возросло количество детей с задержкой психического развития (ЗПР). В рамках психолого-педагогических исследований накоплен значительный материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР. Разрабатывая методологические основы дошкольного образования, необходим учёт универсальных психологических законов и концептуальных подходов, необходимо помнить о специфике протекания психических процессов у различных групп детей, в данном случае – памяти у детей с ЗПР. Преобразования познавательной сферы, происходящие в дошкольном возрасте, имеют чрезвычайно важное значение для дальнейшего полноценного развития психики.

Проблеме особенностей памяти дошкольников с задержкой психического развития посвящено небольшое количество работ (Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Л. Подобед, М.С. Певзнер). Так, Т.В. Егорова отметила, что память детей с ЗПР формируется в процессе деятельности так же, как и у нормальных дошкольников. Но процессы запоминания, сохранения и воспроизведения у детей с задержкой психического развития имеют свои особенности.

Отмечается также, что у данной группы детей зрительная память преобладает над словесной. Это и определило актуальность нашего исследования.

При проведении исследования нами были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить и проанализировать психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования.
- 2) теоретически изучить особенности вербальной памяти у детей с нарушением слуха среднего дошкольного возраста.

3) провести диагностику развития вербальной памяти у детей среднего дошкольного возраста с ЗПР.

4) сделать вывод о состоянии вербальной памяти у детей среднего дошкольного возраста с ЗПР.

5) подобрать методики коррекции вербальной памяти.

ЗПР (задержка психического развития) – это нестойкое обратимое психическое развитие и замедление его темпа, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов.

Вербальная память – вид памяти, который определяет способность запоминать, сохранять и воспроизводить речевую (словесную) информацию.

Вербальная память рассматривается как одна из наиболее сложных форм психической деятельности, которая непосредственно связана с речью, развитие которой у детей с нарушением слухом замедленно и своеобразно.

Вербальная память (память-рассказ) выражается в запоминании и воспроизведении наших слов, потешек, прибауток.

Человек пользуется словами не только для обозначения предметов, а словесная речь участвует не только в формировании представлений и хранении наглядной информации. Подавляющее количество знаний он получает посредством словесной системы, воспринимая устную информацию, читая книги и сохраняя в своей памяти результаты сведений, получаемых при помощи речи.

При ЗПР основные нарушения интеллектуального уровня развития ребенка приходится на недостаточность познавательных процессов. Так, у детей в наибольшей степени страдает вербальная память. Наблюдаются недостатки в развитии произвольной памяти, проявляющиеся в замедленном запоминании, быстрой забываемости, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. На передний план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как смысловая группировка, классификация. Недостаточность произвольной памяти у детей с ЗПР в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля.

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ЗПР. Как показывают многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти. В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов отмечают, что у всех детей с ЗПР наблюдаются недостатки памяти, причём это касается всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Особенно это распространяется на запоминание словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости.

Нами были подобраны методики исследования вербальной памяти детей среднего дошкольного возраста: методика «10 слов» А.Р. Лурия и методика «Воспроизведение рассказов».

Методика «10 слов» А.Р.

Цель: изучение состояния памяти, выявление психического статуса (истощаемость, утомляемость), устойчивости внимания.

Оборудование: табличка из 10 слов (табл. 1).

Инструкция: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушай их внимательно, а потом повторишь. Далее я снова прочту этот же ряд слов, и ты опять его повторишь. И так всего 5 раз».

Таблица 1

Слова для запоминания

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
лес	хлеб	окно	стул	вода	брат	конь	гриб	игла	мед

После проведения методики мы построили «кривую запоминания», по которой можно сделать выводы относительно особенностей запоминания испытуемых. Если дети среднего дошкольного возраста с нормой запоминают 7–9 слов, то дети с ЗПР, в среднем, запоминают 3–6 слов.

«Кривая запоминания» указывает на ослабление активного внимания на выраженную утомляемость испытуемых. Так, в нашем случае, 1 ребенок (12,5 %) имеет график кривой с резким спуском в низ.

Истощаемость внимания испытуемых не обязательно проявляется в кривой с резким спуском вниз, иногда кривая принимает зигзагообразный характер, свидетельствующий о утомляемости испытуемых (75 %). Только 1 ребенок (12,5 %) имеет график кривой с подъемом вверх, что указывает на развитие активного внимания ребенка.

Кроме того, нами было отмечено, что испытуемые воспроизводят слова, не зачитываемые им. Так, 2 ребенка из 8, что составляет 25 %, называли лишние слова. Аркадий (5 лет) называл слова: дерево, град, единорог. Григорий (5 лет) называл слова: ваза, сыр.

В методике «Воспроизведение рассказов» для изучения объема и точности воспроизведения детям читают рассказ, они воспринимают его на слух. Затем они воспроизводят рассказ устно. При анализе учитывают, все ли смысловые звенья воспроизведены, что опущено.

Для запоминания нами был выбран рассказ "Галка и голуби".

Во время исследования дети внимательно слушали рассказ. При воспроизведении рассказа 4 ребенка (50 %) из 8, начинали волноваться, перебирать кофты, обувь.

Мы оценили пересказы детей:

5 баллов – ребенок полностью пересказал рассказ;

4 балла – ребенок пересказал большую половину рассказа, и допустил незначительные ошибки;

3 балла – ребенок пересказал половину рассказа;

2 балла – ребенок пересказал меньше половины рассказа и допустил грубые ошибки;

1 балл – ребенок не пересказал рассказ или придумал свой рассказ.

В результате обследования по методике получены следующие результаты:

2 ребенка (25 %) пересказали почти весь рассказ – 4 балла;

2 ребенка (25 %) пересказала половину рассказа – 3 балла;

4 ребенка (50 %) пересказали меньше половины рассказа – 2 балла.

Полученные результаты говорят о том, что дети среднего дошкольного возраста плохо воспринимают словесный материал, и при пересказе много материала забывают и не воспроизводят.

По результатам исследования мы пришли к выводу, что необходимо развивать вербальную память у детей с ЗПР. Нами были подобраны игры и упражнения на развитие вербальной памяти.

Игра «Запомни слово».

Ребенку предлагается послушать несколько слов (например: кот, книга, самолет, цветок, лиса, дерево, зонт, ключ) и запомнить их, а затем повторить. Также запоминание отдельных слов можно включить в ход занятия, например по труду: починка детских игрушек. При подготовке к этому несложному виду работы, а также в процессе ее осуществляется потребность в простейших инструментах и различных материалах, которых нет в группе, но которые хранятся у воспитателя. Одному из детей предлагается получить у воспитателя необходимые для работы вещи (10 предметов).

Игра «Вспомни сказку».

Ребенку читаются слова, встречающиеся в одной сказке и просят по этим словам вспомнить название сказки:

Старик, старуха, колобок, волк, заяц, медведь, лиса;

Посадил, выросла, стал тянуть, тянет-потянет;

Дед, баба, курочка, яичко, бил-бил не разбил.

Упражнение. «Я положил в мешок».

Играют с группой детей. Ведущий начинает и говорит: «Я положил в мешок яблоки». Следующий играющий повторяет сказанное и добавляет еще что-нибудь. И так далее. Играют до тех пор, пока дети могут воспроизводить словесный ряд. После этого можно для игры придумывать небольшие тексты. Ведущий придумывает первое предложение. Следующий игрок повторяет это предложение и добавляет свое, и так далее.

Упражнение «Выучи слова».

Целью является усовершенствование процесса заучивания. Ребенку предлагается выучить на память 12 слов и рассказать их по порядку. Во время занятия ребенку зачитывают слова, после этого он должен по памяти их воспроизвести. В идеале ребенок должен запоминать и воспроизводить слова за шесть или меньше подходов.

Упражнение «Назови слова».

Задание направлено на улучшение активной памяти и увеличение словарного запаса. Группы слов: животные, цвета, форма предметов, действия.

В ходе занятия говорим крохе несколько слов, относящихся к одной из групп. Просим его назвать другие названия, относящиеся к этой категории.

После проведения исследования, было определено, что дети среднего дошкольного возраста с ЗПР имеют низкий уровень развития вербальной памяти, и им необходимы игры и упражнения на развития вербальной памяти.

Библиографический список

1. Блонский, П.П. Память и мышление [Текст] / П.П. Блонский. – Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство. – 215 с.

2. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Ю. Борякова. – М.: АСТ; Астель, 2008. – 222 с. – (Высшая школа).

3. Лурия, А.Р. Теория развития высших психических функций в советской психологии [Текст] / А.Р. Лурия // Вопросы философии. – 2003.

4. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005 – 672 с.

Е.А. Лебедева

Л.М. Лапшина

ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Изучение особенностей мышления школьников с нарушением интеллекта – это традиционной приоритетное направление теоретической и практической олигофренопедагогики [4].

В отношении детей с нарушением интеллекта достаточный уровень развития мышления – это обязательное условие не только освоения образовательной программы (хотя в условиях реализации системой специального образования ФГОС для детей с нарушением интеллекта это приобретает особую значимость), это еще и способ эффективной социализации данного контингента обучающихся [2].

Именно мышление как высший психический процесс существенно отстает в своем развитии у детей с нарушением интеллекта и, по мнению ведущих специалистов в изучении данного вопроса, даже у взрослых людей не достигают высшей формы развития мыслительного процесса – словесно-логического [5]. Поэтому даже классические исследования в области изучения мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью содержат описание особенностей наглядно-образного мышления [3; 4].

Для изучения особенностей мышления школьников с нарушением интеллекта было организовано собственное практическое исследование, организованное на базе специальной (коррекционной) школы VIII вида с. Уйское Челябинской области. В исследовании приняли участие учащиеся 5 класса в количестве 7 человек. Все обследованные имеют диагноз F₇₀. Было продиагностировано состояние всех основных операций мышления: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение. Для этого были использованы классические рекомендованные для изучения особенностей психического развития школьников с нарушением интеллекта методики Л.А. Венгера «Лабиринт», С.Д. Забрамной «Исключение лишнего» [5].

Обе методики содержат уровневое выражение развития мыслительных операций через три позиции: высокий, средний, низкий.

Количественные результаты уровня сформированности наглядно-образного мышления школьников с нарушением интеллекта представлены в таблице.

Таблица

Общий уровень сформированности наглядно-образного мышления школьников с нарушением интеллекта

Уровень сформированности наглядно-образного мышления	Количество участников эксперимента	
	чел	%
высокий	-	-
средний	1	14,3
низкий	6	85,6

Анализ результатов практического исследования показал, что общий уровень сформированности наглядно-образного мышления школьников с нарушением интеллекта в данной выборке крайне низок – 85,6 % обучающихся демон-

стрируют низкие показатели. И только один ученик – Слава В. показал обобщенный результат на среднем уровне.

Кроме того, пооперационный анализ показал, что все операции мышления имеют особенности в развитии.

Необходимо отметить, что результаты исследования особенностей наглядно-образного мышления пятиклассников с нарушением интеллекта в основных позициях совпадают с результатами ранее проведенного аналогичного обследования мыслительных операций у учащихся седьмых классов данной школы [1].

Следовательно, можно говорить об особенностях наглядно-образного мышления детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта в целом (а не только об особенностях мышления учащихся определенной параллели классов). В качестве основных необходимо отметить следующие: у обучающихся коррекционной школы среднего звена затруднен процесс сравнения, не сформирован приём классификации наглядно представленных объектов, затруднен приём сериации по количеству изображённых предметов.

При выполнении тестовых заданий детям с нарушением интеллекта требовалось гораздо больше помощи со стороны педагога, чем в других школьных ситуациях. Также у них были отмечены затруднения процесса восприятия и формирования целостного образа, выделение существенных признаков, затруднена ориентировка в пространстве, все это приводит к трудностям: при опознавании рисунков, замедленности обзора, неточности, пропуске деталей изображения, нередко формируются ошибочные версии относительно изображенного на рисунке.

Общий анализ результатов исследования показал, что уровень развития всех обследованных операций мышления учащихся среднего школьного возраста с нарушением интеллекта характеризуется общими особенностями, описанными представителями классической олигофренопедагогики [3; 4] для детей данной категории: снижение скорости включения ребенка в выполнение задания; трудности понимания и принятия задания; большое количество ошибок, допущенных при выполнении диагностических заданий; более сложные операции мышления (сравнение, классификация) имеют более выраженные показатели недоразвития.

Полученные результаты собственного практического обследования наглядно-образного мышления школьников с нарушением интеллекта учтены учителями предметниками при составлении адаптированных образовательных программ для обучающихся, что станет основой освоения ФГОС для детей с нарушением интеллекта.

Библиографический список

1. Лапшина, Л.М. Коррекция мыслительных операций учащихся с нарушением интеллекта на уроках русского языка и чтения [Текст] / Е.А. Лебедева, Л.М. Лапшина // *Фундаментальные и прикладные науки сегодня: материалы VI Международной научно-практической конференции 24-25 августа 2015 г.* / CreateSpace 4900 LaCross Road, North Charleston, SC, USA 29406. – 2015. – С. 106–108.

2. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // *Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах.* – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 183–186.

3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия. – 2002. – 160 с.

4. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) [Текст] / М.С. Певзнер. – М.: Просвещение. – 1959.

5. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (Практическое руководство) [Текст] / С.Я. Рубинштейн. – М.: Медицина. – 1970. – 215 с.

В.М. Мессер

Научный руководитель: В.С. Васильева,

канд. пед. наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

В современном российском обществе на первый план выходит проблема коммуникации людей, т.е. взаимодействия посредством общения, где оно, в свою очередь, играет важную роль как средство развития личности.

Формирование личности начинается с рождения в процессе общения ребенка с близкими взрослыми (это и родители, и братья, сестры, а также другие члены семьи). Приобщение детей к общественным нормам происходит в дошкольном возрасте, когда ребенок усваивает основные социальные знания, приобретает определенные ценности, необходимые ему в дальнейшей жизни. М.И. Лисина отмечает, что в дошкольном возрасте последовательно сменяют четыре формы общения ребенка со взрослыми: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное [6]. Д.И. Фельдштейн отмечает такую неблагоприятную тенденцию как обеднение и ограничение общения детей. Уже в младшем школьном возрасте у 25 % детей наблюдается беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. Поэтому именно в дошкольном возрасте должны развиваться коммуникативные навыки, строиться межличностные отношения ребенка со сверстниками и взрослыми.

В исследованиях В.С. Васильевой раскрывается ведущая роль уровня и своеобразия коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста [3] и отмечается необходимость всесторонней подготовки специалистов для формирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста [2].

Особую актуальность вопросы формирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста приобретают в процессе работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья [1; 8], в частности, с задержкой психического развития (ЗПР) [7]. Это обусловлено тем, что дошкольники с ЗПР отстают в речевом развитии, у них отмечаются дефекты

звукопроизношения, фонематического слуха, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок и т.д. Все это приводит к тому, что дети с ЗПР испытывают проблемы в речевом общении и коммуникации в целом.

Общение дошкольников с ЗПР, в отличие от их сверстников, характеризуется низким уровнем речевой активности. Общение детей с ЗПР друг с другом отличается целым рядом своеобразия. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях. У детей с задержкой психического развития нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости [5].

В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования определение «коммуникативная деятельность» в настоящее время рассматривается как «коммуникативная компетенция».

Коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, а также определенная совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение [3].

Наблюдая за деятельностью детей, можно заметить нарушения коммуникации. Изучить ее особенности для определения содержания коррекционной работы можно с помощью различных методик [4].

В своем исследовании мы использовали следующие диагностические методики:

1. Методика «Подели игрушки».
2. Беседа с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...».
3. Методика «Раскрась рукавички».

Итоги нашего исследования позволили нам сделать следующие выводы. Анализируя первую методику «Подели игрушки», можно сказать, что 62,5 % детей имеют высокий уровень навыков общения, 25 % детей имеют средний уровень навыков общения и 12,5 % детей имеют низкий уровень.

Анализируя вторую методику «Беседа с неоконченными ответами: Как бы ты поступил, если бы... », нами сделаны следующие выводы:

– Отвечая на первый вопрос, дети показали большую активность, самостоятельность во взаимоотношениях. 62,5 % детей говорили о том, что, если бы они заметили, что кто-то из детей сидит грустный, они бы постарались развеселить его – дать игрушку, конфету, пригласили бы поиграть вместе. 37,5 % детей говорили, что они не стали бы подходить.

– Отвечая на второй вопрос, 87,5 % детей сказали, что они бы поделились, если бы у их товарища не хватало кубиков. Если же кубиков не хватало у них, они бы попросили. Один ребенок не знал, как поступить в данных ситуациях.

– Отвечая на третий вопрос, 62,5 % детей сказали, что они бы подняли товарища, успокоили бы его. Один ребенок сказал, что вызвал бы скорую помощь. Один ребенок не ответил на вопрос. Один ребенок позвал бы воспитательницу, она бы унесла его в детский сад и оказала необходимую помощь.

Анализируя третью методику «Раскрась рукавички», можно сделать вывод, что большая часть дошкольников в группе умеет слышать, слушать и понимать друг друга, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу.

Таким образом, по результатам всего исследования можно сделать вывод. Ответы детей были достаточно развернуты и разнообразны. Наблюдая за деятельностью детей можно сказать, что дети взаимодействуют друг с другом в группе. Большинство детей пришли бы на помощь своему товарищу. При необходимости могут обращаться за помощью к взрослым. Коммуникативная деятельность детей дошкольного возраста с ЗПР формируется в достаточной мере, что обусловлено регулярным проведением коррекционно-развивающих мероприятий, включение дошкольников с ЗПР в разнообразные модели взаимодействия со сверстниками, созданием ролевых коммуникативных ситуаций, высоким уровнем коммуникативной компетенции специалистов, работающих с данной категорией детей.

Библиографический список

1. Абраров, Н.А. К вопросу о формировании социально-коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст] / Н.А. Абраров, В.С. Васильева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы науч.-практич. конференции (заочной) с международным участием. – Ульяновск, 2015. – С. 11–14.

2. Васильева, В.С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.С. Васильева, О.Н. Дягилева // Фундаментальная и прикладная наука: сб. науч. стат. по итогам научно-исследовательской работы за 2014 учебный год / под науч. ред. М.В. Потаповой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – Челябинск, 2014. – С. 79–81.

3. Васильева, В.С. Теоретико-методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования [Текст] / В.С. Васильева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 175–182.

4. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1990.

5. Кравцова, Е.Н. Ребенок внутри общения [Текст] / Е.Н. Кравцова // Дошкольное образование. – 2005. – № 3.

6. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – Питер; СПб., 2009. – 320 с.

7. Лящук, А.Н. К вопросу о формировании коммуникативной готовности к школьному обучению детей с ЗПР [Текст] / А.Н. Лящук, В.С. Васильева // Актуальные вопросы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: сб науч. стат. по итогам науч.-исслед. работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2013-2014 учебный год / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2014. – С. 21–29.

8. Осипова, Л.Б. Особенности коммуникативной культуры дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Л.Б. Осипова, В.В. Степанова // Актуальные вопросы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: сб

науч. стат. по итогам науч.-исслед. работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2013-2014 учебный год / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2014. – С. 77–80.

М.С. Минаева

Л.Б. Осипова

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Общение со сверстниками в дошкольном возрасте играет важную роль в психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 3; 6; 9]. Для детей с нарушениями зрения оно приобретает дополнительное значение, так как является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений, возникающих на фоне зрительного дефекта.

Анализ литературных источников показал, что большинство работ посвящено описанию особенностей общения и специфики организации коррекционной работы в данном направлении с детьми школьного возраста, имеющих нарушения зрения (Г.В. Никулина, А.Г. Литвак, В.З. Денискина и др.) [4]. Раскрыты особенности и методика формирования невербальных средств общения у детей с нарушениями зрения дошкольного и младшего школьного возраста (В.А. Феоктистова, Л.А. Ремезова и др.) [6; 8]. Вместе с тем остаются недостаточно изученными вопросы развития общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Г.В. Никулина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, обобщая трудности межличностного взаимодействия детей, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, сводят их к следующим особенностям:

- преобладание эмоционально-практической формы общения;
- частые конфликты;
- внеситуативно-личностная форма общения не возникает;

- трудности в умении сотрудничать, сопереживать;
- малая активность в общении;
- мотивация выборов эгоцентрична, субъективна и неадекватна;
- низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения [4; 5; 8].

Для изучения особенностей общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами был проведен констатирующий эксперимент, который проходил на базе МБДОУ ДС № 138 г. Челябинска. В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Нами был использован метод наблюдения. При составлении программы наблюдения теоретической базой являлись работы И.А. Орловой, В.М. Холмогоровой, М.И. Лисиной, Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной и др.

По результатам исследования мы получили следующие данные, ранжированные по уровням сформированности навыков общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения: высокий уровень – 20 %; средний уровень – 30 %; низкий уровень – 50 %.

В ходе наблюдения мы отметили, что наиболее сформированными оказались следующие параметры: инициативность, называние сверстников по имени, адекватность реагирования на просьбы. Характер взаимоотношений у 90 % детей в целом доброжелательный или избирательный.

Наименее сформированные параметры: использование невербальных средств общения, употребление вежливых слов, умение здороваться, не перебивать, уступать другим во время конфликтных ситуаций, умение договариваться.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что состояние общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения у 50 % детей соответствует низкому уровню, что делает необходимым проведение систематичной, комплексной коррекционной работы по развитию у них навыков общения со сверстниками.

С целью развития общения старших дошкольников с нарушениями зрения, в том числе и со сверстниками, учёные (Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина,

В.А. Феоктистова, В.З. Денискина) предлагают уделять внимание развитию как вербальных, так и невербальных средств общения.

Рассмотрим программы и методические рекомендации по развитию навыков общения, которые можно использовать в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения зрения.

И.В. Тюрлик составлена и апробирована психокоррекционная программа «Шаг к общению», позволяющая с помощью упражнений, игр и игровых ситуаций сформировать у детей основные навыки коммуникативной деятельности, научиться пользоваться ими, воспринимать и передавать эмоции и, прежде всего, усвоить новые образцы творческого поведения в социуме [7].

И.Г. Корнилова в развитии навыков общения старших дошкольников с нарушениями зрения большое значение отдаёт игре, в частности игре-драматизации. Автор предлагает систему креативных игр-драматизаций, в основу которых положен учет основных трудностей в общении, испытываемых данной категорией детей [2].

В.А. Феоктистовой разработана коррекционная программа по развитию коммуникативной деятельности дошкольников с нарушениями зрения, содержание которой распределено по годам обучения ребенка в специальном дошкольном учреждении и рассчитана на 4 года [8].

Работу по закреплению навыков неречевого общения В.А. Феоктистова рекомендует продолжать через специальные сюжетно-игровые этюды, в которых с помощью движений и действий с игрушками дети имитируют труд и быт взрослых, а также небольшие игры-драматизации. Данные виды деятельности побуждают детей к использованию жестов, поз, мимики в процессе общения и межличностного взаимодействия.

Анализ литературных источников позволил установить, что основными средствами обучения при формировании навыков общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения являются:

- наблюдение, которое включает использование всех сохранных анализаторов;
- рассматривание адаптированных рисунков, иллюстраций с детьми, имеющими остаточное зрение;
- свободное тематическое рисование со слабовидящими детьми;

- упражнения подражательно-исполнительского и творческого характера;
- этюды, театрализованная деятельность, игры-драматизации, моделирование и анализ заданных ситуаций, импровизации;
- игры с правилами: сюжетно-ролевые, словесные, подвижные, музыкальные, спортивные;
- чтение художественных произведений, сочинение историй, беседы, рассказы педагога и детей с использованием неречевых средств общения.

Обобщая всё вышесказанное, можно сделать вывод, что для развития общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения требуются специальные условия и правильно организованная коррекционная работа. В результате этого дети смогут развиваться полноценно, что будет способствовать их успешной социализации.

Библиографический список

1. Байрамгулова, Ю.М. Роль театрализованной деятельности в развитии общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Ю.М. Байрамгулова, Л.Б. Осипова // *Фундаментальная и прикладная наука: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2015 г.* / под науч. ред. А.А. Саламатова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 25–29.

2. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация [Текст] / И.Г. Корнилова. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 160 с. – С. 76.

3. Лящук, А.Н. К вопросу о формировании коммуникативной готовности к школьному обучению детей с ЗПР [Текст] / А.Н. Лящук, В.С. Васильева // *Актуальные вопросы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2013-2014 учебный год* / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2014. – С. 21–29.

4. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения [Текст]: дис. д-ра пед. наук / Г.В. Никулина. – М.: СПб, 2004. – 499 с.

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

6. Степанова, В.В. Особенности эмоциональной культуры общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / В.В. Степанова, Л.Б. Осипова // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2015. – С. 67–72.

7. Тюрлик, И.В. «Шаг к общению» – программа развития навыков общения у детей с нарушением зрения 3-7 лет [Текст] / И.В. Тюрлик. – М.: Психолог, 2007. – 342 с.

8. Феоктистова, В.А. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения [Текст] / В.А. Феоктистова. – СПб.: Образование, 1995. – 234 с.

9. Чистякова, М.А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Чистякова, Л.М. Лапшина // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2015. – С. 86–89.

М.Д. Михалёва

А.А. Лысова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Проблема формирования валеологической культуры у детей дошкольного возраста достаточно актуальна. Анализ состояния здоровья дошкольников показывает, что за последнее десятилетие количество абсолютно здоровых де-

тей снизилось до 15 %, увеличилось число детей с нарушениями зрения. В тифлолитературе отмечается, что индекс здоровья дошкольников с нарушениями зрения в целом в 2,3 раза меньше, чем индекс здоровья видящих сверстников. По данным Л.С. Сековец, детей с нарушением зрения, относящихся к первой группе здоровья практически не встречается; среди детей дошкольного возраста с нарушениями зрения всего 7,6 % относятся ко второй группе здоровья; к третьей группе здоровья среди детей с нарушениями зрения относятся 30,5 %, остальные соответствуют четвертой и пятой группе здоровья. Г.Н. Сердюкова отмечает, что сколиоз 1 и 2 степени у нормально видящих встречается в 14-15 % случаев, у детей с нарушениями зрения он наблюдается чаще, в 35-37% случаев. Довольно часто можно встретить детей с нарушениями зрения с повышенным весом и одышкой. По проведенным наблюдениям за детьми в дошкольных учреждениях с нарушениями зрения, в 22-25% случаев наблюдается нарушение сердечно-сосудистой деятельности. В исследовании Л.А. Дружининой выявлено семь видов нервно-психических нарушений ЦНС у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, которые являются последствием раннего органического поражения центральной нервной системы.

Таким образом, приведенные данные о состоянии здоровья детей с нарушениями зрения указывают на важность формирования у этих детей знаний и представлений о себе, своем здоровье и способах его сохранения, что составляет суть валеологической культуры.

В словаре Э.Н. Вайнера и С.А. Кастюнина валеологическая культура определяется как культура, предполагающая знание человеком возможностей своего здоровья, владение методами контроля, сохранения и развития своего здоровья.

Установка на здоровый образ жизни у ребенка не появляется сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия, которая состоит, по словам И.И. Брехмана, в «обучении здоровью с самого раннего возраста». Отношение ребенка к своему здоровью зависит от сформированности этого понятия в его *сознании*. Между тем недостаточность знаний о себе, о своих индивидуальных особенностях зрения и здоровья сдерживают процесс осознания ценности здоровья и необходимости заботы о нем у детей с нарушениями зрения. Они долго остаются зависимыми от взрослых, что приводит к снижению уровня саморегуляции в формировании санитарно-гигиенических

навыков, в способах сохранения здоровья. Все это и обуславливает актуальность и практическую значимость формирования валеологической культуры у данной категории детей.

На этапе констатирующего эксперимента нами были использованы материалы Е.Н. Васильевой и Л.Г. Касьяновой. Исследование включало в себя такие методы как беседа, диагностические задания, проблемные ситуации, наблюдения за детьми в режимные моменты и в свободном общении.

1 серия исследования была направлена на изучение когнитивного компонента представлений детей о здоровье и здоровом образе жизни и осуществлялось с помощью беседы. 2 серия исследования была направлена на изучение поведенческого компонента детей о здоровом образе жизни с использованием метода наблюдения за детьми в режимные моменты и в свободном общении.

По результатам 1 серии 50% детей с нарушениями зрения показали низкий уровень представлений о полезном питании, влиянии окружающей среды на здоровье человека, а 50% – высокий уровень. Дети с низким уровнем имели представления о здоровье как состоянии человека, когда он не болеет, о некоторых способах лечения заболеваний на основе собственного опыта. Они не задумывались о влиянии на здоровье факторов окружающей среды, о возможных причинах заболеваний. У детей были сформированы отрывочные, бессистемные представления о здоровье и болезни.

В процессе второй серии исследования, направленной на изучение поведенческого компонента, было выявлено, что те дети, которые показали высокий уровень когнитивного компонента представлений о здоровом образе жизни, так же успешно показали его в своей деятельности и поведении. Эти дети осознанно и самостоятельно выполняли гигиенические мероприятия, были более активными во время занятия физической культурой и прогулки.

Таким образом, исследование выявило, что около 50 % старших дошкольников с нарушениями зрения имеют низкий уровень представлений о здоровье и способах его сохранения. В поведенческом компоненте у них не наблюдается осознанности и потребности в оздоровительных и гигиенических мероприятиях. Все это подчеркивает необходимость осуществления работы по формированию основ валеологической культуры детей с нарушениями зрения,

которая позволит им в последствии осознанно охранять свое зрение и здоровье.

Библиографический список

1. Чумаков, Б.Н. Валеология [Текст]: учеб. пособие / Б.Н. Чумаков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 407 с.

Ю. В. Нарихнюк

*Научный руководитель: В.С. Васильева,
канд. пед. наук, доцент*

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ДЕВАЙСЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Жизнь человека в современном обществе тесно связана с компьютерными технологиями. Образовательный процесс также подвергается изменениям. Для работы с детьми сегодня все больше используют различные электронные устройства и гаджеты, а также специализированные девайсы. Особенно остро данный вопрос стоит в связи с объективными условиями увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья и необходимость разработки современных методик и технологий для их обучения и воспитания, учитывающих индивидуальные особенности данной категории детей.

В исследованиях В. С. Васильевой глубоко и всесторонне изучается и рассматривается неопределимая роль современных компьютерных технологий в работе с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья [1–4].

Несмотря на множество неоднозначных отзывов о том, что обилие гаджетов негативно влияет на мировосприятие детей всех возрастов – есть такие девайсы, которые значительно облегчают жизнь родителей, да и самого ребенка. Особенно это важно при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Девайс (англ.device «прибор, устройство) – любое полезное техническое приспособление имеющее определённое функциональное назначение [6].

Компьютерные девайсы широко применяются в процессе коррекционно-развивающей работы со всеми категориями детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Важную роль играет использование специализированных компьютерных девайсов в обучении детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируются функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Темпы двигательного развития широко варьируются. Двигательные нарушения, в свою очередь, оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций [5].

Очень важно научить таких детей самостоятельно добывать знания, расширить их кругозор, круг общения. Главным помощником в решении этой непростой задачи являются современные технологии, в том числе и различные компьютерные девайсы.

На сегодняшний день существуют множество компьютерных девайсов для детей данной категории:

1. Специальные клавиатуры. Клавиатуры для людей с серьёзными нарушениями моторных функций – большие клавиатуры. Среди неоспоримых преимуществ таких устройств важно выделить большие размеры, благодаря которым люди со спастическими кистями, не координирующие свои движения, смогут работать без проблем. Такие клавиатуры имеют увеличенный размер клавиш, расположенных на достаточном расстоянии друг от друга, что практически исключает вероятность нажима нескольких кнопок одновременно.

В случаях, когда ограничение подвижности настолько велико, что даже пользование специальными адаптированными клавиатурами становится невозможным, можно оснастить компьютер сенсорными устройствами, которые работают от импульса оставшегося возможного движения:

- грубые движения рукой или движение ноги;
- движение головы;
- удар языка;
- дыхательные движения;
- моргание глаз.

2. Переключатель, при помощи которого можно выбрать использование функциональных клавиш или функцию повтора нажатия клавиш. Если отключить функцию повтора нажатия клавиш, то при удержании одной клавиши будет напечатана только одна буква. Это очень важно для детей, которые в силу заболевания не всегда могут вовремя убрать палец с кнопки. На саму клавиатуру одевается накладка, которая позволяет «укладывать» руки на клавиатуру, а не держать их навесу. Подобное приспособление облегчает работу с клавиатурой детей с ДЦП.

3. Другие важные приспособления – компьютерный роллер-джойстик и выносная компьютерная кнопка. Они созданы для детей, которые не могут работать с обычной компьютерной мышкой из-за нарушения моторики. Компьютерный роллер сочетает в себе функции мыши и джойстика. Курсор управляется ручкой с тремя кнопками. Для детей, которые не могут нажать на маленькие кнопки на роллере, есть большая выносная кнопка с регулируемой степенью нажима. Нажимать ее можно ладонью, ногой или плечом.

4. Трекболы представляют собой перевернутую мышь, оснащенную подвижным шаром, который, будучи закрепленным на специальной подставке, вращается благодаря указывающему устройству. Подобный девайс подходит людям с нарушениями общей моторной активности.

В заключение необходимо подчеркнуть, что при специально организованной учебно-воспитательной работе, при разумном применении девайсов, при благоприятных условиях семейного окружения компенсаторные возможности детей, имеющих множественные нарушения в развитии, оказываются довольно значительными.

5. Стеки (палочки), созданные для работы на клавиатуре без рук, нацеленные на упрощение нажатия кнопок людям с нарушенной координацией. Самые распространенные варианты их использования – закрепление на голове, фиксация под подбородком или удержание во рту.

6. Электронные указывающие устройства (например, HeadMouse Extreme) – отличный способ управлять экранным указателем самыми разными способами: ультразвуком и инфракрасными лучами, движениями глаз или сигналами нервных окончаний. Таким образом, можно не только давать разнообразные команды ПК, но и вводить текст и данные.

Применение компьютерных технологий, с учётом особенностей и закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет повысить эффективность процесса коррекции имеющихся у детей нарушений развития, оказывает положительное влияние на развитие их познавательной активности, психических процессов (произвольного внимания, памяти, мышления, восприятия) детей, позволяет значительно повысить мотивационную готовность к проведению коррекционно-развивающих занятий и эффективность обучения в целом [7].

Библиографический список

1. Васильева, В.С. Дидактические возможности информационных технологий в процессе логопедической работы по коррекции речевых нарушений у старших дошкольников [Текст] / В.С. Васильева, А.А. Абрамовских // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й науч.-практ. конф.(заочной) с международным участием: в 2 частях. – Ульяновск, 2014. – С. 24–29.

2. Васильева, В.С. Использование ИКТ на коррекционных занятиях как средство оптимизация коррекционно-педагогического процесса [Текст] / В.Ф. Короткова, В.С. Васильева // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2015. – С. 10–14.

3. Васильева, В.С. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе с детьми [Текст] / А.С. Таланова, В.С. Васильева // Фундаментальная и прикладная наука сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2015 г. – Челябинск, 2015. – С. 173–177.

4. Васильева, В.С. Использование информационно коммуникативных технологий в процессе развития речи младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] / А.С. Таланова, В.С. Васильева // Образование: традиции и инновации: материалы IX международной науч.-практич. конференции. – 2015. – С. 496–498.

5. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

6. Шагалова, Е.Н. Девайс [Текст] / Е.Н. Шагалова // Словарь новейших иностранных слов (конец XX – начало XXI вв.). – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 16 с.

7. Кукушкина, О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании [Текст] / О.И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2003. – № 3. – С. 67–76.

Н.В. Некрасова

Е.П. Колышкина

КРУПОТЕРАПИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Инновационные приемы воздействия в работе логопеда становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи.

Эффект их применения зависит от компетенции педагога. Учитель-логопед должен обладать умениями использовать новые возможности инновационных методик и приемов, включать действенные методы в систему коррекционно-развивающего процесса, создавать психофизиологический комфорт детям во время занятия, предусматривающий «ситуацию уверенности» их в своих силах. Терапевтические возможности инновационных приемов содействуют созданию условий для речевого высказывания и восприятия.

На сегодняшний день инновационных приемов достаточно много (игро-, сказко-, смехо-, изо, глина, воскотерапия и др.). Но нам хочется остановиться на том, который, на наш взгляд, является наиболее целесообразным и эффективным – крупотерапия.

Крупотерапия – одна из разновидностей игровой терапии, традиционные игры с крупой. Крупотерапию можно использовать в работе с детьми, начиная с трех лет. Ребенок копает, лепит, рисует на крупе, создает на ней отпечатки,

что-то говорит... Личность каждого ребенка уникальна. «Крупотерапия» – это техника, которая позволяет раскрыть индивидуальность каждого ребенка, развить способность осознавать свои желания и возможность их реализации.

Технология крупотерапии многофункциональна, она позволяет одновременно решать ряд задач: 1) диагностические, 2) коррекционные, 3) развивающие.

Кроме того, использование данной техники позволяет развивать самооценку ребенка, умение работать в коллективе, способствует его самовыражению, самосознанию.

Игра с крупой, с фигурками особенно плодотворна в работе с детьми, которые не могут выразить свои переживания. Дети с заниженной самооценкой, повышенной тревожностью и застенчивостью охотно выбирают фигурки и переключают свое внимание. Дети же с неустойчивым вниманием весьма экспрессивны, игра дает им богатые кинестетические ощущения.

Игра с крупой выступает в качестве ведущего метода коррекционного воздействия, вспомогательного средства, позволяющего стимулировать ребенка, развивать его сенсомоторные навыки.

Все игры с использованием крупотерапии можно условно разделить на три вида.

1. Обучающие игры. Направлены на развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук. Ребенок говорит о своих ощущениях, что способствует развитию его речи, обогащению словарного запаса, восприятию различного темпа речи.

2. Познавательные игры. С их помощью мы помогаем познавать многогранность нашего мира.

3. Проективные игры. Направлены на осуществление психологической диагностики, коррекцию и развитие ребенка.

При использовании крупотерапии в логопедической практике необходимо руководствоваться рядом принципов.

1. Создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищенно, проявляя творческую активность. Для этого подбираются задания, соответствующие возможностям ребенка; формулируется инструкция к играм в сказочной форме.

2. «Оживление» абстрактных символов: букв, цифр, геометрических фигур и пр. Реализация этого принципа позволяет сформировать и усилить положительную мотивацию к занятиям и личностную заинтересованность ребенка в происходящем.

3. Реальное «проживание», проигрывание всевозможных ситуаций вместе с героями сказочных игр. На основе этого принципа осуществляется взаимный переход воображаемого в реальное и наоборот.

На логопедических занятиях можно использовать различные виды крупотерапии: игры с фасолью, рисом, пшеном, манкой, макаронами, песком, гравием, ракушками и др.

Для занятий крупотерапией целесообразно использовать пластиковую, деревянную чашку, коробку, на половину или на три четверти заполненную сыпучими материалами – рисом, горохом, гречневой крупой, фасолью, семенами подсолнечника, ракушками, макаронами. Также в контейнер можно разместить небольшое количество различных мелких предметов: игрушки от киндер-сюрприза, монеты, пуговицы, крупные бусины и т.д.

Работая над этой темой уже несколько лет, мы разработали задания, которые позволяют проводить массаж пальцев рук в форме игры и попутно развивать речь детей.

Крупотерапию используем периодически в зависимости от индивидуальных потребностей и возможностей ребенка. Так, детям с неустойчивым вниманием и повышенной возбудимостью этот вид работы предлагаем чаще, так как отмечено успокаивающее действие сухого бассейна. Ввиду расположения на кончиках пальцев большого количества нервных окончаний, использование данной техники стимулирует речевые центры.

При перебирании пальчиками сыпучего материала у ребенка улучшается микроциркуляция крови; монотонные действия концентрируют внимание, а в целом этот вид деятельности доставляет ребенку положительные эмоции, приятные ощущения.

Из опыта работы отмечено, что детям никогда не надоедает играть в сухом бассейне с крупой. Они сами становятся инициаторами новых игр.

Библиографический список

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Практикум по креативной терапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – М.: Сфера Речь, 2001. – С. 279–299.

2. Инновации – в логопедическую практику [Текст]: методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений / сост. О.Е. Громова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. – 232 с.

3. Смирнова, Л.Н. Большая книга логопедических игр. Играем со звуками, словами и фразами [Текст] / Л.Н. Смирнова, С.Н. Овчинников. – АСТ, Астрель.

4. Набойкина, Е.Л. Сказки и игры с «особым» ребенком [Текст] / Е.Л. Набойкина. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.

5. Сакович, Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту [Текст] / Н.А. Сакович – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

Н.А. Нуштаева

Е.В. Резникова

ПОНЯТИЕ «СЛОГОВАЯ СТРУКТУРА СЛОВА» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В психолого-педагогической литературе существует множество подходов и определений понятия «слоговая структура слова». Особенности воспроизведения ребенком слоговой структуры слова изучали И.А.Сикорский, А.Н.Гвоздев, Н.С.Державин, М.Л. Итигина, Г.М. Лямина, А.К.Маркова, Б.И.Осипов, Т.А.Титова и многие другие [2].

Слоговая структура слова – подчеркивала С.Е. Большакова, – это взаиморасположение и связь слогов в слове, которая характеризуется четырьмя параметрами: 1) ударностью, 2) количеством слогов, 3) линейной последовательностью слогов, 4) моделью самого слога [1].

Слоговая структура – отмечала Е.И. Радина, – характеристика слога с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его слогов.

В качестве наиболее важных традиционно рассматриваются два варианта классификации слогов: по конечному звуку в слоге и по количеству гласного. По конечному звуку различают слоги: открытые, которые заканчиваются непосредственно слогообразующим звуком и не имеют задней периферии; закрытые, которые заканчиваются неслогообразующим звуком и, соответственно, располагают задней периферией.

Слоговая структура является необходимым элементом для формирования грамматического строя речи. Говоря о факторах, вызывающих нарушение слоговой структуры слова, ряд авторов отмечают, что процесс усвоения слогового состава слова тесно связан с речевым развитием в целом, в частности, с состоянием фонематических (сенсорных) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка [3].

С.С. Ляпидевский установил, что восприятие речи осуществляется при участии речедвигательного анализатора. В центральной нервной системе образована тесная связь между слоговым и двигательным образами слова.

И.А. Сикорский выделил направления, определяющие два отдельных типа речи. Одни дети останавливаются на тщательном изучении звуков слова, эти немногие, но действительные слоги служат для них представителем целого, иногда длинного слова. Другие дети, наоборот, главным образом схватывают слоговой состав слова. Эту же особенность вслед за И.А. Сикорским описывают Е.Н. Винарская, А.А. Леонтьев, Т.А. Титова, С.Н. Цейтлин и др.

Е.Н. Винарской и Г.М. Богомазова отмечают, что у одних детей раньше формируется ритмическая структура слова, а у других, сначала появляются слоги (слова-корни). Причину этого авторы видят в разной степени созревания кинестетической или слуховой чувствительности у дошкольников.

В.М. Акименко говорила, что нарушения слоговой структуры по-разному видоизменяют слоговой состав слова. Четко выделяются искажения, состоящие в выраженном нарушении слогового состава слова. Слова могут быть деформированы за счет:

1) нарушения количества слогов: элизия – сокращение (пропуск) слогов: «моток» (молоток); итерации – увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («тарава» – трава);

2) нарушения последовательности слогов в слове: перестановка слогов в слове («деворе» – дерево); перестановка звуков соседних слогов («гебемот» – бегемот);

3) искажения структуры отдельного слога: сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капуста» – капуста); слог со стечением согласных – в слог без стечения («тул» – стул); вставка согласных в слог («лимонт» – лимон);

4) антиципации, то есть уподобления одного слога другому («пипитан» – капитан; «вевесипед» – велосипед);

5) персеверации (от греческого слова «упорствую»). Это инертное застревание на одном слоге в слове («пананама» – панама; «ввалабей» – воробей);

6) контаминации – соединения частей двух слов («холодильница» – холодильник, хлебница).

Все перечисленные виды искажений слогового состава слова распространены у детей с нарушениями речи [4].

Искажения слова зависят не только от уровня речевого недоразвития, но и от его характера. В одних случаях недоразвитие влияет на недостатки овладения слоговым составом слова, через отклонения в сенсорной сфере и возникающие вследствие этого трудности в различении слоговых контуров. В других же случаях, ввиду несформированности артикуляционной сферы возникают затруднения в воспроизведении слоговых контуров, в слиянии разных слогов в ряду слова.

Таким образом, понятие «слоговая структура слова» является сложным, многоаспектным и комплексным, поэтому в психолого-педагогической литературе существует множество подходов и определений к данному понятию. Слоговая структура слова необходима для овладения правильной речью детьми дошкольного возраста, а в дальнейшем является важным составляющим звеном для успешного обучения в школе.

Библиографический список

1. Гвоздев, А.Н. Усвоение ребёнком звуковой стороны русского языка [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., 1948.

2. Генинг, М.Г. Обучение дошкольников правильной речи [Текст] / М.Г. Генинг, Н.А. Герман. – Чебоксары: Академия, 2000. – 216 с.

3. Радина, Е.И. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Е.И. Радина. – М.: Просвещение, 2008. – 315 с.

4. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

В.В. Перцева

*Научный руководитель: В.С. Васильева,
канд. пед. наук, доцент*

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Семья является важным институтом для воспитания и развития детей. В ней существуют свои правила и уставы, а главное в ней царит любовь, тепло и забота. Семейное воспитание и взаимоотношения родителей и детей является важной проблемой в нашем современном обществе.

Особое место занимает работа с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Такие ученые как Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, Х.Д. Джайнотт, Д. Локк, Дж. Рескин определяют семью как университет человеческих отношений, обеспечивающий всестороннее и гармоничное развитие личности, сохранение и укрепление физического, нравственного и психического здоровья ребенка [6].

В исследованиях В.С. Васильевой отмечается основополагающая роль педагога в психологическом сопровождении родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Это обусловлено необходимостью реализации индивидуального и комплексного подходов в формировании их реабилитационной компетентности, что является важным условием повышения качества коррекционной работы и создания условий для коррекции и компенсации имеющихся у детей своеобразий развития [2; 3].

Однако, семья не всегда воспитывает ребенка и влияет на него положительно, особенно на ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Часто родители не признают проблему ребенка и скрывают это.

В семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается наличие разных стилей воспитания. В одних случаях отклонения в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья усугубляются семейной ситуацией, что может быть вызвано неблагоприятным социальным статусом семьи и отвержением ребенка, в других случаях отклонения

в развитии могут быть предупреждены или компенсированы, благодаря положительному влиянию семьи на ребенка и помощь в преодолении определенных трудностей, обусловленных дефектом [1].

В связи с этим, встает вопрос необходимости комплексной программы коррекционного воздействия по преодолению трудностей в выстраивании детско-родительских отношений и принятию ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это особая категория детей, имеющих психические и физические недостатки. Самый главный возрастной период в жизни ребенка – это ранний возраст. Чем раньше будет коррекционная помощь, тем легче будет компенсировать дефект. Но не стоит забывать о том, что родители в жизни ребенка играют важную роль. От семейного воспитания зависит формирование личности ребенка.

Хорошо известно, что родители, как правило, испытывают большой интерес к воспитанию и обучению своего ребенка. Ребенок по-настоящему счастлив, когда чувствует заботу, внимание и любовь со стороны родителей. Для правильного воспитания ребенка важно, чтобы слова и дела родителей всегда могли быть примером для ребенка [5]. Родителям следует помнить, что каждый их поступок, каждое произнесенное слово будет иметь значение в процессе обучения и воспитания. Особенно это касается детей с отклонениями в развитии, которые обычно меньше, чем другие дети, взаимодействуют с окружающим миром [9].

На сегодняшний день представлено множество характерных особенностей родителей, воспитывающих ребенка с нарушенным развитием.

В семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, практически все функции, за небольшим исключением, не реализуются или реализуются не в полной мере. В результате рождения ребенка с отклонениями в развитии отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются.

Причины нарушений связаны с психологическими особенностями больного ребенка, а также с колоссальной эмоциональной нагрузкой, которую несут члены его семьи в связи с длительно действующим стрессом.

Каждая семья индивидуальна, и все по-разному реагируют, принимают и воспитывают своих детей. Можно лишь предположить, что истинные ценно-

сти культуры, которыми в течение жизни овладевает человек, развивают в нем чувство сопереживания и сочувствия к проблемам слабых и больных лиц, в том числе и детей. Эти характеристики формируются с раннего возраста в соответствии с определенными канонами воспитания [6].

Существуют различные методы и методики для изучения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Каждый метод по своему уникален и несет массу информации, которую специалисты узнают от родителей и детей.

Например, методы изучения семьи (социологические опросы, интервьюирование и анкетирование); методики («Семейная социометрия», «Анализ семейных взаимоотношений», «История жизни с проблемным ребенком»). Они помогают понять причину неблагополучия в системе семейного воспитания.

Однако, никакое обследование ребенка и его семьи нельзя считать полным, если тщательно не рассмотрены все дополнительные проблемы, с которыми может столкнуться «особый» ребенок. Эти проблемы включают нарушения зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич), судорожные припадки, эмоциональные нарушения в виде повышенной возбудимости, проблемы коммуникативного поведения и многие другие [7].

Такое обследование под силу команде специалистов, включающей педагога-дефектолога, психолога, социального работника, педиатра, психиатра, логопеда и, в случае необходимости, окулиста, сурдолога, ортопеда и других [9].

Оказание ранней психолого-педагогической поддержки родителям, воспитывающим ребенка с ограниченными возможностями здоровья, должно быть строго дифференцировано и максимально приближено к условиям, в которых живет конкретная семья. Вспоминаются слова Л.С. Выготского, где он говорил о том, что, «...особенности трудного ребенка должны рассматриваться не в статике, как сумма его дефектов, его недочетов, а в динамике» [4].

Необходимо научить родителей воспринимать собственного ребенка как человека со скрытыми возможностями, помочь родителям поверить в то, что каждый ребенок в чем-то талантлив, раскрыть его перспективы, построить научно обоснованную систему занятий, которая позволит увидеть перспективы дальнейшего развития.

Помощь семьям заключается в том, что ребенок, не уходя из семьи, включается в единое педагогическое пространство. Родители получают дополнительную всестороннюю и комплексную помощь со стороны специалистов. Существуют различные формы работы с родителями, такие как: диагностическая работа, индивидуальное консультирование, индивидуальные и групповые игровые сеансы в диаде «родитель – ребенок». Включение родителей в образовательный процесс существенно ускоряется процесс социализации ребенка с особенностями в развитии [6].

Сложная комплексная работа с семьей детей с ограниченными возможностями здоровья с участием всех специалистов должна быть регулярно организованной. Постоянный контакт специалистов с родителями обеспечивает у них устойчивый интерес к изменениям в развитии ребенка.

Библиографический список

1. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения [Текст]: дис. ...кан. пед. наук. / А.Я. Варга. – Москва, 1986. – 209 с.

2. Васильева, В.С. Вопросы подготовки специалистов для психологического сопровождения семьи проблемного ребенка раннего возраста [Текст] / В.С. Васильева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: материалы научно-практической конференции. – 2003. – С. 106–110.

3. Васильева, В.С. Работа с родителями в условиях группы кратковременного пребывания как средство предупреждения дезадаптации к ДОО детей раннего возраста [Текст] / В.С. Васильева // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ профессоров, преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ЧГПУ за 2005 год. – Челябинский государственный педагогический университет, 2006. – С. 42–47.

4. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.

5. Ковалев, С.В. Психология современной семьи [Текст] / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.

6. Крупина, И.В. Основы семейного воспитания [Текст] / И.В. Крупина // Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд. – М., 1996.

7. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст]: методическое пособие / В.В Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

8. Макарычева, Н.В. Проблемы раннего детства. Диагностика, педагогическая поддержка, профилактика [Текст]: в помощь занимающимся воспитанием детей 2–3 лет / Н.В. Макарычева. – М., 2005.

9. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

Е.Н. Пономаренко

Научный руководитель: В.С. Васильева,

канд. пед. наук, доцент

КНИГА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время перед обществом необычайно остро стоит проблема нравственного воспитания детей всех возрастов. Педагогическое сообщество заново пытается понять, каким образом привить современным детям нравственные ценности. От правильного духовно-нравственного воспитания детей зависит не только благополучие, но и выживание нашего общества. Сегодня на ребенка с самого рождения обрушивается огромный массив информации: СМИ, школа, детский сад, кино, Интернет – все это скорее способствует размыванию нравственных норм и заставляет нас очень серьезно задуматься над проблемой эффективного нравственного воспитания собственного малыша.

Проблема нравственного воспитания всегда волновала педагогов. Она рассматривалась в трудах А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, В.Г. Нечаевой, Р.И. Жуковской, Л.А. Пеньевской, Т.А. Марковой, С.А. Козловой, Н.Ф. Виноградовой, Р.С. Буре и других [3].

Учитывая современную ситуацию развития, определение процесса воспитания очень многогранно, сам процесс очень сложен даже тогда, когда речь

идет о взаимодействии со здоровыми детьми. Он оказывается особенно сложным, когда воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данные вопросы рассматриваются в исследованиях Л.Б. Осиповой [4].

Как известно, дети с отклонениями в развитии начинают разбираться в вопросах общественного устройства, понятиях морали и нравственности сравнительно позже, чем их здоровые сверстники. Это связано, прежде всего, со свойственной им неразвитостью мышления, трудностью усвоения общих понятий и закономерностей. Такие дети не всегда могут действовать в соответствии с принятыми в обществе нормами. Именно поэтому немаловажной частью воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья является нравственное воспитание, а именно формирование у детей положительных нравственных качеств.

Сегодня важно прививать позитивное отношение к жизни, доброту, отзывчивость, честность, уважение к старшему поколению, как здоровым дошкольникам, так и детям с ограниченными возможностями здоровья. Эти качества не просто ценятся обществом в современном мире, но и важны для дальнейшего становления детей как полноценных граждан нашей страны.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в силу имеющихся отклонений с трудом усваивают систему знаний об окружающем мире и об общественных отношениях. Часто они не могут заниматься предложенной им деятельностью, если она слишком длительна и монотонна. Чтобы ребенок был готов воспринимать информацию, которую мы хотим до него донести, и закрепить ее в сознании, необходимо его заинтересовать.

Все это доказывает актуальность использования инновационных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которые рассматриваются в исследованиях В.С. Васильевой, О.Н. Дягилевой, А.А. Лисиной [1; 2].

Одним из эффективных средств воспитания во все времена признавалась художественная литература и фольклор. В развитии ребенка с ограниченными возможностями произведения литературы играют особую роль. Сказки, стихи, рассказы основаны на вербальном восприятии ребенка. Они увлекают детей яркими поэтическими образами, вызывают у них положительные эмоции, укрепляют светлое, жизнерадостное восприятие жизни, помогают понять, что хорошо и что плохо. Кроме этого, важно отметить выраженную дидактическую

направленность произведений, написанных для детей. Произведения художественной литературы раскрывают перед детьми мир человеческих чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя.

Фольклору – коллективному художественному творчеству народа – также уделяется значительное внимание воспитателей и родителей. Это объясняется тем, что поэтическое народное творчество веками вбирало в себя жизненный опыт, коллективную мудрость трудящихся масс и передавало их младшим поколениям, активно пропагандируя высокие нравственные нормы и эстетические идеалы. Даже сейчас в быту живут колыбельные песни, потешки и загадки. От поколения к поколению переходят забавные считалки, шутки и прибаутки, традиционные народные игры.

Авторские стихотворения и сказки, как и народная поэзия, раскрывают самые существенные связи и закономерности жизни. Детям, только начинающим осваивать мир, приобретать опыт, как раз наиболее важно познание этих общих связей и закономерностей.

Произведения детской литературы написаны простым, доступным языком. Именно язык сказки дети с отклонениями понимают легче, чем пресную речь взрослого. Важно отметить еще один плюс использования литературы в воспитании ребенка – основным принципом изображения жизни в сказках является резкое противопоставление добра и зла, идеализация положительных явлений. Благодаря резкому разграничению добра и зла образы всегда ясны и доступны детям, им легко определить свои симпатии и антипатии. Воспринимая информацию из книги, ребенок уже в раннем возрасте пытается ее анализировать. Герои сказок выступают примером для ребенка: на их опыте он учится тому, как нужно или нельзя поступать [5].

Произведения художественной литературы и фольклора как средство воспитания детей с ОВЗ оказываются довольно эффективными, ведь стремление ребенка ко всему яркому, необычному, умение удивляться и удивлять находят опору и удовлетворение в сказочной героике и фантастике. Книга обладает чудесным свойством заинтересовывать дошкольника. Она умеет говорить с ребенком увлекательно и интересно. Она прекрасно помогает педагогам и родителям в воспитании дошкольника, а также ведет детей к осмыслению жизни, собственных наблюдений, формирует патриотические чувства детей, действенную любовь к добру и справедливости.

Библиографический список

1. Васильева, В.С. Применение инновационных технологий в преодолении нарушений лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня [Текст] / В.С.Васильева, А.А. Лисина // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 4-11. – С. 17–23.
2. Васильева, В.С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.С. Васильева, О.Н. Дягилева // Фундаментальная и прикладная наука: сб. науч. статей по итогам науч.-исслед. работы за 2014 учебный год. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – С. 79–81.
3. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.А. Козлова [и др.] – Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
4. Щелконогова, Ю.С. Особенности нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст] / Ю.С. Щелконогова, Л.Б. Осипова // Образование: традиции и инновации: Материалы IX международной научно-практической конференции (8 октября 2015 года) / отв. редактор Уварина Н. В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2015. – С. 577–579.
5. Эйсмонт-Швыдкая, Г.Н. Нравственное воспитание дошкольников [Текст] / Г.Н. Эйсмонт-Швыдкая. – М.: Просвещение, 1993. – 243 с.

Ю.Р. Разумова

Н.И. Бурова

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ ВПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Обследование звуковой стороны речи ребенка является важным звеном в общей системе изучения речевой деятельности. Овладение звуковым строем родного языка происходит в двух взаимосвязанных направлениях. Ребенок

усваивает артикуляцию (т.е. движения и позиции речевых органов, нужные для произнесения звуков) и одновременно с этим – систему дифференциальных признаков, необходимых для их различения. Восприятие речевых звуков формируется в процессе активного артикуляционного опыта и в дошкольном возрасте обычно приобретает законченный характер.

Приступая к обследованию, логопед знакомится с историей развития ребенка, с данными неврологического и отоларингологического обследований, в процессе краткой беседы устанавливает с ним контакт и получает, таким образом, общее представление об особенностях звуковой стороны речи.

Первая группа заданий нацелена на исследование состояния артикуляционной моторики. Вторая группа – на проверку фонематического восприятия. Третья группа заданий направлена на исследование звукопроизношения.

В процессе обследования подвижности артикуляционного аппарата ребенку предлагается по подражанию выполнить ряд упражнений.

Продолжительность выполнения упражнений – не более 5–7 минут одноразово. Упражнения на удержание выполняются не дольше 3–5 секунд (каждая поза), а количество повторов упражнения при его многократном воспроизведении составляет 4–6 раз.

На втором этапе оценивается подвижность органов артикуляционного аппарата.

При обследовании фонематического слуха и восприятия выясняется, как дети на слух различают фонемы родного языка.

Используются приемы, направленные на:

- узнавание, различение и сравнение простых фраз;
- выделение и запоминание заданных слов в ряду сходных по звуковому составу;
- различение отдельных звуков в звуковом ряду, в слогах, словах;
- запоминание и повторение слоговых рядов, состоящих из 2–4 элементов.

Исследуется способность к восприятию ритмических структур различной сложности, воспроизведению ритмических рисунков.

Особое внимание обращается на различение свистящих – шипящих, шипящих – аффрикат, глухих – звонких пар звуков.

Анализ всех полученных данных позволит определить характер и причину дислалии и обозначить направление коррекционной работы.

При обследовании звукопроизношения необходимо выяснить, как ребенок произносит проверяемый звук изолированно, в словах, слогах, предложениях, текстах, используя соответствующий дидактический материал.

Таким образом, анализ результатов комплексной диагностики детей старшего дошкольного возраста с дислалией позволяет выявить нарушения всех сторон речи и, следовательно, уточнить, носит ли нарушение речи у детей системный характер, а также определить необходимость проведения целенаправленной логопедической работы по коррекции звукопроизношения.

Работа по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией будет эффективной только при создании определенных условий.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется через взаимодействие работающих с детьми специалистов: педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателя и привлечение к сотрудничеству родителей.

Особенностями выделенных педагогических условий психолого-педагогического сопровождения являются: создание речевой среды, предусматривающей развитие психофизиологических механизмов, которые обеспечивают фонетическую сторону речи; совершенствование ручной моторики и подвижности артикуляционного аппарата; формирование навыков фонетически правильной речи, ее интонационной выразительности; развитие навыков устной речи; формирование правильной слоговой и звуко-слоговой структуры слов.

Наиболее приоритетными для дошкольников старшего возраста являются игровые, ситуативно-творческие, психологические, состязательные формы коррекционной работы, формирование портфолио воспитанника как система персонализированного определения траектории индивидуального развития личности. Ожидаемые результаты – это повышение уровня психофизического и речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с дислалией, обучающихся в условиях детского сада.

Библиографический список

1. Бурова, Н.И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. Современные тенденции, проблемы, перспективы [Текст] /

Н.И. Булова // *Фундаментальная и прикладная наука: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2015 г. / под науч. ред. А.А. Саламатова.* – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 57–61.

2. Буров, К.С. Управление методической работой в образовательном учреждении [Текст] / К.С. Буров. – Челябинск: ЗАО «Изд-во Цицеро», 2012. – 48 с.

3. Малофеев, Н.Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна [Текст] / Н.Н. Малофеев // *Альманах ИКП РАО.* – 2007. – № 11.

4. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Текст] / Н.М. Назарова // *Вестник Московского городского педагогического университета.* – 2009. – № 3. – С. 8–18.

5. Рубцов, В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы [Текст] / В.В. Рубцов // *Психологическая наука и образование.* – 2010. – № 1. – С. 5–12.

Т.А. Рудакова

Е.В. Резникова

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это связано, прежде всего, с социальной значимостью речи и ролью в формировании личности. В связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Проблемой развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня занимались такие специалисты, как Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. и другие.

По мнению многих авторов, проводивших исследования в данной области (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин и др.), связная речь – это высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ре-

бенка. Овладение связной устной речью является важным условием успешной подготовки к обучению в школе.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Для достижения связности речи необходимо также умело использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений.

У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Это очень важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка.

При общем недоразвитии речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. В то же время одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи, и, как ее компонента – монологической речи. Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Исследования Л.С. Выготского показали, что сложные психические процессы формируются на базе простых. Двигательные возможности ребенка, слуховое, зрительно-пространственное, тактильное и акустическое восприятие находятся в тесном взаимодействии с речью и влияют на нее. Развивая положительные эмоции ребенка, формируя интерес, используя невербальные способы общения, создавая потребность «говорить», мы влияем на становление коммуникации.

На определенной стадии развития речи все дети, как в норме, так и с нарушениями речи начинают обозначать грамматическим знаком различающиеся моменты той или иной ситуации. Если бы в языке каждый грамматический знак имел только неповторимое звуковое обличие, то начинающему говорить ребенку осталось бы вместить в свою память N-е число таких единиц. И тогда речь его не смогла бы выйти за пределы первобытного состояния. Однако в языке огромному многообразию значений противостоит ограниченное число форм. И это противоречие снимается благодаря тому, что существует неограниченная возможность комбинаций лексических и грамматических значений.

В современной науке и практике сложился комплексный медико-педагогический подход к коррекции развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи осуществляется в учреждениях просвещения, здравоохранения, социального обеспечения.

Основная цель нашего исследования состояла в выявлении, определении и обосновании системы коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на этапе подготовки к обучению в школе. Исследование проводилось со старшими дошкольниками с ОНР III уровня в МБДОУ детский сад № 328 г. Челябинска.

Констатирующий этап исследования позволил нам: подобрать методики исследования развития связной речи у испытуемых детей; выявить развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; выявить содержание работы логопеда в данной проблеме; подтвердить необходимость целенаправленной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на этапе подготовки к обучению в школе.

На формирующем этапе исследования мы определили содержание работы логопеда по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на этапе подготовки к обучению в школе. Основными направлениями содержания этой работы явились следующие: составление предложения по картинкам; составление рассказа по картинке; составление рассказа по серии картинок; составление рассказа по опорным словам и предложениям; составить пересказ текста.

Все формы и методы взаимодополняют друг друга, а выделенные нами направления являются необходимыми и достаточными для успешного развития связной речи моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на этапе подготовки к обучению в школе.

По результатам коррекционно-развивающей работы в нашем исследовании мы определили, что дети с ОНР на заключительном этапе достигли результатов детей с нормальным речевым развитием на констатирующем этапе. Результаты коррекционно-развивающего этапа исследования позволяют утверждать, что предложенная система мер и разработанных направлений по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на этапе подготовки к обучению в школе является эффективной.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основой коррекции нарушений развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня является своевременная диагностика и коррекционно-развивающая работа с учётом компенсаторных возможностей каждого ребёнка в отдельности. Подбор лингвистического материала должен осуществляться на основе принципов коррекционной педагогики (онтогенетический, учёт структуры дефекта, учёт контекста, системный, принцип коррекционной направленности, в частности подготовки к обучению в школе).

Библиографический список

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Изд-во «Академия», 2012. – 328 с.

2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст]: учебн.-метод. пособие / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-пресс, 2013. – 144 с.

3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. – 3-е изд, испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2012. – 168 с.

4. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова. – Москва: ВЛАДОС, 2014. – 277 с.

А.А. Стародубцева

*Научный руководитель: А.А.Ковалёва,
ст. преподаватель кафедры СППиПМ*

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

В настоящее время дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития.

Недоразвитие речи оказывает большое влияние на формирование всей психической деятельности ребенка. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает особенности мышления. Исследование мышления открывает большие возможности для развития способностей и возможностей человека, так как на практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах.

Объектом нашего исследования является процесс мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования являются особенности процесса мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования – теоретическое изучение особенностей мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу.
2. На основе теоретического анализа выявить особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методом нашего исследования является теоретический анализ.

Анализ литературы показал, что мышление принадлежит к числу самых трудных психологических проблем. Л.С. Выготский писал, что «центральной

для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления». С этим тесно связана и идея интеллектуализации всех остальных функций, т.е. изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали, автоматически, начинают действовать сознательно, логически [1].

Изучение психолого-педагогической литературы позволило выяснить, что в настоящее время термин мышление понимается, как высшая форма человеческого познания, представляющего собой процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности, выполняющего регулирующую функцию по отношению к поведению, социально обусловленного по происхождению приемов и операций. Мышление делится на наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое [3].

Далее представим определение данных видов мышления.

Наглядно-действенное мышление – это особый вид мышления, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами.

Наглядно-образное мышление – это вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может.

Особенностью абстрактного (словесно-логического) мышления является то, что оно происходит с опорой на понятие, суждение, не используя эмпирических данных.

Основными формами мышления являются понятие, суждение, умозаключение. Под понятием понимается мыслительный процесс, который выделяет отличительные и существенные признаки, обобщающие различные предметы и явления. Суждение – мыслительный процесс, устанавливающий связь между понятиями о явлениях и предметах, в процессе, которого формируется мнение на основе полученной ранее информации. Умозаключение – высшая форма мышления, при которой мысль формируется в результате синтеза и обработки нескольких суждений и понятий.

Важно отметить, что основные мыслительные операции можно подразделить на: анализ и синтез, обобщение, абстрагирование и конкретизацию.

Под анализом понимается мысленное расчленение объекта на составляющие его элементы с последующим их сравнением. Синтез – объединение отдельных компонентов в целое. Абстрагирование – выделение одной стороны предмета или явления, которые в реальности как отдельная часть не существует. В результате абстракции формируются понятия. Обобщение – выделение общих существенных свойств в сравниваемых объектах. Конкретизация – операция, обратная обобщению, выделение у предмета или явления характерных именно для него черт, не связанных с чертами, общими для класса предмета или явления.

Также нами были изучены основные подходы к пониманию онтогенетического развития мышления. Этими подходами являются: взгляды Ж. Пиаже, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, подход Л.С. Выготского [1; 2; 3].

Проанализировав данные подходы, мы сделали вывод о том, что в нашей стране наиболее широкое практическое применение в обучении мыслительными действиями получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, разработанная П.Я. Гальпериным. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями.

Благодаря анализу психолого-педагогической литературы нами были выделены особенности и специфика развития мышления в онтогенезе [2; 3]. Мы выяснили, что восприятие и действие – та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах наглядно-действенного мышления в младенческом возрасте.

В период раннего детства мышление принято называть наглядно-действенным. Это аналог «сенсомоторного интеллекта» Ж. Пиаже.

Основная линия развития мышления в дошкольном возрасте – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному. Конец этого периода характеризуется переходом к словесному мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное.

В старшем дошкольном возрасте ведущее значение приобретает наглядно-образное мышление. У детей появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития мышления и интеллекта.

В младшем школьном возрасте завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения при этом, рассуждая, он использует операции.

Анализ специальной литературы позволил нам выяснить, что под общим недоразвитием речи понимают различные речевые расстройства, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллект [4].

Представим краткую характеристику речи при различных уровнях речевого развития.

При I уровне речевого развития наблюдается полное или почти полное отсутствие словесных средств общения. Для II уровня речевого развития характерной особенностью является более высокая речевая активность. Общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных в фонетическом и грамматическом оформлении речевых средств. На III уровне речевого развития разговорная речь детей становится развернутой, без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. При IV уровне речевого развития обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования [5].

Таким образом, мы выяснили, что каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов.

Нами был проведен анализ специальной и психолого-педагогической литературы, который помог нам выявить особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

По данным И.Т. Власенко в школьном возрасте у детей с общим недоразвитием речи мышление сохраняет свою зависимость от системного недоразвития речи. Это проявляется, в частности, при необходимости опосредствованного запоминания, требующего установления речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане. Трудности выполнения такого задания связаны с недостаточной сформированностью у этих детей механизма

внутренней речи при переходе речевых конструкций в мыслительные и наоборот [4].

По мнению авторов, особенностями мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня является то, что такие дети в полной мере овладевают предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, однако, они отстают в развитии наглядно-образного мышления и без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией.

Уровень развития их словесно-логического мышления несколько ниже возрастной нормы, так как отстает от нормы развитие наглядно-образного мышления [4].

Таким образом, благодаря теоретическому анализу специальной и психолого-педагогической литературы мы выяснили, что главной особенностью мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня является то, что развитие словесно-логического мышления у детей изучаемой категории несколько ниже возрастной нормы, так как развитие наглядно-образного мышления также задерживается. Старшие дошкольники исследуемой группы испытывают затруднения при классификации предметов, обобщений явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Гальперин, П.Я. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления [Текст] / П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец // Послесловие к книге Д. Флейвелла // Генетическая психология Ж. Пиаже. – М., 1967.
3. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. – М., 2000. – 336 с.
4. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
5. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова // Логопедия. – 2006. – № 2.

К ВОПРОСУ ОБ УТОЧНЕНИИ ПОНЯТИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Создание системы подготовки кадров, ориентированной на текущие и стратегические потребности региона и соответствующей мировым стандартам, является одной из важных задач в системе высшего образования. Приблизить к 80–90 % удельный вес выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска – важная задача для каждого вуза. Поэтому работу профессионального образования можно считать успешной, если в итоге молодые специалисты хорошо подготовлены к будущей профессиональной деятельности и ориентированы работать по полученной специальности.

Профессиональная готовность выпускника складывается не только из соответствующих знаний и умений, она включает в себя еще и такой трудноуловимый, практически не фиксируемый никакими контролирующими инстанциями и в то же время очень важный компонент, как профессиональное самоопределение, т.е. осознанная, устойчивая, вошедшая в структуру личности позитивная установка на выбранную профессию и идентификация себя как представителя этой профессии. Тот хорошо известный факт, что значительная часть выпускников профессиональных учебных заведений уходит в другие сферы деятельности, не связанные с полученной профессией, объясняется не только переменчивой рыночной конъюнктурой и иными социально-экономическими обстоятельствами, но также и низким уровнем профессионального самоопределения многих выпускников. Отсюда вытекает необходимость сопровождения профессиональной ориентации студентов в период обучения профессии, и организации среды вуза, способствующей его поддержке в этом процессе.

Студенты – лица, которые в установленном порядке зачислены в высшее или среднее профессиональное (специальное) учебное заведение для обучения по основной образовательной программе. Возрастные границы, в пределах которых находится большинство студентов, являются весьма условными,

и наиболее часто составляют промежуток от 15–16 лет до 21–25 лет, что совпадает с периодом юности.

Юность представляет собой период жизни после отрочества до взрослости – чрезвычайно значимый период в жизни человека, в процессе которого происходит формирование и осмысление многих жизненно важных вопросов. Прежде всего, в данной возрастной категории у молодежи возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек ищет свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие, характеризующие личность категории, остро волнуют его в юности. В этот период у человека расширяется диапазон добра и зла до предельных границ, он испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, низменного и злого. Юность стремится прочувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, падении и возрождении – во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека. В этот период становится важным его профессиональное самоопределение.

Тем не менее, при взаимодействии со студентами необходимо использовать «мягкие» технологии, стать для студента наставником и помощником. Среди наиболее эффективной технологии работы можно рассмотреть *социально-педагогическое сопровождение* или *поддержку*. По мнению Л.В. Мардахаева, «сопровождение» означает идти рядом с человеком, движущимся вперед, преодолевая трудности.

Идея педагогического сопровождения или поддержки была сформулирована в 90-е гг. XX в. О.С. Газманом, и определялась им как педагогическая помощь детям в решении их индивидуальных проблем в сферах общения, обучения, творчества, досуга, здоровья.

В настоящее время данные понятия широко используются в научном обороте, появляется все больше работ, посвященных их специальному изучению и анализу, рассматриваются отличительные особенности различных видов сопровождения (психологическое, педагогическое, социально-педагогическое). Данные идеи отражены в работах А.Т. Анохина, А.Г. Асмолова, Н.А. Галагузовой,

И.В. Дубровиной, И.Б. Котовой, Л.В. Мардахаева, Л.Я. Олиференко, Н.А. Соколовой, Т.И. Шульги и др.

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет обобщить различные определения дефиниции «социально-педагогическое сопровождение» как:

1) педагогическую деятельность, принцип, мягкую педагогическую технологию, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи человеку, обеспечивающую индивидуальное развитие (саморазвитие) (А.В. Быков, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Л.В. Мардахаев, Л.Я. Олиференко, Н.А. Соколова, Т.И. Шульга);

2) педагогическую технологию, ориентированную на целенаправленную оперативную помощь человеку в самоопределении, саморазвитии (Н.Б. Крылова, Б.Е. Фишман);

3) знак внимания в проблемной ситуации (С.В. Кривцова, И.А. Баева, Е.А. Мухаматулина);

4) содействие в преодолении стрессовых ситуаций, в воспитании толерантности, в развитии внутренних потенциалов личности и жизнедеятельности (Л.М. Митина, Н.Н. Суртаева).

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что при наличии различных подходов к пониманию сопровождения, их объединяет вектор его направленности: на повышение внутреннего потенциала личности в стрессовых ситуациях посредством помощи другому; на обретение уверенности, подкрепление того положительного, что есть в личности; на удержание от того, что мешает развитию.

В то же время важно отметить, что сопровождение имеет ряд особенностей. Оно представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь человеку в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, экзистенциальном самоопределении, а также оказывает помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной и творческой деятельности. Оно носит комплексный характер, выступает частью образования как целого и проявляется как особая область деятельности педагога. Оно необходимо для того, чтобы человек мог успешно осваивать социально значимые ценности, нормы, культуру поведения, чтобы сам мог выбрать свой жизненный путь и реализовать его, постигать и осваивать внешний мир, по-

знавать и развивать свой внутренний мир и, конечно, чтобы получать знания, формировать умения и навыки учебной деятельности.

Таким образом, сопровождение профессиональной ориентации студентов педагогического вуза – это вид педагогической деятельности и мягкая педагогическая технология, применимая в работе со студентами, которая способствует созданию условий для самоопределения, самореализации, осознанного восприятия человеком системы позитивных ценностей и, как следствие, его профессионального становления.

Библиографический список

1. Информатизация общества. Социологический [Текст] / Нагорнова А.Ю., Левагин Ю.Г., Арпентьева М.Р., Приступа Е.Н., Сиврикова Н.В., Столбова Е.А., Подойницына И.И., Бубякин И.В., Бубякина Г.И. // коллективная монография. Ульяновск. – Издательство: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра") (Ульяновск), 2016.

2. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: принцип фасилитации [Текст]: монография /Р.С. Димухаметов. - Алматы: МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005. -115 с.

3. Егорычев А.М. Россия и мировая цивилизация начала XXI века: философские и социокультурные основы построения стратегии социального развития [Текст] //Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 1 (128). С. 78-89.

4. Никитина Н.И., Мардахаев Л.В. Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе [Текст] //Педагогическое образование и наука. -2008. -№8. -С.52-59.

5. Сиврикова Н.В. Особенности смысложизненных ориентаций в нормативных кризисах взрослых людей [Текст] // «Ways of solving crisis phenomena in pedagogics, psychology and linguistics» Materials digest of the XXXI International Research and Practice Conference (London, August 31 -September 06, 2012). Лондон: IASHE, 2012. С. 147-150.

6. Столбова Е.А. Компоненты полисубъектной среды социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря [Текст] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 8. С. 134-140.

7. Столбова Е.А. Проблема формирования ценностных ориентаций у детей группы риска в условиях временного детского коллектива [Текст] /В сборнике: Детский лагерь как пространство воспитания, развития и социализации детей. Современный взгляд на развитие педагогики каникул Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Межрегиональная общественная организация «Содействие детскому отдыху», Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет; 2013. С. 168-172.

8. Цилицкий В.С. Особенности формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта [Текст] / Цилицкий В.С. // Молодой учёный. – 2015. - № 21 (101). С. 738-743

9. Цилицкий В.С. Тьюторство как эффективная практика индивидуализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Цилицкий В.С. // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 295-301.

К.С. Трофимова

*Научный руководитель: А.А. Ковалёва,
ст. преподаватель кафедры СППиПМ*

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ

В настоящее время формированию лексики у детей с алалией придается большое значение. Овладение словарным составом родного языка рассматривается как необходимое условие освоения его грамматического строя, развития связной речи, воспитания звуковой стороны речи.

Алалия является одним из наиболее тяжелых дефектов речи, при котором ребенок практически лишен языковых средств общения: речь его самостоятельно и без логопедической помощи не формируется. У детей с алалией наблюдаются трудности в усвоении лексических закономерностей родного

языка. Следовательно, формирование лексической системы у детей изучаемой категории характеризуется специфическими особенностями (М. Брыла, 1989; В.К. Воробьева, 1973, 1983; Г.В. Гуровец, 1973; А.С. Завгородняя, 1973; В.А. Ковшиков, 1985, 1994 и др.). Развитие лексической стороны речи, работа над словом как исходной единицей языка занимают важное место в общей системе работы по развитию речи.

Таким образом, проблема развития лексики детей с алалией занимает важное место в современной логопедии, а вопрос о состоянии словаря при различных формах данного нарушения является особо актуальным.

На основе анализа лингвистической литературы был сделан вывод о том, совокупность слов современного русского языка как обозначение предметов, явлений и понятий, образует его словарный состав или лексику. Словарный запас ребенка в основном складывается уже к 6-7 годам [4].

Анализ специальной литературы показал, что под алалией понимается нарушение речи как системы, при котором нарушается формирование всех компонентов речи, относящихся к фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороне (Р.А. Белова-Давид, Н.Н. Трауготт, Э. Фрешельс, М.Б. Эйдинова и др.) [1].

Ряд исследователей отмечают, что словарный запас у детей с алалией развивается медленно и с отклонениями от нормы. Усваиваются лишь обиходные, часто встречающиеся в речи слова [1].

Далее рассмотрим особенности лексики у детей с различными формами алалии. В соответствии с общепринятой классификацией выделяют моторную и сенсорную формы алалии.

В.А. Ковшиков отмечал, что в речи детей с моторной алалией слова употребляются в другом значении, не соответствующем общепринятому значению. Дети изучаемой категории нередко используют одно слово для обозначения разных предметов. Этим фактом объясняется сниженный по сравнению с нормой объем словаря у детей с моторной алалией. Ввиду малого запаса слов и неточного понимания их значений слова при построении речевых высказываний часто употребляются детьми не вполне уместно. Взаимозаменяются близкие по значению слова, что также может быть объяснено бедностью его словарного запаса – у ребёнка просто нет более подходящих слов для обозначения названных выше предметов [1].

Небольшой запас слов, имеющийся у детей, отражает главным образом, непосредственно воспринимаемые через органы чувств, предметы и явления. Словесное выражение более отвлеченных отношений действительности на этой ступени речевого развития детям почти недоступно [5].

Наличие слова в словарном запасе ребенка не всегда обеспечивает адекватность его употребления в речи. У детей с моторной алалией отмечаются специфические ошибки в виде замещений нужного названия другим словом, искажений слов, использования неправильных грамматических форм слова и др. Все подобные ошибки Л.Ф. Спинова разделяет на три группы: 1) фонетические; 2) лексические; 3) грамматические. К лексическим ошибкам автор относит все случаи неверного употребления слова по значению. В этой группе автор выделяет следующие типы: 1) замены одного названия другим на основе их смыслового сближения, 2) употребление слова в неправильной грамматической форме, 3) полное отсутствие умения назвать слово, отказ от выполнения задания [5].

Указанные трудности находятся в тесной связи с уровнем развития речи детей: чем ниже уровень речевого развития, тем большее количество замен встречается в речи детей, а слова-заместители в меньшей мере подходят по смыслу к заменяемым.

Наличие таких ошибок в речи детей данной категории позволяет сделать вывод о замедленном темпе становления такой важной функции слова, как обобщение и отвлечение.

У детей с моторной алалией отмечаются трудности поиска нужного слова (В.К. Воробьева, 1973, 1983; Б.М. Гриншпун, 1979; В.А. Ковшиков, 1985, 1994; Л.Ф. Спинова, 1980 и др.).

В работе В.К. Воробьевой и Б.М. Гриншпуна с учетом особенностей развития словаря выделены две группы детей с алалией: к первой относятся дети, затрудняющиеся в назывании отдельных предметов или их изображений; ко второй – дети, которые справляются с заданием на называние предмета, но испытывают трудности при выполнении заданий, требующих развернутого высказывания. По мнению авторов, механизм нарушения актуализации слов у детей первой группы проявляется в несформированности предметной отнесенности слова, непрочности ассоциативных связей, а также в нарушении вербальной памяти. У детей второй группы нарушения обусловлены дефектами

механизма поиска слова, что связано с несформированностью значений слов и системы словесных связей [2].

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что у детей с моторной алалией значения слов диффузны, смысловые связи ограничены или не сформированы, лексические единицы отличаются бессистемностью, неупорядоченностью, что вызывает существенные затруднения в процессе поиска слова.

В целом, словарь детей с моторной алалией характеризуется:

- диффузностью и неточностью структуры значения слова;
- замедленностью усвоения значения слова;
- бедностью и неточностью словаря;
- большим количеством вербальных парафазий;
- трудностями актуализации слова.

У детей с сенсорной алалией при отсутствии понимания становится невозможной или грубо искажается собственная речь. Часто при общении дети прибегают к жестам и мимике [3].

При наличии собственной речи дети с сенсорной алалией говорят легко, плавно, без напряжения, не задумываются при подборе слов о точном выражении мысли и о построении предложений, не замечают допущенных ими ошибок. Речевая продукция детей остается вне их собственного контроля, встречается неадекватность высказываемого, проговариваются слова и обороты, не связанные с ситуацией, лишённые смысла. Отмечается фрагментарность речи, но это связано не с моторными затруднениями ребенка, а с малым объемом восприятия, с трудностями поиска правильного варианта высказывания [3].

По наблюдениям исследователей смысловая связь у нормально развивающегося ребенка устанавливается после 3-5 кратного совпадения. У детей же с сенсорной неполноценностью эта связь устанавливается с большим замедлением: осмысленная условно рефлекторная реакция появляется в среднем после 20-25 совпадений.

Иногда наблюдается бессвязное воспроизведение всех известных ребенку слов – своеобразная логоррея, отмечаются персеверации услышанного или произнесенного слова и словосочетания; повторяются слова, воспринимаемые

в данное время или воспринятые ранее – эхолалия. Не улавливая смысла, ребенок проговаривает, отражая как эхо, слова и словосочетания. Эхолалически произнесенное не осмысливается и не закрепляется [3].

На основе проведенного анализа специальной литературы можно выделить следующие особенности лексики у детей с сенсорной алалией:

- отсутствие контроля за речью и адекватности высказывания;
- фрагментарность речи;
- логоррея;
- персеверации;
- эхолалии.

Так, проведя сравнительный анализ, мы выявили особенности словарного запаса при моторной и сенсорной формах алалии. Данное исследование позволит выстроить логопедическую работу по коррекции нарушений лексики таким образом, чтобы дети с алалией смогли не только успешно адаптироваться и социализироваться, но и овладеть образовательной программой, наряду с нормально развивающимися сверстниками.

Библиографический список

1. Волкова, Г.А. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

2. Гриншпун, Б.М. О механизмах затруднений в актуализации слов у детей с моторной алалией [Текст] / Б.М. Гриншпун, В.К. Воробьева // Тезисы докладов VIII научной конференции по дефектологии. – М., 1979. – 432 с.

3. Правдина, О.В. Логопедия [Текст]: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов, изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.

4. Яценко, М.А. Адъективный словарь ребёнка: размерные прилагательные. Речь ребёнка: ранние этапы. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике [Текст] / М.А. Яценко, С.Н. Цейтлин. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 300 с.

5. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л.Ф. Спирова. – М., 1980.

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Проблема воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) является традиционно актуальной проблемой специальной коррекционной педагогики и психологии. Согласно классическим подходам в изучении задержки [7] затруднен процесс формирования высших психических функций (ВПФ). В условиях изменения стандарта образования эта тема становится приоритетной. Сегодня специалисты, рассматривая вопросы оптимизации методической работы педагогов общих [2] и специальных ДОУ [8; 9], подчеркивают особую необходимость в изучении памяти детей данной категории. Отдельные специалисты рассматривают нарушение в системе памяти как один из механизмов и как одну из основных причин возникновения задержки [4].

Современная наука в изучении ВПФ детей с ЗПР в качестве основного рассматривает комплексный подход. Данные нейрофизиологии [5] свидетельствуют об особенностях мозговой организации отдельных психических функций, в т.ч., памяти. Именно результаты электрофизиологического обследования детей стали основой для организации коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с ЗПР [6].

Однако на практике педагогам для оказания эффективной психолого-педагогической помощи дошкольникам с задержкой [3] важно детальное изучение проявления психологических особенностей этих детей, в частности изучение вопросов по развитию произвольного и непроизвольного запоминания у старших дошкольников с ЗПР [3].

Проведённый теоретический сравнительный анализ произвольной и непроизвольной памяти в старшем дошкольном возрасте детей с нормой психофизиологического развития и детей с ЗПР позволил выделить особенности развития процессов памяти (запоминания и воспроизведения) и установить различия этих процессов у данных категорий детей в старшем дошкольном возрасте. Данные различия находят своё выражение как в количественных показателях

продуктивности мнемических процессов, так и в их качественных характеристиках – характере самих процессов запоминания и воспроизведения, по-разному протекающих при разных видах запоминания [1; 2].

В работах Л.В. Кузнецовой указывается на следующие особенности характерные особенности: в первую очередь ограничен объём памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации (забывание). Наблюдается значительное отставание шестилетних детей с ЗПР в формировании и становлении произвольного запоминания, совпадающее по уровню с их общим психическим недоразвитием [4].

В.В. Лебединский в своих исследованиях также выделил специфические особенности памяти детей с ЗПР [7]:

- снижение объема памяти и скорости запоминания;
- произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме;
- механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме;
- преобладание наглядной памяти над словесной;
- снижение произвольной памяти;
- нарушение механической памяти.

В настоящее время происходит дальнейшее изучение особенностей памяти детей с ЗПР, совершенствуется диагностика. Сегодня основными, используемыми для изучения особенностей зрительной памяти дошкольников с ЗПР, можно назвать такие методики как: «Запомни и назови», «Узнавание фигур», «Восстанови порядок», «Запомни и нарисуй» [2].

Однако основная задача данных исследований – изучение особенностей памяти для определения направлений и конкретных средств коррекции недостаточности мнемической функции детей с ЗПР.

По мнению специалистов разных профилей современной науки, работающих с дошкольниками [2; 5; 7; 8; 9], дошкольный возраст – сензитивный период развития памяти.

Доказано, что чем раньше начинается коррекционно-развивающая работа, тем эффективнее её результат. Именно дошкольное коррекционно-развивающее воспитание и обучение позволяет осуществить максимальную

коррекцию недостаточной функции и составить базу выведения общепсихического развития ребенка с ЗПР в норму.

Это, в свою очередь, обеспечивает начальной школе помощь в решении основной для неё задачи – формирование учебной деятельности, как основы качественного психического развития ребенка на всех последующих возрастных этапах.

Таким образом, изучение особенностей памяти и запоминания дошкольников с ЗПР – одно из актуальных направлений исследований специальной психологии и коррекционной педагогики. Это необходимо для развития не только их памяти, но мыслительной деятельности и умственного развития в целом.

Библиографический список

1. Балл, Г.А. Мышление и общение / Г.А. Балл, В.Н. Брановицкий, А.М. Довгялло. – 1973.

2. Богданова, Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка [Текст] / Т.Г.Богданова. – М., 1994. – 368 с.

3. Васильева, В.С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.С. Васильева, О.Н. Дягилева // *Фундаментальная и прикладная наука: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2014 учебный год* / ред. М.В. Потапова, Д.И. Трушков, Л.Ю. Нестерова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – С. 79–81.

4. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии [Текст] / Л. В. Кузнецова. – М.: Академия, 2005. – 480 с.

5. Лапшина, Л.М. Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием [Текст] / Л.М. Лапшина // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2006. – № 1. – С. 142–149.

6. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // *Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах*. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 183–186.

7. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст]: учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М.: 1985. – 116 с.

8. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст]: учебно-метод. пособие для студ. высш. педагогич. учеб. заведений дефектологических фак-ов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.

9. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников [Текст]: методическое пособие / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 44 с.

М.А. Хайкина

Л.М. Лапина

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) традиционно рассматриваются как дети с потенциально сохранным интеллектом. Чем раньше начата с ними коррекционная работа, тем выше вероятность реализации этого потенциала. Для дошкольников данный потенциал организуется и реализуется в игре [4].

Игровой деятельности – ведущему виду деятельности данного возрастного этапа присущи такие функции как развлекательная, диагностическая, коррекционная, коммуникативная, социализирующая, воспитательная, познавательная, самореализации, игротерапевтическая. Последняя из вышеназванных играет немаловажное значение, так как способствует преодолению различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности человека.

Именно игровая деятельность способствует быстрому усвоению и закреплению информации, используемой в игре. Не случайно в последнее время популярными стали ролевые и деловые игры, используемые в учебном процессе с разными категориями детей [5].

К основным характеристикам игровой деятельности можно отнести доступность, активность, прогрессивность, состязательность, эмоциональную

приподнятость, адаптивность, импровизационность, добровольность, креативность, удовольствие.

Однако при организации образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с ЗПР, следует выделить коррекционно-развивающее влияние игры и игровой деятельности на когнитивное развитие ребёнка. Об этом свидетельствуют результаты нейрофизиологического обследования детей с нарушениями интеллектуального развития [6].

Игровая деятельность влияет на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов дошкольников с ЗПР [4].

Ситуация игры оказывает постоянное влияние на развитие умственных действий ребенка. Он должен быть готовым к любой неожиданной ситуации, которую тут же надо правильно решить, он должен уметь действовать с заместителем отсутствующего предмета в соответствии с игровым названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления: на основе оперирования с этим предметом ребенок учится мыслить о реальном предмете. Развитие мышления в том и состоит, что ребенок постепенно перестает действовать с предметом непосредственно в наглядно воспринимаемой ситуации, а научается мыслить о предметах и действовать с ними в игровом плане. Таким образом, игра подготавливает ребенка к мышлению в плане представлений [1].

В ролевой игре заложены большие возможности для развития рефлексии как чисто человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания, соотнося их с действиями, потребностями и переживаниями других людей. В способности человека к рефлексии таится возможность понимать, чувствовать другого человека [3].

Для полной реализации коррекционного потенциала игры для развития дошкольников с ЗПР, необходимо учитывать ее особенности у данной категории детей. Особенности игровой деятельности дошкольников с ЗПР были предметом исследования классиков отечественной дефектологии (К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, Т.А. Власова), актуально их изучение и сегодня (Л.Н. Блинова, Е.И. Удальцова, В.Р. Беспалова и др.) [2].

Среди основных особенностей игровой деятельности детей с ЗПР следует назвать следующие: поведение этих детей в игре соответствует более младшему возрасту, они более зависимы от взрослого, менее активны, безынициативны, у них слабо выражены познавательные интересы [3].

В работах Р.И. Гаспаровой делается акцент на то, что эти дети значительно отстают по сформированности регуляции и саморегуляции поведения и не могут долго сосредоточиться на любой игре, т.е. игровая деятельность недостаточно сформирована [3].

Эти особенности носят комплексный характер и могут служить отправными ориентирами в исследовании развития ролевой игры.

Данные собственного теоретического анализа литературы по заявленной проблеме [1; 2; 4; 6] стали основой для организации обзора методик и методов исследования игровой деятельности дошкольников с ЗПР, а также для подбора дидактических игр, направленных на формирование игровой деятельности как основы овладения сюжетно-ролевой игрой детей с задержкой развития.

Особенности определения уровня сформированности игровых навыков у дошкольников сегодня принято исследовать по методике, разработанной Р.Р. Калининой [2]. В основе методики, лежит схема наблюдения за игрой детей, по основным параметрам, определяющим развитие ролевой игры (по Д.Б. Эльконину), которая позволяет осуществить как качественный, так и количественный анализ уровня сформированности игровых навыков у дошкольников с ЗПР.

Полученные конкретные результаты станут основанием для организации и использования игры в качестве коррекционно-развивающего воздействия [4]. Для дошкольников с ЗПР, как и для детей с нормой психофизического развития рекомендуются подвижные, музыкальные, творческие и др. игры [1].

Каждый вид игры обладает, с одной стороны, строго определенной направленностью на развитие ребёнка, с другой стороны, любая игра носит общеразвивающий характер, что для дошкольника с ЗПР особенно важно.

Методически грамотно организованные игры являются необходимым условием эффективного коррекционно-развивающего воздействия на детей с ЗПР. Потребуется некоторая реорганизация условий, при которой педагог мог бы организовать игру детей наиболее целесообразно, реализуя в полной мере её коррекционно-развивающий потенциал.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 62–76.

2. Гаспарова, Е.М. Психологические особенности смены содержания игровой деятельности на рубеже раннего и дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.М. Гаспарова. – М., 2015. – 22 с.

3. Говорова, Р.И. Формирование способности к наглядному моделированию в процессе руководства игрой [Текст] / Р.И. Говорова // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – С. 138–157.

4. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2003. – 271 с.

5. Зуева, И.Ю. Роль сюжетно-ролевой игры в становлении межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / И.Ю. Зуева, Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Фундаментальная и прикладная наука: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2015 г. / под науч. ред. А.А. Саламатова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 90–93.

6. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 183–186.

Л.П. Хартуляри

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Развитие изобразительной деятельности связано с формированием у ребенка интереса к окружающему миру.

Дошкольники с нарушением интеллекта без целенаправленной коррекционно-педагогической помощи практически не могут овладеть навыками изобразительной деятельности.

Исследования Е.А. Екжановой [2] свидетельствуют о том, что изображения, создаваемые дошкольниками с нарушением интеллекта, примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предметов, искажают их форму и пропорции, и, кроме того, являются графическими штампами, не отражающими внешние характеристики реальных предметов.

Это связано с тем, что у таких детей слабо сформировано представление о предметах, не развита мелкая моторика, отмечается несформированность формообразующих движений руки и, как следствие, сложность передачи признаков реальных предметов в рисунке. Кроме того, по данным нейрофизиологических исследований Л.М. Лапшиной [3; 4], проведенных на детях дошкольного и школьного возраста, имеющих как норму интеллектуального развития, так и его недостаточность, указывается на то, что в процессе конструирования, рисования в общую деятельность включаются отделы головного мозга, аналогичные тем, что активно работают при организации логического мышления.

В связи с недоразвитием моторики и зрительно-двигательной координации техника изобразительной деятельности остается у умственно отсталых дошкольников весьма примитивной. Особенно показательным является тот факт, что дети, умеющие рисовать, не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство эмоциональной выразительности.

Данные особенности необходимо учитывать при отборе приемов обучения детей с нарушением интеллекта изобразительной деятельности.

Как отмечает Е.А. Екжанова, при планировании занятий с детьми данной категории необходимо учитывать последовательность формирования способов создания графических образов, специфичных для различных видов изобразительной деятельности. Тактика формирования способов выполнения задания развивается в следующей последовательности: сначала ребенок наблюдал за деятельностью взрослого, затем соотносил созданные изображения с реально существующими предметами и субъектами окружающей действительности.

Весьма эффективным является проведение пропедевтических мероприятий, в ходе которых ребенку предоставляется возможность получения максимально возможно и доступной информации о предмете. Методика таких мероприятий для детей с нарушениями зрения подробно описана в работах Л.И. Осиповой [5; 6]. В нашей практике мы используем рекомендации автора применительно к детям с нарушением интеллекта, учитывая специфические

особенности данной категории детей. Так, для формирования адекватных представлений о предметах и явлениях окружающего мира целесообразно перед занятием предложить детям выполнить предметно-практические действия, отражающие содержание будущего рисунка (например: прокатывание машинки, нанизывание бусинок, наложение «снега» на ветки, построение пирамидки и т.д.) Для уточнения строения предмета, величины и формы деталей необходимо обследовать предмет с помощью руки при обязательном словесном сопровождении педагога.

Важным является создание положительной мотивации к выполнению изобразительной деятельности. Для этого целесообразно использовать игровые приемы и сюжетное содержание всего хода занятия [1; 2; 7].

В процессе выполнения рисунка используются такие приемы как «Сделай как я», совместное выполнение изобразительного приема (рука в руку), упражнения (многократность повторения приема в различных условиях).

Рассмотрим специфику проведения занятия по обучению рисованию «Снег идет» (3 год обучения), разработанное в соответствии с задачами «Программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания» Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой [2].

Основным программным содержанием занятия является следующее: вызвать у детей радость от восприятия белого снега, как он красиво ложится на ветки дерева, а затем на землю; наносить мазки на бумагу контрастного цвета; передавать в рисунке сюжет, опираясь на результаты своих впечатлений; закреплять умение рисовать красками.

Для проведения занятия мы использовали ветку на подставке (макет «дерева»), вату, бумагу синего цвета (формат А5) с изображением дерева, белую гуашь, кисть «Пони» № 5, салфетку.

Перед занятием на прогулке неоднократно обращалось внимание детей на синее небо и белый снег: как он кружится в воздухе, падает на землю, лежит на ветках деревьев, кустах, на земле. Детям предлагались для рассматривания иллюстрации с изображением зимних пейзажей, которые воспитатель комментировал и сопровождал чтением стихотворений русских поэтов о красоте зимней природы.

Важным моментом является мотивация детей к изобразительной деятельности. Для этого мы поставили на стол для занятий макет дерева на под-

ставке, включили музыку П.И. Чайковского «Зима». Данный прием очень заинтересовывает детей происходящим.

Далее предлагаем примерный ход занятия.

– Ребята, посмотрите! Я принесла в группу маленькое деревце. Давайте потрогаем его тоненькие веточки. На нем совсем нет листьев. Как вы думаете, почему?

(Педагог подводит детей к правильному ответу).

– Правильно! На улице сейчас зима. Но давайте посмотрим в окно – там нет ни одного дерева, не покрытого снегом. Нашему деревцу, наверное, очень холодно. Что мы можем сделать, чтобы оно не замерзло?

(Дети предлагают «укрыть» дерево снегом).

– Давайте вспомним, как у нас идет снег: сверху вниз или снизу вверх? Покажите ручками (дети сопровождают ответ движениями рук сверху вниз).

– Молодцы! Снег падает сверху вниз на дома, на каждую веточку дерева, а затем ложится на землю.

– Сейчас мы с вами превратимся в маленьких волшебников и аккуратно укроем снегом каждую веточку нашего дерева, чтобы оно не замерзло зимой.

(Дети набрасывают вату на дерево сверху вниз).

– Посмотрите, какое красивое зимнее дерево у нас получилось! Где лежит снег?

(Дети показывают руками, где лежит снег – на каждой веточке дерева, под деревом, – при этом сами иди с помощью педагога сопровождают движения руки словами).

Дети садятся на свои места, где на столах лежат приготовленные листы синей бумаги с изображением дерева, белая гуашь, кисточки на салфетках (индивидуально на каждого ребенка).

Педагог обращает внимание детей на изображение дерева без снега:

– Что нарисовано на бумаге?

(Ответы детей).

– Покажите ствол, ветки. На этом дереве есть снег (макет), а на этом нет. Что мы можем сделать?

(Подвести ответы детей к тому, что снег можно нарисовать).

Педагог предлагает поиграть в игру «Сделай как я»: набирает кистью краску, убирая лишнюю краску о край баночки, и ритмично наносит мазки

(«снег») сверху вниз по всему листу бумаги. Не забывая при этом напоминать детям, что снег летает по воздуху, падая на дерево, а затем на землю.

По необходимости педагог подходит к ребенку, который не может выполнить задание и, приемом «рука в руку», наносит мазки, имитирующие снег.

– Какие красивые зимние деревья вы нарисовали!

(Дети рассматривают свою работу и работы сверстников).

Педагог комментирует рисунки детей: снег повсюду: кружится в воздухе, лежит на дереве, на земле, у кого-то получилась горка.

– А как вы думаете, если поставить ваши рисунки рядом, на что это будет похоже?

(Подвести ответы детей к тому, что все вместе рисунки похожи на ЛЕС).

– Правильно! Это похоже на зимний лес, где МНОГО деревьев.

Дети помогают педагогу разместить свои рисунки на магнитной доске. Рядом можно расположить изображение белки, зайчика и т.п.

Таким образом, целенаправленное формирование изобразительной деятельности позволяет детям с нарушением интеллекта в ходе специального обучения не только овладеть элементарными изобразительными навыками, но и познать окружающую действительность. При этом, согласно Е.А. Екжановой, коррекционно-развивающая работа в ходе изобразительной деятельности базируется на ведущей роли обучения, моделях содержательного взаимодействия взрослого с ребенком и формировании всех компонентов изобразительной деятельности.

Библиографический список

1. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта [Текст]: метод. рекомендации / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2009. – 175 с.

2. Екжанова, Е.А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью (Умственно отстающие дети и дети с задержкой психического развития) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 : защищена 02.10.03 / Екжанова Елена Анатольевна. – М., 2003. – 332 с.

3. Лапшина, Л.М. Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием [Текст] /

Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 142–149.

4. Лапшина, Л.М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью [Текст] / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252–259.

5. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности [Текст]: монография / Л.Б.Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с.

6. Осипова, Л.Б. Особенности осязательного обследования и восприятия предметов детьми с косоглазием и амблиопией [Текст] / Л.Б. Осипова // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 9. – С. 72–77

7. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст]: кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 180с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

В.А. Хусаинова

*Научный руководитель: Л.А. Дружинина,
канд. пед. наук, доцент*

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту в дошкольных образовательных организациях реализуется образовательная область «Художественно-эстетическое развитие», которая предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; реализацию самостоятельной творческой деятельности (изобразительной, инструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Мы остановимся на описании содержания эстетического воспитания старших дошкольников с нарушениями зрения посредством изобразительной деятельности, которая решает следующие задачи:

- развитие интереса к различным видам изобразительной деятельности; совершенствование умений в рисовании, лепке, аппликации, художественном труде;

- воспитание эмоциональной отзывчивости при восприятии произведений изобразительного искусства;

- воспитание желания и умения взаимодействовать со сверстниками при создании коллективных работ [1].

Изобразительная деятельность включает такие виды занятий, как рисование, лепка, аппликация и конструирование. Каждый из этих видов имеет свои возможности в отображении впечатлений ребенка об окружающем мире. Знания, приобретенные дошкольниками на занятиях одним видом изобразительной деятельности, могут с успехом использоваться на занятиях другими видами работы и с другим материалом.

По мнению В.Б. Косминской, изобразительная деятельность тесно связана с познанием окружающей жизни. Вначале это непосредственное знакомство со свойствами материалов (бумаги, карандашей, красок, глины и т.д.), познание связи действий с полученным результатом. В дальнейшем ребенок продолжает приобретать знания об окружающих предметах, о материалах и оборудовании, однако его интерес к материалу будет обусловлен стремлением передать в изобразительной форме свои мысли, впечатления от окружающего мира.

Г.А. Урунтаева отмечает в изобразительной деятельности развивающую функцию: с помощью разных изобразительных средств ребенок учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены в том или ином её виде, что очень важно для развития ребенка с нарушением зрения.

А.В. Потемкина утверждает, что изобразительное искусство несет развивающий и формирующий характер, т.е. оказывает воздействие на воспитание и развитие личности, и приводит следующие основные функции изобразительного искусства:

– эстетическая функция искусства несет в себе эстетические ценности (эстетическое чувство, отношение, оценка, сознание, суждение, вкус, идеал). Таким образом, эстетическая функция формирует эстетическое сознание.

– коммуникативная функция искусства подразумевает общение, передачу информации изобразительными средствами в процессе познавательной деятельности; следовательно, коммуникативная функция способствует расширению социального опыта взаимодействия с другими людьми, природой и обществом;

– познавательная функция искусства направлена на изучение явлений природы, общественные отношения, виды деятельности и т.д.; все перечисленные явления показываются наглядно;

– воспитательная функция искусства подразумевает систематическое и целенаправленное воздействие на духовное развитие личности и воздействует, прежде всего, на эстетическое и нравственное воспитание;

– идеологическая функция искусства подразумевает формирование мировоззрения – систему обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в этом мире, на отношения людей, а также их идеалы, убеждения и принципы.

Изобразительная деятельность является средством эстетического воспитания. Посредством соприкосновения с произведениями искусства ребенок учится видеть красоту окружающего мира, учится понимать и выделять изящность формы, соразмерность пропорций, ритмический строй, сочность цвета или тонкость переходов его оттенков. Постепенно у ребенка формируется художественный вкус.

На занятиях изобразительной деятельностью огромное значение для развития творческого потенциала имеет использование наглядности, игровых приемов, музыкального сопровождения, устного творчества. Для того чтобы ребенок проявлял творческие возможности, необходимо предоставлять выбор техник рисования. Это могут быть как традиционные техники (акварель, гуашь), так и нетрадиционные (тампонирование, рисование ладошками или пальцами) [7].

Существует несколько задач изобразительной деятельности в детском саду для детей с нарушениями зрения:

- всестороннее развитие личности, эстетическое воспитание (задача, общая с массовым детским садом);
- коррекция зрительных функций;
- связь с лечебно-коррекционной работой, так как навыки, полученные в изобразительной деятельности, необходимы в работе детей на аппаратах (синоптофоре и бивизотренере и т.д.) [9].

В работе Л.И. Плаксиной указывается, что изобразительная деятельность имеет большое значение для всестороннего развития и воспитания детей с нарушениями зрения, служит важным средством коррекции и компенсации зрительной недостаточности. В процессе изобразительной деятельности осуществляется работа по формированию у детей реальных образов предметов окружающего мира, что способствует правильным представлениям, а значит, помогает правильно воспринимать окружающую действительность. Поэтому на всех этапах обучения изобразительной деятельности дети с нарушениями зрения учатся поэтапному обследованию предметов, умению анализировать их основные признаки, овладевают сенсорными эталонами различного вида (зрительными, осязательными, двигательными и др.).

Но само слово эстетика происходит от греческого *aisthetikos*, что означает «ощущение, чувство». Поэтому в общем плане эстетическое воспитание обозначает процесс формирования чувств в области прекрасного [2]. Значит при овладении сенсорными эталонами, при обследовании предметов, выделяя основные признаки, дети не только познают окружающую действительность, но и эстетически воспитываются.

По мнению Т.Г. Казаковой изобразительная деятельность играет большую роль в воспитании эстетических чувств дошкольника. Специфика занятий рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием дает широкие возможности для познания прекрасного, для развития у детей эмоционально-эстетического отношения к действительности. Изобразительное искусство показывает человеку мир реально существующей красоты, формирует его убеждения, влияет на поведение, а также содействует развитию творческих способностей детей, которое возможно лишь в процессе усвоения и практического применения знаний, умений и навыков.

По словам Г.Г. Григорьевой в изобразительной деятельности ребенок получает возможность отразить свои впечатления от окружающего мира, передать образы воображения, воплотив их с помощью разнообразных материалов в реальные формы. Наблюдения и выделение свойства предметов (формы, строения, величины, цвета, расположения в пространстве), способствует развитию у детей компонентов эстетического чувства (чувства формы, цвета, ритма), что очень важно для детей с нарушениями зрения, так как у них, по сравнению с нормально видящими сверстниками, значительно хуже развит процесс восприятия.

Эстетические чувства могут возникнуть при восприятии четкой изящной формы предмета или ритмического строя предметов (расположение деревьев в лесу, домов в городе, элементов в произведении декоративно-прикладного искусства и т.п.). Эстетические чувства становятся более глубокими и осознанными по мере обогащения восприятия и представлений детей о форме, цвете, строении предметов и явлений окружающего мира. На этой основе у детей формируется эстетический художественный вкус [10].

Т.С. Комарова утверждает, что в основе развития любых способностей дошкольников, в том числе детей старшего дошкольного возраста, лежит опыт непосредственного познания предметов и явлений. Сенсорное воспитание оказывает большое влияние на становление эстетических чувств. Это особенно важно для детей с нарушениями зрения, так как зрительное восприятие у них затруднено.

Поэтому нужно развивать все виды восприятия, включать в процесс освоения формы и величины предметов, их частей поочередные движения кистей обеих рук (или пальцев), чтобы образ движения рук, сенсомоторный опыт закреплялся, и на основе его ребенок впоследствии самостоятельно мог создавать изображения различных предметов и явлений. Этот опыт следует постоянно обогащать, развивать, формируя образные представления об уже знакомых предметах [10].

В старшем дошкольном возрасте восприятия приобретают целенаправленный характер. Большинство их основывается на зрительных ощущениях; с их помощью ребенок может воспринять цвет, форму, величину [5].

Л.Б. Осипова отмечает, что поскольку зрение не может дать ребенку с нарушением зрения полноты восприятия, необходимо в восприятие включать

осязание и другие ощущения, помогающие образованию более полного представления, а это значит развивать в детях наблюдательность, умение сознавать увиденное, т. е. развивать в детях способность мыслить, рассуждать, анализировать, делать выводы, следовательно, изобразительная деятельность способствует умственному воспитанию детей. Это помогает развитию изобразительной деятельности [6].

Исследования Н.П. Сакулиной показали, что успешное овладение приемами изображения и создание выразительного образа требуют не только ясных представлений об отдельных предметах, но и установления связей внешнего вида предмета с его назначением в ряду предметов или явлений. Поэтому перед началом изображения дети решают умственные задачи на основе сформировавшихся у них понятий, а затем ищут способы реализации этой задачи [8].

Занятия рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием способствуют трудовому, физическому воспитанию, так как развиваются рука и глаз ребенка, мускулатура кисти и пальцев, что имеет большое значение как для детей с нормальным зрением, так и для детей со зрительной депривацией, а также для дальнейшего обучения детей письму в школе. Во время занятий вырабатывается правильная учебная посадка, так как изобразительная деятельность почти всегда связана со статическим положением и определённой позой [3].

Таким образом, эстетическое воспитание является сложным научным понятием: целенаправленное, систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития; процесс формирования чувств в области прекрасного; развитие способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и в искусстве; приобщение к художественной деятельности и развитие творческих способностей.

Занятия по изобразительной деятельности являются важным средством всестороннего развития детей. Обучение рисованию, лепке, аппликации, конструированию способствует умственному, нравственному, физическому, трудовому воспитанию дошкольников, эстетическому воспитанию детей. Изобразительная деятельность определяется как специфическая форма отношения к окружающему миру, возникающая на основе зрительного восприятия и создающая зрительные образы посредством изображений (Г.Г. Григорьева, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, А.В. Потемкина, Л.И. Плаксина, Л.М. Шипицына).

Библиографический список

1. Веракса, Н.Е. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Н.Е. Веракса, В.А. Васильева, Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2014.
2. Ветлугина, Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду [Текст] / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1962.
3. Казакова, Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников [Текст] / Т.Г. Казакова. – М.: Педагогика, 1986.
4. Комарова, Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада [Текст]: конспекты занятий. – М.: Просвещение, 1978.
5. Косминская, В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.Б. Косминская, Е.И. Васильева, Н.Б. Халезова. – М.: Просвещение, 1977.
6. Осипова, Л.Б. Творческое конструирование как средство развития предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования / Л.Б. Осипова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 205–213.
7. Потемкина, А.В. Методика обучения изобразительной деятельности и тифлографика [Текст]: учебно-методическое пособие / А.В. Потемкина; РГПУ имени А.И. Герцена. – СПб, 2004.
8. Сакулина, Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду [Текст]: пособие для воспитателей / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
9. Шипицына, Л.М. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением [Текст]: методическое пособие / под. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Образование, 1995.
10. Ядэшко, В.И. Дошкольная педагогика [Текст] / В.И. Ядэшко. – М., 1989.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАССТРОЙСТВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Письмо – сложная форма речевой деятельности. В процессе письма активизируются различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня её развития. Несформированность какой либо высшей психической функции может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

При обзоре современной литературы было выявлено, что для обозначения специфических расстройств письма используются различные термины. Частичные нарушения письма называются дисграфией, полная неспособность письма – аграфией. В ряде стран (например, в США) нарушения чтения и письма определяются одним термином «дислексия». В других странах специфические нарушения письма определяются термином «дизорфография» (например, во Франции).

В отечественной литературе термины «дисграфия» и «дизорфография» противопоставляются, т.е. разграничиваются. С учётом принципов орфографии можно сделать вывод, что дисграфия преимущественно связана с нарушением реализации фонетического принципа, а при дизорфографии нарушается использование морфологического и традиционного принципов правописания.

Дисграфия, как правило, врожденное расстройство, процесс письма изначально формируется искаженно. В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы: органические и функциональные, биологические и социальные.

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин дисграфии являются трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого раз-

вития. По мнению И.Н. Садовниковой, в случаях задержки процесса латерализации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднен корковый контроль различных видов деятельности [3].

Основными симптомами дисграфий являются специфические ошибки, не связанные с применением орфографических правил, которые носят стойкий характер, и их возникновение не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка, с нерегулярностью его школьного обучения.

Как считает Б.Г. Ананьев, ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, это позволяет отграничить эти ошибки от ошибок «роста», «физиологических» ошибок, закономерно встречающихся у детей при овладении письмом. При этом следует отметить, что ошибки при дисграфии по внешнему проявлению сходны с так называемыми физиологическими ошибками. Однако при дисграфии эти ошибки являются более многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Ошибки характеризуются как дисграфические только в том случае, когда они наблюдаются у детей школьного возраста [1].

Р.И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии: искаженное написание букв; замены и смешения букв, близких по акустико-артикуляторным характеристикам соответствующих звуков; смешения графически сходных букв; искажения звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов); искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов); аграмматизмы на письме [2].

В современной логопедии существуют несколько подходов к классификации дисграфий.

Основываясь на современных представлениях о сущности дисграфии, наиболее существенным критерием классификации дисграфии является несформированность той или иной психической функции, несформированность определенных операций процесса письма. С учетом этого критерия выделены следующие виды дисграфии (Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева и др):

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.

Механизмом этого вида дисграфии является неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет слова так,

как он их произносит. Данный вид дисграфии проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Этот вид дисграфии преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринологии, сенсорной и сенсомоторной дислалии. В ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены.

2. Акустическая дисграфия.

Этот вид дисграфии проявляется в заменах букв, обозначающих фонетически близкие звуки, в нарушении обозначения мягкости согласных на письме. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще на письме смешиваются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие-аффрикаты и компоненты, а также гласные, даже находящиеся в ударном положении.

По мнению О.А. Токаревой, чаще всего механизм этого вида дисграфии связывают с неточностью слуховой дифференциации звуков [4]. Это обусловлено тем, что для выделения фонемы и правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация, чем для устной речи.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В основе этого вида дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения.

Несформированность анализа предложений на слова обнаруживается в слитном написании слов, особенно предлогов; в раздельном написании слов, особенно приставок и корня.

4. Аграмматическая дисграфия.

Этот вид дисграфии обусловлен информированностью лексико-грамматического строя речи (морфологических, синтаксических обобщений) и проявляется в аграмматизмах на письме. Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Чаще всего у детей с дисграфией обнаруживаются морфологические и морфосинтаксические аграмматизмы, нарушения согласования управления.

5. *Оптическая дисграфия* связана с недоразвитием зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Таким образом, под дисграфией понимается, частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Известия АПН РСФСР, 1950.

2. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: Феникс, 2004 – 224с.

3. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997.

4. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма [Текст] / О.А. Токарева // Хрестоматия по логопедии. – М., 1997.

В.С. Цилицкий

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В эпоху модернизации системы высшего отечественного специального (дефектологического) образования большое значение приобретает обращение к её историческому прошлому. Мировая практика показывает, что подготовка педагогов-дефектологов осуществляется непосредственно в системе высшего образования. Как показывают исследования, высокое значение придается профессиональной подготовке будущего дефектолога. Именно в системе высшего профессионального образования будущий педагог-дефектолог приобретает необходимые профессиональные знания в области специальной педагогики. (А.Н. Анисимова, В.А. Бородина, Л.А. Воденникова, Е.Н. Денисова, Н.В. Корякина, Л.В. Суфьянова, И.М. Яковлева и др.).

Историко-теоретический анализ качественных изменений, происходящих в периоды становления и развития отечественной системы подготовки дефектологов, позволяет осуществить обзор накопленных знаний, определить новые точки для реформирования системы специального образования в стране.

Исследованием проблемы подготовки педагогов-дефектологов в системе высшего профессионального образования на разных этапах развития дефектологии занимались Д.И. Азбукин, В.А. Бородина, И.М. Бгажнокова, Л.А. Дружинина, А.И. Живина, С.Д. Забрамная, Х.С. Замский, В.В. Коркунов, Н.М. Лаговский, В.А. Лапшин, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Ш.Н. Нигаев, Л.Б. Осипова, В.И. Селиверстов, О.Е. Шевченко, Е.В. Шиврина, И.А. Филатова, А.С. Шафранова и др.

Исходным ориентиром нашего историографического исследования послужили первые попытки индивидуального обучения детей с особенностями в развитии, имеющие разную мотивацию (приобщение к Богу, изучение возможностей человека, социальная и экономическая мотивация). В результате историографического анализа мы попытались выделить четыре этапа становления и развития системы высшего специального (дефектологического) образования в России (табл. 1).

1-й этап (начало XX в.в. – 1920 г.). Начало данного этапа обусловлено зарождением системы подготовки дефектологов в контексте высшего образования. Анализ литературы показал, что с давних времен наблюдались эпизодические попытки индивидуального обучения детей с особенностями в развитии, движимые разными мотивами (приобщение лиц с ОВЗ к Богу, познание возможностей человека, социально-экономическая эффективность лиц с ОВЗ и др.). В виду отсутствия высших учебных заведений, обучающих специалистов работе с детьми с ОВЗ, на данном этапе имела быть место курсовая подготовка педагогов-дефектологов, в основе которой лежала практическая направленность. В 1918 г. в Петрограде и в Москве открылись первые курсы для педагогов, работающих с детьми с особенностями в развитии. Несмотря на спонтанный характер появившихся курсов, в обществе начинается осознание необходимости подготовки профессионально подготовленных педагогических кадров для работы с данной категорией детей [7].

**Основные этапы становления и развития системы
высшего специального (дефектологического) образования в России**

№ п/п	Наименование этапа	Хронологические рамки	Основное содержание этапа
1.	Предпосылки становления системы высшего специального (дефектологического) образования в России	Начало XX в.в. – 1920 г.	<ul style="list-style-type: none"> - попытки индивидуального обучения детей с отклонениями в развитии; - курсовая подготовка учителей к работе с детьми, имеющими особенности в развитии
2.	Оформление системы высшего специального (дефектологического) образования в России, накопление знаний в подготовке специалистов для системы специального образования	1920 г. – 1950 г.	<ul style="list-style-type: none"> - утверждение высшего учебно-научного учреждения по проблемам дефектологии и подготовке будущих дефектологов; - разработка учебных планов нового вида по дефектологии; - ориентация дефектологического образования на цели и задачи педагогического образования; - дифференциация специальностей; - организация отделений по подготовке учителей для специальных школ; - обновление программно-методического и материально-технического содержания учебного процесса
3.	Накопление педагогического содержания профессионального образования педагогов-дефектологов	1950 г. – 1995 г.	<ul style="list-style-type: none"> - углубление специализации будущих дефектологов и подготовка специалистов по разным профилям; - усиление общегуманитарной подготовки студентов дефектологических факультетов; - подготовка дефектологов для системы дошкольного образования
4.	Фундаментализация и модернизация системы высшего специального (дефектологического) образования в России	1995 г. – настоящее время	<ul style="list-style-type: none"> - многоуровневая система подготовки педагогов-дефектологов; - стандартизация дефектологического образования

2 этап (1920 г. – 1950 г.). Данный этап обусловлен оформлением системы высшего (дефектологического) образования в России. Надвигающиеся общественно-социальные преобразования в стране дали новый толчок для развития системы университетской подготовки будущих дефектологов. На I Всероссийском съезде деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспорядочностью и преступностью (1920) была обозначена необходимость создания специальных высших учебных заведений и курсов. И 1 декабря 1920 г. подписан декрет Совета народных депутатов, в котором официально заявлено о создании учебно-научного учреждения по проблемам дефектологии [2].

Содержание профессиональной подготовки будущих дефектологов к решению проблемы детской дефективности носило многоаспектный характер, а именно, предметная подготовка велась с позиции медицинского, психологического, социологического и правоведческого аспектов. Однако упразднение дефектологических институтов в Москве и Петрограде повлияло на содержание подготовки будущих дефектологов, предложенное Н.М. Лаговским, В.П. Кащенко, Д.В. Фельдбергом.

В связи с введением 26 декабря 1934 постановления «О введении всеобщего обязательного обучения физически дефективных детей» было принято решение об ускорении подготовке и переподготовке учителей для вспомогательных школ. На данном этапе возникает система заочной подготовки дефектологов, организуются специальные двухгодичные курсы для педагогов, не имеющих специальной подготовки. Однако, несмотря на усилия, предпринятые для выполнения и перевыполнения плана по проведению школьного всеобуча в стране, педагогов для вспомогательных школ не хватало [4].

3 этап (1950 г. – 1995 г.). На данном этапе происходит углубление специализации дефектологических кадров. Так, будущих специалистов готовят не только для оказания коррекционной помощи, но и для преподавания школьных предметов. Возрастающее значение специальной психологии оказало влияние на усиление общегуманитарной подготовки студентов. Данный этап также характеризуется расширением системы дефектологического образования в стране, а именно подготовкой воспитателей и других специалистов, владеющих методиками обучения и воспитания детей с особенностями в развитии. Ведется подготовка дефектологов для системы дошкольного образования, открывается новый профиль 032000 «Коррекционная педагогика и специальная

психология (дошкольная)». Непосредственно в этот период большое значение для развития дефектологической науки имеют научные изыскания А.Г. Литвака, Н.И. Беловой, Л.М. Быковой, Г.А. Волковой, Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, М.И. Никитиной, Л.П. Назаровой. Значительно расширилась методическая оснащенность образовательного процесса, происходит совершенствование методической оснащенности образовательного процесса, разработка и издание новых учебников, учебных пособий, монографий и сборников научных работ по различным отраслям дефектологии. Открываются дефектологические факультеты в Минске, Свердловске, Иркутске, Ташкенте, Тарту, Кишиневе и др. Происходит становление и развитие специальности «Специальная психология» [2].

4 этап (1995 г. – по настоящее время). Характеризуется модернизацией системы специального (дефектологического) образования и фундаментализацией ее содержания. В этот период происходит переход на многоуровневую систему подготовки специалистов-дефектологов, а именно, подготовка дефектологов происходит по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета с присвоением дифференцированной квалификации. Осуществляется подготовка студентов по специальности «Специальная психология». С введением Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (1995, 2000, 2010, 2015) происходят изменения в требованиях к содержанию и уровню знаний, умений и владений обучающихся (2015).

На наш взгляд, исследование исторического содержания системы высшего специального (дефектологического) образования предоставляет возможность определить содержание системы дефектологического образования, расширить спектр образовательных программ, предлагаемых обучающимся, а также разработать инновационные направления в подготовке студентов к оказанию комплексной коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Бородина, В.А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Бородина. – Екатеринбург, 2011. – 22 с.

2. Денисова, Р.Р. Из истории высшего дефектологического образования в России [Текст] / Р.Р. Денисова, А.В. Никифорова // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. С. 134–140.

3. Дружинина, Л.А. Взаимосвязь лечебно-восстановительной работы и психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в условиях детского сада [Текст] /Л.А. Дружинина // Специальное образование. – 2012. – № 4. – С.29–36.

4. Зак, Г.Г. Становление, развитие и модернизация высшего специального (дефектологического) образования в России: исторический анализ [Текст] / Г.Г. Зак, Д.Я. Зак // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8. – С. 59–69.

5. Карасова, И.С. Конструирование учебного процесса по физике в условиях информационных технологий [Текст]: монография / И.С. Карасова, М.В. Потапова. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 196 с.

6. Калугина, Е.В. Рефлексивный механизм развития творческих способностей студентов при обучении английскому языку [Текст] / Е.В. Калугина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9–1. – С. 115–122.

7. Малофеев, Н.Н. Основы управления специальным образованием [Текст]: учеб. пособие / Н.Н. Малофеев [и др.]; под ред. Д.С. Шилова. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

8. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средство компенсации зрительной недостаточности [Текст]: монография / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с.

9. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» [Текст]: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 123 с.

10. Столбова, Е.А. Компоненты полисубъектной среды социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря [Текст] / Е.А. Столбова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 8. – С. 134–140.

11. Столбова, Е.А. Социальное партнерство как условие социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска [Текст]

/ Е.А. Столбова // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 15. – С. 309–312.

12. Столбова, Е.А. Модель социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского оздоровительного лагеря [Текст] / Е.А. Столбова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 129–133.

13. Цилицкий, В.С. Особенности формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта [Текст] / В.С. Цилицкий // Молодой учёный. – 2015. – № 21 (101). – С. 738–743.

14. Цилицкий, В.С. Тьюторство как эффективная практика индивидуализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.С. Цилицкий // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции / ответственные за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – 2016. – С. 295–301.

15. Яковлев, Е.В. Организация педагогической практики при модульном построении основной профессиональной образовательной программы [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева, М.В. Потапова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 775.

*А.Е. Чапко
Е.В. Плотникова*

ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Возможность создавать что-либо новое, необычное закладывается в детстве через развитие высших психических функций, таких как мышление и воображение. Именно их развитию необходимо уделить наибольшее внимание в воспитании ребенка в возрасте от пяти до двенадцати лет. Этот период ученые называют сензитивным, наиболее благоприятным для развития образного мышления и воображения.

В связи с этим встает проблема развития воображения у детей старшего дошкольного возраста. Общеизвестно, что дошкольное детство является тем возрастом, в котором закладывается фундамент многих личностных качеств ребенка, формируются основы его мировосприятия. Указанный возраст, по мнению Н.С. Лейтеса, обладает повышенными возможностями, которые проявляются в любознательности, остроте восприятия, яркости воображения.

Проблема развития воображения изучалась многими учеными, педагогами, психологами и отражена в работах Р. Ассаджиоли, Л.А. Венгера, Н.Е. Вераксы, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, О.М. Дьяченко, Д. Дидро, Е.Г. Игнатьева, В.А. Крутецкого, Р.С. Немова, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Е.Е. Сапоговой, К.Д. Ушинского и др.

Воображение – психический процесс, заключающийся в создании новых образов, идей, мыслей на основе имеющихся представлений, знаний, опыта.

Стимулом к воображению являются задачи, стоящие перед человеком, его потребности, желания, чувства, настроения, мировоззрение, необходимость предвидеть будущее в труде и жизни. Воображение можно определить как процесс представления информации в виде образов, причем речь идет о таком ее представлении, при котором образы отличаются от реальной действительности. Иными словами, в образах, рождаемых воображением человека, всегда содержится нечто такое, чего нет в реальной действительности.

Способность к воображению не дается с рождения. Воображение развивается по мере накопления практического опыта, приобретения знаний, совершенствования всех психических функций.

Воображение старших дошкольников в ходе развития превращается в относительно самостоятельную психическую деятельность, имеет важное значение для подготовки его к школе. Никакое школьное обучение не может проходить успешно, если оно не опирается на достаточно развитое воображение.

Воображение ребёнка развивается постепенно, в процессе накопления им жизненного опыта. Все образы, создаваемые воображением, основаны на впечатлениях реальной жизни.

Развитие воображения является одной из важнейших линий познавательного развития ребенка. Изучая развитие воображения, О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкая отмечают, что на основе игровой деятельности у ребенка формируется ряд психологических новообразований и «это, прежде всего, вооб-

ражение и символическая функция, которые позволяют ребенку производить в своих действиях перенос свойств одних вещей на другие, замещение одного предмета другим».

В работах большинства отечественных авторов подчеркивается роль образов в функционировании воображения. Так, Л.С. Выготский пишет: «...привнесение нового в самое течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает некоторый новый, ранее не существующий образ, составляет, как известно, саму основу той деятельности, которую мы называем воображением».

Л.С. Выготский отмечает, что деятельность воображения зависит от опыта, который в детском возрасте складывается и растет постепенно, от потребностей и интересов, в которых эти потребности выражаются. Также оно зависит от комбинаторной способности и упражнения в этой деятельности.

В старшем дошкольном возрасте возрастает целенаправленность, устойчивость замыслов, образы воображения наглядны, динамичны и эмоционально окрашены. Присутствует творческая переработка представлений.

Психологические исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.А. Люблинской показывают, что в старшем дошкольном возрасте, по сравнению с ранним детством, проявляется новый тип деятельности – творческий. Своеобразие этой деятельности в том, что создается возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. А.А. Люблинская доказала в своих исследованиях, что воображение старших дошкольников приобретает все более активный и творческий характер, и поэтому развивается способность к творческой деятельности, дети все большее внимание начинают уделять идее, то есть замыслу своего произведения, которое отражает сюжет его рисунка. При этом они используют в своей творческой деятельности не только реальные предметы и явления, но и сказочные образы.

В дошкольном возрасте воображение формируется в ведущей деятельности данного периода – сюжетно-ролевой игре, все структурные компоненты которой способствуют этому – воображаемая ситуация, творческое принятие на себя роли, использование предметов-заместителей.

Вопросами развития познавательной деятельности у детей с нарушениями слуха в нашей стране занимались Т.А. Григорьева, Л.В. Занков, Д.М. Маянц,

М.М. Нудельман, Т.В. Розанова, В.А. Синяк, И.М. Соловьев, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшкова и другие.

У детей с нарушениями слуха специфические особенности воображения обусловлены замедленным формированием их речи, в частности своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления. Как показали исследования Г.Л. Выгодской, глухие дошкольники долго не переходят от предметно-процессуальных игр, главным в которых является воспроизведение действий с предметами, к сюжетно-ролевым, требующим создания воображаемой игровой ситуации. Их сюжетные игры более однообразны, стереотипны, чем у слышащих детей, они больше склонны к простому подражанию.

Воображение глухих дошкольников как бы дольше «привязано» сначала к восприятию, а потом к памяти. Глухие дети часто не могут использовать предметы-заместители, у них наблюдаются трудности в формировании познавательной функции воображения, позже, чем у слышащих, происходит разделение в цепочке «предмет – образ – слово».

Изучением особенностей воображения у детей с нарушениями зрения занимались Л.Ф. Бурлачук, А.Г. Литвак, В.И. Лубовский, Л.И. Солнцева и др.

Воображение имеет для слепых такое же значение, как и для нормально видящих: преобразуя имеющиеся представления и понятия, оно расширяет сферу познания, создает возможность предвидеть результаты деятельности, способствует развитию мышления, воли, эмоциональной сферы, оказывает существенное влияние на формирование личности.

Отличаясь от представлений по своим функциям (образы памяти воспроизводят, а образы воображения реконструируют прошлый опыт), воображение теснейшим образом с ними связано. Ни один даже самый фантастический образ воображения не может быть создан без опоры на представления, и, в конечном счете, без опоры на объективную реальность. «Несомненно, – пишет С.Л. Рубинштейн, – что отправной точкой для преобразований, осуществляемых воображением, служит опыт. Поэтому, чем шире, разнообразнее опыт человека, тем – при прочих равных условиях – богаче будет и его воображение».

Изучением сформированности воображения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью занимались О.В. Боровик, Е.А. Екжанова, С.К. Сиволапов, Е.С. Слепович, Н.А. Цыпина, а также Е.А. Медведева, которая исследо-

вала особенности развития воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в театрализованных играх. Результаты проведенных исследований сводятся к следующему: своеобразие в развитии воображения выражается в пролонгированности его репродуктивного характера; интерес к заданиям на творческое воображение зависит от их сложности; образное видение воображаемой ситуации сформировано недостаточно; наблюдается низкий уровень комбинаторных способностей; деятельность воображения сочетается с подражательностью; дошкольники испытывают сложности как при выполнении творческих заданий, связанных с изменением, комбинированием заданного сюжета, образа, так и при создании собственных замыслов. Наглядная и словесная опора не являются для детей с ЗПР «пусковым механизмом» для разворачивания творчества.

У дошкольников с ЗПР редко проявляются фантазия, выдумка в разных видах деятельности. Это сказывается на особенностях их нервной деятельности: наблюдаются инертность, медлительность, плохая переключаемость с одного на другое. У них отсутствуют живость воображения, легкость при возникновении новых образов, которые не отличаются яркостью и оригинальностью.

У детей с нарушениями интеллекта, даже в младшем школьном возрасте, процесс анализа, синтеза, обобщения затруднен и происходит не на основе выделения существенных признаков, а путем непосредственного, недифференцированного улавливания сходства, которое ребенок далеко не всегда может выразить словами. В отсроченных представлениях присутствует тенденция к утрате специфичности, целостности образа, уподоблению образов. Смысловые и ассоциативные связи искажаются, замещаются привнесениями, оказываются структурно не сформированными.

Все эти общие нарушения психики, особенно высших форм познавательной деятельности, негативно сказываются на развитии воображения.

В исследованиях подчеркивается, что у детей с нарушением интеллекта воображение по отношению к мышлению выполняет компенсаторную функцию. Установлено, что уровень развития творческого воображения у детей с нарушениями интеллекта коррелирует со степенью тяжести нарушения, а нарушения регуляторных компонентов эмоционально-волевой сферы в структуре нарушений интеллекта оказывают отрицательное влияние на характер деятельности детей, на процесс создания воображаемых образов при рисовании

детьми сказки. В установлении ими последовательности эпизодов и понимании внутренней логики отношений между персонажами также отмечаются значительные трудности. По сравнению с работами нормально развивающихся ребят, у детей с нарушением интеллекта преобладают шаблонные, привычные изображения, снижена активность самого процесса воображения.

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта воображение отличается неточностью и схематичностью, так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны – формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Изучением проблемы расстройств психического развития у детей аутистического спектра занимались В.М. Башина, М.С. Вроно, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, С.С. Мухин, О.С. Никольская и др. Ученые установили, что нарушения в сфере воображения у детей с расстройствами аутистического спектра выражается в неспособности использовать воображение в игре с предметами или игрушками, или с другими детьми и взрослыми; тенденции выбирать мелкие или несущественные аспекты предметов в окружающей обстановке, привлекающие их внимание, вместо целостного понимания происходящего.

Некоторые дети с расстройствами аутистического спектра имеют ограниченный запас действий, которые они могут повторить (имитировать), например, из телепередач, но они производят эти действия постоянно и не способны внести изменения по предложению других детей. Их игра может казаться очень сложной, но при внимательном наблюдении она оказывается очень жесткой и стереотипной. Некоторые смотрят мыльные оперы или читают книги определенной тематики, например, научную фантастику, но их интерес ограничен и неизменен.

У детей наблюдается отсутствие понимания любого действия, которое предполагает понимание слов и их сложных ассоциаций, например, социальный разговор, литература, особенно художественная, тонкий вербальный юмор (хотя они могут понимать простые шутки). Как следствие, у них отсутствует мотивация принимать участие в подобном общении, хотя они могут обладать необходимыми для этого навыками.

Таким образом, рассмотрев особенности воображения детей с ОВЗ, можно отметить, что своеобразие воображения зависит от структуры дефекта.

Библиографический список

1. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] / А.Д. Виноградова – М.: Просвещение, 1985.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский – М.: Просвещение, 1991.
3. Детский аутизм [Текст] / Составитель Л.М. Шипицина. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001.]
4. Дьяченко, О.М. Воображение дошкольника [Текст] / О.М. Дьяченко – М.: Знание, 1986.
5. Изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта [Текст]: сборник научных трудов / под ред. А.Р. Маллера, Г.В. Цикото. – Выпуск III. – М., 1978.
6. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
7. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст]: учеб. пособие / А.Г. Литвак. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998.
8. Нудельман, М.М. Воссоздающее воображение у глухих детей: об элементарных формах творческого воображения у глухих школьников [Текст] / М.М. Нудельман // Психология глухих детей / под ред. И.М.Соловьева и др. — М., 1971.

Ю.О. Чернова

Е.В. Резникова

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пространственные понятие и пространственное воображение ребенка являются предпосылками для формирования его пространственного мышления и обеспечиваются различными психическими процессами, такими как восприятие (первоосновой которого являются ощущения), внимание, память, воображение при обязательном участии речи. Ведущую роль при этом играют логиче-

ские приемы мышления: сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение, абстрагирование.

Прежде всего, следует уточнить термин «пространственное мышление», его содержательную и операциональную стороны. Базой для развития пространственного мышления, как уже сказано, являются пространственные представления, которые отражают соотношения и свойства реальных предметов, то есть свойства трехмерного видимого или воспринимаемого пространства. Пространственные представления – это образы памяти или образы воображения, в которых представлены по преимуществу пространственные характеристики объекта: форма, величина, взаимоположение составляющих его частей, расположение его на плоскости или в пространстве. Содержанием пространственного мышления является оперирование пространственными образами в видимом или воображаемом пространстве (на плоскости). Этим пространственное мышление отличается от других форм мышления, где выделение пространственных характеристик не является центральным моментом.

По мнению И.С. Якиманской, пространственное мышление структурно представлено двумя видами деятельности: созданием пространственного образа и преобразованием уже созданного образа в соответствии с поставленной задачей. При создании любого образа, в том числе и пространственного, мысленному преобразованию подвергается наглядная основа, на базе которой он возникает. В качестве реальной основы может выступать и реальный предмет, и его графическая (рисунок, чертеж, график и т.д.) или знаковая (математические или иные символы) модель. В любом случае при создании образов происходит перекодирование, сохраняющее не столько внешний вид, сколько контур объекта, его структуру и соотношение частей.

При оперировании образом мысленно видоизменяется уже созданный образ, нередко в условиях полного отвлечения от первоначальной формы. Преобразование пространственных образов может осуществляться одновременно в нескольких направлениях или в каком-то одном, но при этом снова происходит отвлечение от первоначального образа (образов) и уже без сохранения либо контуров, либо структуры, либо соотношения частей.

В зависимости от сложности выполняемых преобразований И.С. Якиманская выделяет три типа оперирования пространственными образами:

1-й тип – преобразуется пространственное положение и не затрагивается структура образа (это различные перемещения);

2-й тип – преобразуется структура образа путем различных трансформаций (наложения, совмещения, перегруппировка составных частей, добавление или удаление элементов);

3-й тип – исходный образ преобразуется длительно и неоднократно, что приводит к изменению и структуры, и пространственного положения [1, с. 127].

Еще до школы дети накапливают большое число представлений о форме, величине и взаимном расположении различных предметов на плоскости и в окружающем пространстве. Но так как опыт детей и накопление терминологии носят случайный и эпизодический характер, то осознанного понимания отношений между предметами, выражаемыми словами «одинаковые», «различные», «большой», «меньший», «справа», «слева», «между» и другими у детей до поступления в школу, как правило, нет. Восприятие пространства, осуществляемое в результате субъективного опыта ребенка на эмпирической основе, для младшего школьника осложнено тем, что пространственные признаки предметов сливаются с воспринимаемым содержанием, они не вычленяются как специальные отдельные объекты познания.

Слово, как ориентир, позволяет из совокупности признаков объекта выделить единичный: либо форму, либо размер, либо положение относительно других объектов. Однако ребенок затрудняется сам охарактеризовать тот или иной признак. При дифференциации пространственных признаков некоторые сложности возникают у детей младшего школьного возраста также с использованием понятия «размер», которое формируется у них, как правило, в основном при изучении величин: длины, площади, объема. В младшем школьном возрасте, особенно на начальном этапе обучения, основным показателем сформированности пространственных представлений является узнавание и дифференцирование пространственных признаков на основе перцептивной деятельности (деятельности по восприятию объекта). Оперативной единицей пространственного восприятия объекта является образ, который характеризуется не только и не столько пространственными признаками (форма и размер), но в большей степени пространственными отношениями, определяющими направление (вперед – назад, вверх – вниз), расстояние (далеко – близко), местоположение (высокий – низкий, короткий – длинный) и так далее.

Одна из психологических особенностей детей младшего школьного возраста – преобладание наглядно-образного мышления и именно на первых этапах обучения математике используется образ, как основная оперативная единица пространственных представлений младших школьников. Однако, большие возможности для дальнейшего развития этого вида мышления, а также для наглядно-действенного мышления дает такая работа с геометрическим материалом на уроках математики, когда образ, в котором представлены пространственные признаки объекта, и слово, соотносятся ребенком взаимно однозначно. В этом случае сформированность пространственных представлений дает ребенку возможность оперировать ими не только на уровне узнавания и дифференциации объекта по пространственным признакам, но главное – на уровне мысленного воспроизведения образа объекта и изменения его положения в пространстве, умения размещать и ориентировать объект в какой-либо системе отсчета, то есть понимать его положение среди совокупности других объектов.

«Именно такой подход к изучению геометрического материала делает его эффективным для развития детей», – считает Л.В. Занков [2, с. 214]. Формирование пространственных представлений у младших школьников способствует развитию восприятия, памяти, внимания, выработке математических понятий на основе содержательного обобщения, которое означает, что ребенок движется в учебном материале от частного к общему, от конкретного к абстрактному.

Геометрический материал в гораздо более высокой степени, чем арифметический и алгебраический, соответствует ведущему в младшем школьном возрасте виду мышления – образному. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению требует сложной аналитико-синтетической работы, выделения деталей, сопоставления их друг с другом, что немислимо без наличия у ребенка развитых пространственных представлений и пространственного воображения. В этом процессе большое значение принадлежит и речи, которая помогает назвать признак, сопоставить признаки. Только на основе развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления начинает формироваться в этом возрасте формально-логическое мышление, которое в совокупности с наглядно-образным и наглядно-действенным мышлением является основой умственного развития младшего школьника. При этом с по-

мощью каждого из них, у ребенка лучше формируются те или иные качества ума.

Уроки математики в начальной школе играют в процессе обучения, ориентированного на индивидуальные интересы обучающихся, существенную роль. Алгебраические аспекты этого предмета формируют в основном аналитико-синтетическое мышление, а геометрические аспекты способствуют развитию такого важного мышления, как пространственное. Основной единицей пространственного мышления является образ, в котором представлены пространственные характеристики объекта: форма, величина, взаиморасположение составляющих его элементов.

Формирование пространственных представлений не является прерогативой исключительно курса математики, поскольку образы, в которых фиксируется форма, величина, пространственное соотношение фигур в целом или их частей, выстраиваются в сознании ребёнка уже с самого раннего детства. Однако задачу формирования этого вида мышления традиционно относят к математическому образованию. Столь же традиционно она связывается с геометрическим материалом, как в начальной, так и в средней школах.

Формирование пространственного мышления ребёнка является важнейшей частью его интеллектуального развития в целом. Хорошее пространственное воображение необходимо и инженеру, и дизайнеру, и компьютерщику, и экономисту, и математику. Задача формировать определённый уровень пространственного мышления ребёнка – трудная, а порой не выполнимая. В дальнейшем же невысокий уровень сформированности пространственного мышления и пространственного воображения ученика обычно является для него практически непреодолимым препятствием для постижения курса стереометрии. Нельзя рассчитывать на то, что можно будет сформировать пространственное мышление у 15-летнего школьника, да ещё сделать это быстро. В то же время и жизненный опыт, и исследования психологов показывают, что эффективно формировать элементы пространственного мышления можно уже у младших школьников [3, с. 162].

Пространственные понятия и пространственное воображение ребенка являются предпосылками для формирования пространственного мышления и обеспечиваются различными психическими процессами, такими как восприятие (первоосновой которого являются ощущения), внимание, память, вообра-

жение при обязательном участии речи. Базой для развития пространственного мышления являются пространственные представления, которые отражают соотношения и свойства реальных предметов, то есть свойства трехмерного видимого или воспринимаемого пространства.

Одна из психологических особенностей детей младшего школьного возраста – преобладание наглядно-образного мышления и именно на первых этапах обучения математике используется образ, как основная оперативная единица пространственных представлений младших школьников. Формирование пространственных представлений у младших школьников способствует развитию восприятия, памяти, внимания, выработке у младших школьников математических понятий на основе содержательного обобщения, которое означает, что ребенок движется в учебном материале от частного к общему, от конкретного к абстрактному.

Геометрический материал в высокой степени соответствует ведущему в младшем школьном возрасте виду мышления – образному. Уроки математики в начальной школе играют в процессе обучения, ориентированного на индивидуальные интересы обучающихся, очень существенную роль. Формирование пространственных представлений не является прерогативой исключительно курса математики, поскольку образы, в которых фиксируется форма, величина, пространственное соотношение фигур в целом или их частей, выстраиваются в сознании ребёнка уже с самого раннего детства. Однако задачу формирования этого вида мышления традиционно относят к математическому образованию. Столь же традиционно она связывается с геометрическим материалом, как в начальной, так и в средней школах.

Таким образом, математика способствует развитию у детей мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности, строгой последовательности, рассуждения и его доказательности; дает реальные предпосылки для дальнейшего развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления учеников. Такому развитию способствует изучение геометрического материала, связанного с алгебраическим и арифметическим материалом. Изучение геометрического материала способствует развитию познавательных способностей школьников.

Библиографический список

1. Психологический словарь [Текст] / ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.: Педагогика-Пресс, 2014. – 680 с.
2. Белкина, В.Н. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям [Текст] / Н.В. Белкина [и др.]. – М.: Академия, 2014. – 210 с.
3. Белошистая, А.В. Обучение математики в ДОУ [Текст]: методическое пособие / А.В. Белошистая. – М.: Айрис-Пресс, 2015. – 320 с.
4. Бантова, М.А. Методика преподавания математики в начальных классах [Текст] / под ред. М.А. Бантовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2013. – 335 с.
5. Истомина, Н.Б. Методика преподавания математики в начальной школе. Вопросы частной методики [Текст] / Н.Б. Истомина. – М.: Просвещение, 2015. – 120 с.

М.А. Чистякова

Л.М. Лапшина

КОРРЕКЦИЯ СВОЕОБРАЗИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

В современной науке общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности; особенно важна его роль в развитии детей дошкольного возраста.

Многочисленными исследованиями [1; 3; 4; 6] доказано, что опыт общения, полученный в дошкольном возрасте, значительно определяет успешность человека в сфере общения на протяжении всех последующих этапов развития. Современное общество, система образования предъявляют строгие и многочисленные требования к коммуникативной сфере человека.

Эта проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о детях с ЗПР, для которых коммуникация – это средство коррекции общепсихического развития и социализации [8]. Поэтому коррекция недостаточности коммуникативной компетентности и приобретение коммуникативного опыта – сфера пристального внимания педагога, работающего с детьми данной категории.

В настоящее время экспериментальных исследований коммуникативной деятельности детей с ЗПР немного. Однако имеющиеся, в т.ч. и собственные, проведенные ранее [8], свидетельствуют о том, что они имеют коррекционно-педагогическую и дифференциально-диагностическую направленность.

Для рассмотрения возможности коррекции недостаточности коммуникации дошкольников с ЗПР было организовано собственное теоретическое и практическое исследование. Теоретическое изучение особенностей формирования коммуникативных навыков у детей изучаемой категории показало, что коммуникативные навыки у них недостаточно сформированы. Это проявляется, прежде всего, в том, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения [5]. Данная особенность относится как к общению детей со взрослыми, так и к общению с ровесниками [2].

Для практического изучения коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и возможности ее коррекции на базе МДОУ № 480 г. Челябинска было проведено исследование, в котором приняли участие 5 детей 6-7 лет. Все обследованные имеют задержку психического развития.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был использован комплекс диагностических методик:

- методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М.И. Лисиной [5],
- методика «Рукавички» для изучения коммуникативных умений и навыков в процессе общения со сверстниками и совместной деятельности [7].

В ходе исследования были определены критерии и уровни сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Результаты практического исследования показали, что для старших дошкольников с ЗПР характерен средний и низкий уровень владения коммуникативными навыками, т.е. у подавляющего большинства детей основные коммуникативные навыки не сформированы на том уровне, на котором они должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

Поэтому формирование коммуникативных навыков – одно из приоритетных направлений работы педагогов с детьми. Распространенным является мнение, что данная деятельность является – это прерогатива исключительно психолога [1; 2; 5]. Однако, практика работы с дошкольниками с ЗПР показывает, что на занятиях дефектолога, в процессе коррекции познавательной сферы, данная работа организуется не менее успешно.

Для развития у дошкольников с ЗПР коммуникативных навыков педагог должен подобрать комплекс тех игр и заданий [2], которые будут направлены на включение общения в процесс выполнения когнитивных заданий. Такие задания имеют еще одну специфику – они учат ребенка включаться в продуктивное общение со взрослыми в учебной деятельности: обратиться за помощью при решении задачи, грамотно сформулировать проблему, ответить на поставленный вопрос.

Это коммуникативное умение необходимо ребенку на этапе начала школьного обучения.

Таким образом, теоретически изучив особенности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, можно сделать вывод, что вследствие органических нарушений и функциональной недостаточности, у них наблюдаются нарушения познавательной деятельности, которое приводит к недостаткам в коммуникативной сфере – коммуникативные навыки у старших дошкольников с ЗПР недостаточно сформированы. Практическая часть исследования не только подтвердила выделенные особенности, но и показала, что при организации соответствующей коррекционной работы и совместной деятельности ребенка и взрослого, на занятиях дефектолога может быть организована эффективная деятельность по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Библиографический список

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое развитие детей. Развитие диалогического общения [Текст]: методическое пособие для воспитателей / А.Г. Арушанова. – М.: «Мозаика – Синтез», 2005. – 128 с.
2. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников [Текст]: методические рекомендации для воспитателей и методистов ДОУ / С.С. Бычкова. – М.: АРКТИ, 2002. – 95 с., С. 36–41.

3. Воробьева, В.В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / В.В. Воробьева, Л.М. Лапшина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 90–95.

4. Запорожец, А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников [Текст] / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 37–42.

5. Лисина, М.И. Потребность в общении [Текст] / М.И. Лисина // Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – С. 31–57 (с сокращ.).

6. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников [Текст]: методическое пособие / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 44 с.

7. Цукерман, Г.А. Роль сверстников в психическом развитии ребенка [Текст] / Г.А. Цукерман // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: для студентов высших педагогических учебных заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – Москва: Академия, 2001. – С. 122–124.

8. Чистякова, М.А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Чистякова, Л.М. Лапшина // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2015. – С. 86–89.

Е.Б. Яковлева

научный руководитель: В. С. Васильева,

канд. пед. наук, доцент

К ВОПРОСУ О СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА

На современном этапе развития проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья особенно остро стоят вопросы включения родителей в процесс реабилитации данной категории детей. В исследованиях В.С. Васильевой, И.И. Мамайчук, Л.Б. Осиповой [1; 3; 5] подчеркивается неопределимая роль родителей в сопровождении данной категории детей. При этом авторами подчеркивается необходимость ознакомления родителей со структурой и особенностями клинико-психологического развития ребенка, с которым каждым днем необходимо общаться, выстраивать взаимоотношения, обучать его элементарным навыкам самообслуживания. Важно отметить, что большая роль принадлежит педагогам, работающим с данной категорией семей, так как высокий уровень их профессиональной (коммуникативной) компетенции является важным условием повышения эффективности работы с данной категорией семьи [2].

Собственный опыт практической работы в качестве тьютора в сопровождении семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, показал, что данный вопрос является на сегодняшний день недостаточно разработанным. При этом имеются немногочисленные данные, описывающие клиническую картину синдрома Дауна. Остановимся на этом вопросе.

В 1862 году врач из Великобритании Джон Даун, по фамилии которого в дальнейшем и был назван синдром, описал данную патологию. Но истинные причины были выявлены на сто лет позже. На момент исследований развитие науки было далеко от каких-либо значимых исследований в области генетики. Ученый фиксировал нарушения в умственном развитии у своих пациентов, поэтому первоначально явление было квалифицировано, как психологическое расстройство. Дальнейшие научные поиски и развитие науки позволило ввести методы подсчета хромосом, присвоения им порядковых номеров и с их дальнейшей классификацией. Благодаря этому, в 1959 году Французский врач-

педиатр Жером Лежен обнаружил и доказал связь между нарушениями в количестве хромосом и развитием синдрома Дауна [6].

Итак, синдром Дауна – одна из форм геномной патологии, при которой чаще всего кариотип представлен 47 хромосомами вместо нормальных 46, поскольку хромосомы 21-й пары, вместо нормальных двух, представлены тремя копиями.

Существует три разновидности этого синдрома.

Трисомия по 21 паре хромосомы. Встречается в большинстве случаев возникновения синдрома. Вследствие утроения 21 хромосомы в каждой клетке организма. То есть в каждой клетке присутствует три экземпляра данной хромосомы, в то время как должно быть исключительно две копии.

Мозаичная форма синдрома и Робертсоновская транслокация. Эти два вида встречаются гораздо реже примерно от 1-5 %.

В первом случае у зародыша часть клеток будет иметь нормальное количество хромосом, а в какой-то одной, либо нескольких проявиться избыточное их количество. В дальнейшем эта клетка даст начало клону клеток с лишней хромосомой. Тяжесть последствий для организма не столь очевидна, ведь изменения происходят лишь в отдельных участках организма. Выявить данный вид гораздо труднее, особенно с помощью пренатальных методов диагностики. Во втором случае, генотип больного не будет отличаться от генотипа здорового человека. Происходит прикрепление 21 хромосомы к другой, в большинстве случаев к 14-й в кариотипе одного из родителей.

На данный момент синдром Дауна у новорожденных фиксируется приблизительно в одном случае на 700-800 родов. Никакой зависимости между полом ребенка и частотой случаев заболевания не прослеживается.

На сегодняшний день самая большая проблема, возникающая у родителей с «особенным ребенком» – это отсутствие консультирования и информирования [4].

Следует обратить внимание на то, что родители сталкиваются с большим количеством проблем и непониманием со стороны общества. Именно в момент, когда родителям сообщают, что у них родился ребенок с синдромом Дауна, следует обеспечить психологическую поддержку. На наш взгляд, если обеспечить психологическую помощь в этот момент, то можно избежать такого большого числа детей с синдромом Дауна, оставшихся без попечения родите-

лей. В первые несколько дней молодых родителей терзают сомнения, а сомнения возникают из-за того, что они не знают, то с чем им придется столкнуться в будущем. Именно поэтому в большинстве случаев семья принимает решение оставить ребенка в детском доме.

Следует отметить, что взаимоотношения в семье и воспитании ребенка напрямую зависят друг от друга. И если ребенок будет окружен заботой и поддержкой со стороны родителей, то его развитие и воспитание будет протекать благополучно.

В заключение хотим отметить, что детско-родительские отношения в семьях, где родился, ребенок с синдромом Дауна, имеют иное понимание. Воспитывать «особого ребенка» гораздо труднее, именно поэтому следует оказывать психолого-педагогическую помощь, чтобы вовремя решить все проблемы возникающие в семье.

Библиографический список

1. Васильева, В.С. Работа с родителями в условиях группы кратковременного пребывания как средство предупреждения дезадаптации к ДОУ детей раннего возраста [Текст] / В.С. Васильева // Материалы конф. по итогам науч.-исслед. работ профессоров, преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов ЧГПУ за 2005 год. – ЧГПУ, 2006. – С. 42–47.

2. Васильева, В.С. Методологические подходы к развитию коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования [Текст] / В.С. Васильева // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – С. 30.

3. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – М.: Речь, 2003. – 400 с.

4. Мойра Питерси и Робин Трилор. Маленькие ступеньки [Текст]: программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии / пер. с английского. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. – Книга 3: Навыки общения. – 112 с.

5. Осипова, Л.Б. Развиваем в деятельности: В помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения [Текст]: методические рекомендации / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. – 218 с.

6. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. – 9-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 400 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ахмадиева Надежда Марсовна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Балина Екатерина Вячеславовна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Бараш Елизавета Леонидовна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1

Басина Дарья Евгеньевна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/101-4-1

Боровик Ирина Сергеевна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», группа ОФ-206/173-2-1

Босовец Айгуль Ренатовна – магистрант заочного отделения факультета инклюзивного и коррекционного образования, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Бурова Надежда Ильинична – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Васильева Виктория Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования.

Ваценкова Ирина Олеговна – студент 4 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-406/101-4-1

Воробьева Вера Владимировна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», заочная форма обучения, группа ЗФ-206/173-2-1; учитель-логопед Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 12 «Дубок», г. Южноуральск

Грабарева Елена Геннадьевна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-206/102-4-1

Григорьева Арина Александровна – студент 4 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-406/102-4-1

Дементьева Татьяна Геннадьевна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», группа ОФ-206/173-2-1

Долгова Вероника Олеговна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/102-4-1

Доможирова Ирина Викторовна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-206/102-5-1

Дружинина Лилия Александровна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Журомская Татьяна Владимировна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», группа ЗФ-206/173-2-1

Ибрагимова Ольга Константиновна – магистрант I курса обучения, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», группа ОФ-106/173-2-1; учитель-логопед МАДОУ «ДС № 85 г. Челябинска»

Иванова Татьяна Алексеевна – студент 1 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-106/101-4-1

Кабанова Елена Сергеевна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-206/102-5-1

Казекина Наталья Викторовна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-206/102-5-1

Калугина Анастасия Владимировна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1

Ковалева Анастасия Андреевна – студент 2 курса колледжа ЮУрГГПУ, специальность СПО «Специальное дошкольное образование»

Ковалёва Алёна Александровна – ст. преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Ковалёва Анна Константиновна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/101-4-1

Ковыляева Екатерина Витальевна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Колышкина Екатерина Павловна – учитель-логопед, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Общеобразовательная школа – интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 8 Копейского городского округа Челябинской области

Кондратенко Валентина Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Крушная Наталья Анатольевна – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик

Лапшина Любовь Михайловна – канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Лебедева Екатерина Алексеевна – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», заочная форма обучения; учитель русского языка и чтения МКС(К)ОУ «Уйская общеобразовательная школа-интернат VIII вида»

Лысова Анна Анатольевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Мессер Виолетта Михайловна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Минаева Марина Сергеевна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Михалёва Марина Дмитриевна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Нарихнюк Юлия Викторовна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/102-4-1

Некрасова Надежда Владиславовна – учитель-логопед Муниципального общеобразовательного учреждения «Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» №8 Копейского городского округа Челябинской области

Нуштаева Надежда Анатольевна – студент 4 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-406/101-3-2

Осипова Лариса Борисовна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Перцева Виктория Витальевна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/102-4-1

Плотникова Елена Вячеславовна – ст. преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Пономаренко Екатерина Николаевна – студент 1 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-106/102-4-1

Разумова Юлия Ражаповна – магистрант заочного отделения факультета инклюзивного и коррекционного образования, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Резникова Елена Васильевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Рудакова Тамара Анатольевна – студент 4 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-406/101-3-2

Сарайкова Светлана Геннадьевна – заведующий Муниципальным дошкольным образовательным учреждением детский сад № 12 «Дубок», г. Южноуральск

Стародубцева Алёна Андреевна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/101-4-1

Столбова Елена Александровна – канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры СРПиП, выпускник факультета инклюзивного и коррекционного образования

Трофимова Ксения Сергеевна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/101-4-1

Фазылова Венера Бареевна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-306/102-3-1

Хайкина Мария Андреевна – студент 2 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-206/102-5-1

Хартуляри Людмила Павловна – воспитатель группы для детей с ОВЗ (VIII вида) МБДОУ «ДС № 5 г. Челябинска»

Хусаинова Виктория Адуваровна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Хусаинова Гульнара Адисоновна – магистрант I курса обучения, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», группа ОФ-106/173-2-1

Цилицкий Виталий Сергеевич – аспирант кафедры педагогики и психологии, выпускник факультета инклюзивного и коррекционного образования

Чапко Анна Евгеньевна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Чернова Юлия Олеговна – магистрант I курса обучения, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», заочная форма обучения, группа ЗФ-106/173-2-1

Чистякова Марина Андреевна – студент 3 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Шереметьева Елена Викторовна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Щербак Светлана Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Яковлева Екатерина Борисовна – студент 1 курса бакалавриата, профиль «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-106/102-4-1

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ
И КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Сборник научных статей
по итогам научно-исследовательской работы
преподавателей, студентов и выпускников факультета
инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ
за 2015-2016 учебный год

Ответственный за выпуск: Л.Б. Осипова

ISBN 978-5-91283-747-0

Издательство ЗАО «Цицера»
454080 г. Челябинск, Свердловский проспект, 60

Подписано к печати 26.09.16.

Формат 60 × 84 1/16. Объем уч.-изд. л.12,7

Заказ № 1052. Тираж 100 экз.

Бумага для множ. ап.

Отпечатано на ризографе в типографии ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69