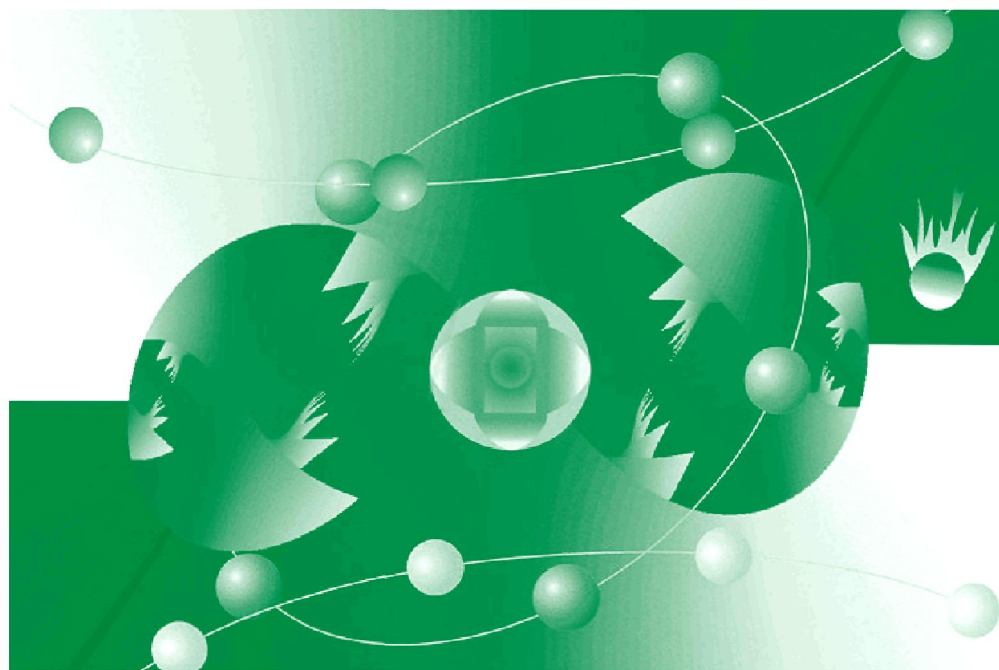




# МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI века

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

*Красноярск, 2014 г.*

*Электронное издание*



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

**Молодежь и наука XXI века  
XV Международный форум студентов,  
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции  
Секция «Коррекционная педагогика»**

Красноярск, 2014 г.

*Электронное издание*

Красноярск  
2014

ББК 74.00  
М 754

**Редакционная коллегия:**  
*Л.П. Уфимцева (отв. ред.)*

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Коррекционная педагогика». Красноярск, 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Л.П. Уфимцева; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Андрусова О.В.</i> РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....                                                                             | 5  |
| <i>Баженова Е.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ М. МОНТЕССОРИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА.....                                                                                                               | 8  |
| <i>Баранова М.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....                                                                           | 10 |
| <i>Бекбулатова К.О., Козырева О.А.</i> ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСОВ ИСГТ ГКПУ им. В.П. Астафьева.....                                                                           | 12 |
| <i>Беляева О.Л., Пермикина В.А.</i> ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛОГОПЕДОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ РЕАБИЛИТАЦИЮ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ.....                                          | 15 |
| <i>Буглеева Т.В., Уфимцева Л.П.</i> КОРРЕКЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТАМ С ПП ЦНС КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИХ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ .....                                                                | 16 |
| <i>Васильева Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОДУКТИВНЫХ И РЕПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....                                                | 19 |
| <i>Волкова В.А.</i> УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....                                                                                 | 21 |
| <i>Воронова Т.В.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 1-ЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ .....                                                                           | 23 |
| <i>Заборцева С.А.</i> СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....                                                             | 26 |
| <i>Захарова А.В.</i> ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....                                       | 29 |
| <i>Ивченко Т.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КЛАССЕ VIII ВИДА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ .....                                                              | 30 |
| <i>Козырева О.А.</i> ВЫЯВЛЕНИЕ И АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ).....                                                               | 32 |
| <i>Кудинова Ю.П.</i> СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ЧАСТИЧНОЙ ИНТЕГРАЦИИ.....                                                                                       | 36 |
| <i>Кузменкова Л.Н.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР СРЕДСТВАМИ МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ЗНАКОЧИТАЙКА» .....                                                                            | 38 |
| <i>Кузнецова А.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 9-12 ЛЕТ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ И ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ .....                  | 41 |
| <i>Куцупалова К.А., Сырвачева Л.А.</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НОРМОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ .....                                              | 43 |
| <i>Логвиненко Т.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 3-Х ЛЕТ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ I УРОВНЯ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА ..... | 47 |
| <i>Ломакина М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....                                                                      | 51 |
| <i>Макарова Т.Г.</i> ОВЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ДЕТЬМИ 4-5 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ .....                                                        | 53 |
| <i>Мартынова М.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИППОТЕРАПИИ КАК ДИДАКТИЧЕСКОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ СЧЕТУ В ПРЕДЕЛАХ ДЕСЯТИ .....                                                | 56 |



|                                                                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Михеева Д.П.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ<br>У УЧАЩИХСЯ 2-4 КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....                                                                             | 58  |
| <i>Непомнящих Н.В.</i> ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ<br>С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....                                                                                  | 60  |
| <i>Поддубная Ю.С.</i> ПРОЯВЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА<br>С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....                                                                             | 63  |
| <i>Постникова Н.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ<br>С ТЯЖЕЛОЙ И УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....                                                              | 66  |
| <i>Пронина Ю.Г.</i> ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ВЕРБАЛЬНЫХ<br>И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У «БЕЗРЕЧЕВЫХ» ДЕТЕЙ 7 – 9 ЛЕТ<br>С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ..... | 70  |
| <i>Роговенко Т.Н., Уфимцева Л.П.</i> ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ<br>ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ<br>ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ .....                 | 71  |
| <i>Рудковская К.С.</i> СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКА ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА<br>У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО – ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....                                       | 74  |
| <i>Румянцева Ю.Д.</i> НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА СПЕЦИАЛЬНОЙ<br>(КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА .....                                                                         | 76  |
| <i>Русских А.С.</i> «ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ<br>СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ».....                                                                      | 80  |
| <i>Садовская В.А., Уфимцева В.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ<br>ДЕТЕЙ 8-9 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ .....                                                    | 82  |
| <i>Сотинская Т.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ<br>В ОТНОШЕНИИ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....                                                            | 86  |
| <i>Тимофеева К.В., Сырвачева Л.А.</i> СТРАХИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ:<br>ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ .....                                                                                | 88  |
| <i>Титова К.Е.</i> ПРОЯВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ<br>В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ .....                                                                                      | 91  |
| <i>Трифоновна С.С.</i> «ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВЫХ И ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ<br>С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ ПРИ ОТСУТСТВИИ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ» .....                                       | 92  |
| <i>Ханьжисина А.М.</i> ИЗУЧЕНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ<br>СО СТОЙКИМ НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....                                                                   | 95  |
| <i>Ходарева О.А.</i> ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ СУРДОПЕДАГОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ<br>ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ<br>ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА I-II ВИДА .....     | 98  |
| <i>Шевцова А.В., Сырвачева Л.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ<br>С ВЗРОСЛЫМИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОНР И НОРМОЙ РЕЧИ .....                                                                       | 100 |
| <i>Шабанова А.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА<br>У ДЕТЕЙ 4 – 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....                                                      | 103 |
| <i>Шинкоренко Л.Л., Уфимцева Л.П.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ<br>СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                                         | 105 |
| <i>Широкова Ю.Н.</i> ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ<br>КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ<br>В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....                  | 110 |

# РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

*О.В. Андрусова*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

*О.А. Козырева*

Необходимость в организации классов для детей с умеренной умственной отсталостью стало острой, насущной необходимостью. Только в общеобразовательном учреждении, которым является школа, дети могут получить различные образовательные услуги, в которых заинтересованы родители.

Для детей с умеренной степенью умственной отсталости характерно: неустойчивое внимание, утомляемость, забывчивость, суетливость, подвижность, ранимость, низкий запас представлений об окружающем мире, конкретность и поверхностность мышления, то есть слабость обобщений, незрелость эмоционально-волевой сферы, повышенной истощаемостью при умственной нагрузке.

Сложность структуры дефекта и крайняя неоднородность контингента детей, имеющих комплексные нарушения, обуславливают необходимость индивидуального и дифференцированного подхода к каждому ребенку.

Индивидуальный подход в процессе обучения детей с умеренной формой интеллектуального недоразвития способствует созданию доступной специальной коррекционной образовательной среды для детей.

Организация, содержания обучения и воспитания существенно изменены, программы корректируются, адаптируются, используются различные методические пособия, развивающие программы для школьников по возможностям детей. Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, обучаются в отдельных классах, иногда интегрируются в классы для детей с легкой умственной отсталостью (1-2 ребенка).

Учебные планы включают в себя общеобразовательные предметы, содержание которых адаптировано к возможностям детей с умеренной умственной отсталостью, а также специфические коррекционные предметы, индивидуальные и коррекционные занятия.

Содержание учебных дисциплин имеют:

- четко выраженную практическую направленность на приобретение жизненно необходимых адаптивных умений и навыков;
- учебный материал максимально связывается с реальной жизнью ребенка, что повышает мотивацию к обучению, формирует познавательные интересы;
- используются специальные методические приемы обучения и специальные учебные пособия;
- увеличивается частота обращений одной и той же учебной информации на разных учебных предметах;

В работах А.Р.Малер, Г.В.Цикото «Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью» можно выделить этапы обучения: младший подростковый возраст, подростковый возраст, старший подростковый возраст и юношество.

Каждый возрастной этап определяет особые задачи, содержание и методы коррекционно-воспитательной работы с детьми данной категории.

Первый этап (8-9 лет). Младший подростковый возраст является адаптационный. На этом этапе осуществляется комплексное системное психолого-педагогическое изучение ребенка с учетом всех составляющих онтогенеза: анамнестических данных, сведений о социокультурных и педагогических условиях семейного воспитания, особенностях возрастного развития. Выявляется уровень актуального и перспективного развития ребёнка. Но, прежде всего на этом этапе ведётся разработка конкретной программы педагогической поддержки ученика. Особое значение приобретает консультативная помощь семье по организации жизнедеятельности ребенка,

созданию оптимальных условий, предупреждающих возникновения у родителей дискомфорта, страхов, неуверенности.

Основная задача этого этапа – подготовить детей к простейшим видам (доступных для них) учебной деятельности, соблюдение режима учебной деятельности, формирование умений коллективной работы под контролем учителя.

Второй этап (10-13 лет). Подростковый возраст выдвигает задачи формированию элементарных умений по самообслуживанию и культурно-гигиенических навыков, развитию игровой, предметно-практической, деятельности, развитию навыков коммуникации и общения, устной речи.

Эти учебные умения формируются на наглядно-практической, предметной основе с широким использованием игровых приемов на каждом уроке.

Третий этап (14-16 лет). Старший подростковый возраст нацелен на выработку у учащихся социально значимых умений безопасной жизнедеятельности, а также основ трудовой деятельности (профильного, прикладного) и домоводства, как основы для простейшего самообслуживания: приготовление пищи, уход за одеждой, мелкая стирка, глажение, уборка помещения, помощь членам семьи и др.

Четвертый этап (16-18 лет). Юношество решает задачи социальной интеграции детей. Основная цель этого этапа – минимизация социальной инвалидности, преодоление житейской зависимости от ближайшего окружения (семьи). Акцент в обучении переносится на умение использовать учебные знания (в самом элементарном предьявлении) для решения повседневных задач. Участие в трудовой или общественно – полезной деятельности, трудовые объединения старшеклассников. Большое место в этот период отводится занятиям по социальной ориентировке воспитанников. В ходе экскурсий, на прогулках закрепляются правила поведения в общественных местах, транспорте, учреждениях бытового обслуживания.

Все этапы обучение строится на реализации принципа индивидуального подхода.

Организационными формами проведения занятий с детьми являются подгрупповые, индивидуальные и фронтальные. Учащиеся, которые в силу своих психофизических особенностей, не могут обучаться в классе, по заключению городской клинико-экспертной комиссии, обучаются по домашней форме обучения.

Продолжительность занятий составляет 35 минут. Во время занятия проводятся статистические и динамические паузы, длительность которых от 10 до 15 минут в зависимости от психического, эмоционального состояния детей.

По мере необходимости, на основании рекомендаций ПМПК и заключения врача-психиатра, определяется щадящий режим с определением дополнительного выходного дня, освобождения от нескольких уроков, перевод на индивидуальный график посещения занятий. В течение дня предусматривается сбалансирование чередование специально организованных учебных занятий, отдыха и коррекционных занятий специалистов учреждения.

Длительность работы каждого отдельного ученика с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, зависит от его индивидуальных психофизических особенностей (утомляемость, темп работы, истощаемость, переключаемость и др.).

Необходимо при планировании учитывать соответствие возрастных и индивидуальных особенностей, которые имеет каждый ребенок с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости.

При работе с детьми с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости, следует строить обучение, учитывая следующие методические принципы:

### **Наглядность**

Многие дети с нарушениями интеллекта очень плохо понимают обращенную к ним речь, поручения, и беседы с ними взрослых, как правило, оказываются безрезультатными. Поэтому использовать исключительно вербальный метод обучения нельзя, необходимо использовать также наглядные средства, вовлекать ребенка в практическую деятельность. Нужно показывать ребенку, как выполнять то или иное задание, затем вместе с ним повторять необходимые действия. В результате у него выработаются несложные умения и навыки. Постепенно в предметно-

практической деятельности, самообслуживания у детей развивается речь, компенсируются недостатки мышления, формируются положительные эмоциональные качества. Например, обучая ребенка подражанию, следует копировать его действия. Это поможет ему наглядно представить себе модель подражания.

На занятиях можно использовать различного вида наглядность: натуральные предметы (например, одежда, посуда, продукты); реальные объекты (например, помещения, предприятия, учреждения); практический показ действий педагогом.

Дидактические материалы должны подталкивать ребенка к действиям с ними, для этого они должны быть эстетически оформлены и открыты, доступны для учащихся.

### **Доступность**

Уровень трудности задания должен находиться в «зоне ближайшего развития» (Л.С.Выготский) познавательных возможностей ребенка, т. е. нужно, чтобы степень трудности каждого следующего задания была бы хоть не намного, но увеличена. Это позволит ребенку с помощью взрослого или путем подражания выполнить какое-либо задание и таким образом подняться на более высокую ступень развития.

### **Эмоциональность**

Необходимо насыщать занятия эмоциональным компонентом, т.к. у детей с умственной отсталостью эмоции более сохранены по сравнению с интеллектуальным развитием. Усвоение практического опыта такими детьми осуществляется по эмоциональным каналам и проходит путь от эмоций к познавательной деятельности. Нужно строить работу так, чтобы действию, которое должно стать для ребенка привычным, сопутствовали приятные переживания (устная похвала, ласковое поглаживание, поощрение в виде какого-либо подарка, положительная оценка попытки справиться с заданием, внимание, лакомства, любимые занятия – главное чтобы награда была значима для него лично). Поощрение ускоряет процесс обучения и делает его более интересным.

### **Конкретность**

Образовательный процесс должен протекать в условиях конкретных ситуаций. Так как детей этой категории чрезвычайно затрудняет самостоятельное использование имеющихся у них знаний, поэтому важно не столько передать детям определенную сумму знаний, сколько выработать у них адекватность поведения, умение действовать в конкретных жизненных ситуациях, бытовую ситуационную приспособленность.

### **Приемы обучения**

При обучении умственно отсталых детей большое место занимают упражнения, автоматизация функций. В обучении и воспитании умственно отсталых детей упражнение играет особую роль там, где мыслительное или осознанное невозможно. Эффективность достигается благодаря повторению.

### **Пошаговое освоение навыка.**

Чтобы помочь ребенку усвоить какое-либо умение необходимо сначала разбить соответствующий процесс на отдельные шаги, достаточно маленькие, для того чтобы ребенок мог легко справиться с каждым из них. Так, например, чтобы научить ребенка мыть руки, нужно проделать следующие шаги: 1.Закатать рукава. 2.Включить кран. 3.Смочить руки. 4.Взять мыло.5.Намылить руки. (Намыливая руки, уделить особое внимание кончиками пальцев, межпальцевым промежуткам и пространству под ногтями) 6.Смыть мыло.7.Вытереть руки. Это станет его первым шагом на пути к овладению умением мыть руки. В начале течения всего процесса предусматривается совместное выполнение со взрослым, по мере овладения данным навыком в дальнейшем частичная помощь, контроль, словесная инструкция.

### **Контроль продвижения и оценка результатов.**

В связи с уникальностью образовательной ситуации учащихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости (у каждого ученика собственный темп и ритм развития, свои способности и ограничения, своя специфика) невозможно однозначно определить рамки ожидаемых успехов.

Для оценки динамики освоения образовательных задач, продвижения в развитии используются методы наблюдения и регистрации. Наблюдение подразумевает процесс слежения за ре-

бенком в ходе его собственной работы или игры, при полном невмешательстве в его деятельность со стороны педагога. Регистрация – это процесс документирования наблюдаемой активности. Наблюдение и регистрация должны носить объективный характер, т. е. фиксировать конкретное действие или конкретный результат и исключать оценочное мнение или суждения специалиста.

Знание индивидуальных особенностей каждого ученика помогает учителю найти более целесообразный подход к нему. Особенно важное значение имеет принцип индивидуального подхода, который предполагает всестороннее изучение педагогом каждого ребенка, выяснение причины, характера и тяжести дефекта, времени его возникновения, условий развития ребенка до школы, а также изучение его психического и физического развития, характера, интересов, наклонностей.

Индивидуальный подход в обучении ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строится с их учётом.

#### *Библиографический список*

1. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / Под ред. И.М.Бгажноковой. – М. :ГИЦ ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. – Выпуск №1. – 2014. – С. 112-115.
3. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / – М. : «Академия», 2003. – 208 с.
4. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.В. Шипицына. – Санкт-Петербург: Речь, 2004г. -354 с.
5. Фаина Г.В. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г.В.Фаина. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2004. – 80 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ М. МОНТЕССОРИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА**

*Е.А. Баженова*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

*О.А. Козырева*

*Методика М.Монтессори, сенситивный период, дети с нарушением в развитии, коррекция, предметная – развивающая среда.*

В статье рассматривается актуальность использования элементов методики М.Монтессори в коррекционной работе логопеда, а также представлены авторские игры, способствующие развитию речи, мелкой моторики и ознакомлению детей с окружающим миром.

*The Montessori method, sensitive period, children with problems in development, correction, subject development environment.*

The article discusses the relevance of the use of elements of methodology of M.montessori in correction work with a speech therapist, and also presents the author's games that promote the development of speech, fine motor skills and familiarize children with the outside world.

В настоящее время всё чаще встречаются дети не только с нарушениями речи, но и имеющие ряд дефицитов в познавательной деятельности, расстройства аутистического спектра, коммуникативные нарушения, нарушения эмоционально – волевой сферы.

Из практики отмечено, что такие дети, как правило, не справляются с темпами освоения материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения. Поэтому, для эффективного воздействия на речевое развитие детей, для стимулирования их познавательной активности в своей практике я использую элементы методики М. Монтессори, которая даёт возможность нам помочь каждому ребёнку именно в том, что вызывает у него затруднения, и именно в тот момент, когда эти затруднения возникают.



Работая с детьми, я обращаю внимание на периоды, которые выделяла Мария Монтессори в своей деятельности. Сенситивные периоды длятся определенное, довольно короткое, время и проходят безвозвратно. Именно поэтому эти периоды лучше не пропускать.

Сенситивный период развития речи начинается с рождения ребенка и продолжается до 6 лет. В первые шесть лет жизни ребенок легко овладевает грамматическим строем речи, не изучая никаких правил. Использование элементов методики М. Монтессори позволяет в игровой форме обучать детей самостоятельно выполнять упражнения. Для этого я создаю такую развивающую среду, где ребенок захотел сам бы проявить свои индивидуальные способности.

Предметная среда группы и логопедического кабинета разделены на центры (практической жизни, речевой, сенсорный, математический, космический).

**К центру практического применения** можно отнести всё, что поможет ребенку самостоятельно себя обслуживать: различные виды застежек, шнуровки, предметы для игр с водой и крупой.

**В центре сенсорного развития** ребенок учится различать высоту и длину, цвет, звучание, запах, форму различных предметов, может познакомиться со свойствами тканей. Из пособий можно сделать коробочку с парными кусочками ткани, шумовые коробочки, коробочки с разными запахами.

**Математический центр** содержит пирамидки, матрешки, счетные палочки, плакаты с цифрами, разрезные картинки и пазлы.

**В центре речевого развития** находятся пособия такие пособия, как кубики с буквами, алфавит, касса букв, книги, плакаты. По методике М. Монтессори сюда же относятся рамки вкладываши и различные шнуровки, поднос с манкой, на котором можно писать и рисовать.

**Космический центр** знакомит ребенка с окружающим миром, с процессами и явлениями в природе.

Материалы подбираются для каждого упражнения, располагаются так, чтобы ребенок мог свободно их брать, работать с ними и убирать на место. Предметы для игр изготавливаются педагогами и родителями из естественных материалов – дерева, глины, ткани, плодов и семян. Эти материалы не только экологичны и приятны на ощупь, но и красивы. Для того чтобы ребенок мог себя проверить используются «контрольки» (дополнительные знаки, с помощью которых ребенок может самостоятельно проверить правильность выполнения задания). Играя, дети выполняют определенные правила:

- Хочешь работать вместе – договорись об этом.
- Можно наблюдать за работой других, не мешая им.
- После игры приводим игрушки в порядок.
- Когда трудно – просят о помощи и благодарят за нее.

Чтобы систематизировать все полученные знания у детей, мы изготовили ряд игр, которые помогают ребёнку:

- Расширить словарный запас
- Соотнести слово с предметом, с картинкой
- Составить предложения
- Правильно использовать и выделять предлоги
- Совершенствовать грамматический строй речи
- Освоить основы грамоты
- Развить мелкую моторику руки

В работе логопеда можно использовать следующие игры:

### **«Волшебные штучки»**

**Описание:** мягкие коврики – размер 200х150мм., коробочки с разными материалами (разноцветные камни, нитки для вязания разной длины, палочки). С данным материалом может играть как один ребенок, так и несколько детей.

**Цель:** предлагаемая игра служит для развития мелкой моторики, воображения, памяти, мышления, ориентации на плоскости, обучения детей основам грамоты.

### **Игра «Загадочный узор»**

Детям предлагается образец узора, они выкладывают его на коврик. Усложняя игру, детям показываем образец узора и убираем, дети воспроизводят его по памяти.

Следующий этап, когда дети самостоятельно выкладывают разные узоры, предметы («контрольки» являются схемы узоров).

### **Игра «Прятки»**

Детям предлагается по инструкции взрослого положить разные предметы из коробочек на коврик в последовательном порядке, например: ниточку положить в левый верхний угол коврика, палочку в правый нижний угол и т.д.. Затем ребенку предлагается контролька – схема, по которой ребенок самостоятельно проверяет правильность выполнения.

### **Игра «Разные буквы»**

Детям предлагается выложить букву, сначала по образцу, потом по памяти. Также можно выложить разные слоги, слова и прочитать их («контрольки» – карточки с буквами).

### **«Найди наш дом»**

**Описание:** Коробка с набором животных, картинки с изображением разных местностей. На каждой картинке изображение животных, которые обитают в данной местности.

**Цель:** закрепить знания о животных, их местах обитания.

### **Вариант игры:**

Ребенок выкладывает животных на каждую картинку, в зависимости от его места обитания. «Контрольки» – картинки с изображением животных. Дети по окончании игры могут проверить самих себя или друг друга.

### **«Кто или что?»**

**Описание:** Один разнос, три одинаковых коробочки (две из них с вопросами: «Кто?», «Что?», третья с картинками, где изображены разные предметы).

**Цель:** формировать представления о словах, обозначающих названия предметов, отвечающих на вопросы: Кто? Что? (одушевленные, неодушевленные).

Детям раздаются картинки, они называют предмет, который изображен, определяют «живой – неживой» и кладут картинку в соответствующую коробочку («контрольки» – цвет на коробочках и на картинках одинаковые).

### ***Библиографический список***

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: Аркти, 2004.
2. Козырева О.А. Особенности вербального мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопед в детском саду. – 2013. – № 2. – С. 17-20.
3. Козырева О.А. Методология детского билингвизма // Коррекционная педагогика - 2013. – №2. – С.06-20
4. Хилтунен Е.А. Уроки на карточках: Книга о воспитании детей в духе педагогики Марии Монтессори.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***М.В. Баранова***

*Научный руководитель кандидат педагогический наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

***О.Л. Беляева***

Из года в год отмечается рост числа детей с различными нарушениями речи. Среди разнообразных речевых расстройств в детском возрасте часто встречается фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произносительной систе-



мы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Изучением этой проблемы занимались такие авторы как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, В.К. Орфинская и другие, но и на сегодняшний день это одна из самых актуальных проблем логопедии.

Целью нашего исследования стало выявление особенности формирования у детей дошкольного возраста фонематического восприятия.

При исследовании особенностей развития фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи использовались тесты, предложенные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. [1]

Методологической основой исследования явились учения А. Н. Гвоздева, А. Н. Леонтьева о этапах речевого развития, положения Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина о ведущем виде деятельности детей.

Целью констатирующего этапа исследования являлось выявление особенностей фонематического восприятия у дошкольников с ФФН.

Логопедическое обследование включало в себя: обследование звукопроизношения и исследование языкового анализа и синтеза.

При обследовании особенности звукопроизношения мы выявили, что: все 10 детей экспериментальной группы имеют нарушения звукопроизношения различного вида. Чаще всего у детей с ФФН встречаются нарушения звукопроизношения в виде сигматизма – межзубное произнесение [с], [з]; боковое произнесение [з] [з']; межзубный [с], [с']; межзубный [с], [с'], [з], [з']. На втором месте ротацизм – был отмечен горловой звук [р], отсутствует [р]. С такой же частотой отмечен ламбдацизм – отсутствие [л]. Реже всего встречаются искажения звуков – искаженное произнесение [ш] и [щ].

Изучение состояния языкового анализа и синтеза показало, что у большинства детей – 70% отмечается средний уровень развития анализа и синтеза, 30% детей – показали низкий уровень владения языковым анализом и синтезом. Высокий уровень не выявлен ни у одного из испытуемых.

В ходе исследования нами было установлено, что у детей наблюдались все виды специфических ошибок. Следует сказать, что среди специфических ошибок большую часть составляют ошибки языкового анализа и синтеза. На втором месте – ошибки фонематического характера. Ошибок языкового анализа и синтеза почти в два раза больше, чем фонематических ошибок, которые характеризуются тем, что происходят замены букв, соответствующих артикуляторно или акустически близким звукам.

В целом по констатирующему исследованию мы сделали следующие выводы:

- у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи встречаются нарушения звукопроизношения в виде сигматизма, на втором месте – ламбдацизм и ротацизм, и реже всего встречаются искажения звуков;

- все 10 человек экспериментальной группы продемонстрировали нарушения фонематического восприятия в виде замен и невозможности различения на слух предъявляемых слогов;

- изучение состояния языкового анализа и синтеза показало, что у большинства детей (70%) отмечается средний уровень развития анализа и синтеза, 30% – показали низкий уровень владения языковым анализом и синтезом. Высокий уровень не был выявлен ни у кого;

- у всех детей нарушено четкое восприятие речевого потока, они не могут выделить законченные в смысловом отношении единицы речи.

- дети затрудняются в определении количества слогов в слове;

- неправильно определяют в составе слова количество звуков и букв.

- ошибки языкового анализа и синтеза характеризуются тем, что происходят замены букв, соответствующих артикуляторно или акустически близким.

#### *Библиографический список*

1. Филичева Т.Б, Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (6 год жизни). – М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.

# ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСОВ ИСГТ ГКПУ ИМ. В.П. Астафьева

*К.О. Бекбулатова, О.А. Козырева*

Интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах как отечественных психологов (В.М.Астапов, Б.А.Вяткин, А.И.Захаров, Н.В.Имедадзе, В.Р.Кисловская, Н.Д.Левитов, Б.И.Кочубей, Е.Н.Новикова, А.Е.Ольшанникова, Е.А.Орлова, А.М.Прихожан, Ю.Л.Ханин и др.), так и зарубежных (Б.Боулби, К.Е.Изард, Р.Кэттелл, У.Морган, П.Поппер, Ч.Спилбергер, Д.Тейлор, З.Фрейд, К.Хорни и др.).

Распространенность феноменов тревожности у студентов, ее негативная роль в развитии являются темой многочисленных работ психологов, клинических психологов, педагогов, врачей. Интерес к данной проблеме со стороны представителей различных областей практики обусловлен влиянием тревоги на многие аспекты развития человека: физическое и психическое здоровье, развитие эмоциональной сферы и общения, учебную деятельность и т.д. Тревожность рассматривается как показатель «преневротического состояния», ее роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения.

Существует целый ряд факторов, ведущих к эмоциональной дезадаптации и психическим расстройствам у студентов: частое недосыпание, истощение, академические задолжности, трудности самоорганизации, дефицит социальной поддержки, сложные семейные обстоятельства, социальные стрессы, деструктивные интерперсональные отношения, невозможность обеспечить свою жизнь и др. Как показывает проведенное нами исследование, особенно высоки риски у студентов первого курса.

Для благоприятного развития личности, реализации собственных возможностей в обществе необходимо состояние физического, психического и социального благополучия человека. Благоприятное психическое состояние человека подразумевает нормальное, соответствующее возрасту, развитие психики; эффективное выполнение человеком задач, стоящих перед ним в различных сферах жизнедеятельности; отсутствие различных психических заболеваний, а также отсутствие повышенной тревожности.

Для студентов, которые совсем недавно поступили в институт, сменили ведущий вид деятельности, свой социальный статус, возложили на себя новые обязанности, поменяли социальное окружение – все эти факторы дают основание предполагать наличие повышенной тревожности. Причем, на наш взгляд, тревожность более выражена у иногородних студентов, поменявших социальное окружение не только в учебной деятельности, но и лишенных семейной близости.

Понятие тревожности впервые было введено С.Кьеркегором, последовательно разводящим конкретный страх и неопределенный, безотчетный страх-тоску. Он писал о существенном влиянии тревожности на развитие личности, считая тревожность основным фактором, определяющим историю человеческой жизни.

Ряд авторов: Д. Льюис, Б. Босселмен, дон Байрн связывают появление тревожности с возникновением страха, как невротическую реакцию, связанную с внешними обстоятельствами и внутренними стимулами. Термин «тревога» авторами определяется как своеобразная форма страха. Но в тревоге заметны переживания беспокойства как нарушения покоя в виде волнения, смятения.

Ряд авторов указывают на необходимость строго различать тревогу как психическое состояние и как более или менее устойчивую черту характера. Так, Г.Айзенк эмоциональную неустойчивость называет одним из проявлений тревоги; Д.Филлипс и Б.Мартин утверждают, что тревога вызывается той или иной формой стресса.

Отечественные исследования тревожности представлены работами В.Астапова, Л.И. Божович, В.В. Белоуса, В.Ф. Березина, П.Г. Вельского, О.В.Дорониной, И.В. Дубровиной, А.И. Захарова, Б.И. Кочубей, В.Р.Кисловской, А.М. Прихожан, Л.С. Славиной, Ю.Л. Ханина и др.

В работах этих ученых тревожность рассматривается как разновидность «аффективно-

го переживания» – это не просто интенсивная эмоция, которая сопровождается ослаблением воли, потерей контроля над своими действиями, а длительное, глубокое эмоциональное переживание, связанное с активно действующими потребностями и стремлениями, которые имеют для субъекта жизненно важное значение.

Ч.Спилбергер дает следующее определение тревожности: эмоциональное состояние или реакция, которая характеризуется различной интенсивностью, изменчивостью во времени, наличием осознаваемых неприятных переживаний напряженности, озабоченности, беспокойства, опасения, сопровождающееся одновременно выраженной активацией вегетативной нервной системы.

Эндлер, Мангуссон, Ю.Л. Ханин выделяют ситуации, в которых возникает тревожность:

- ситуации межличностного общения и группового взаимодействия;
- ситуации, в которых имеется возможность и опасность получить физическую травму;
- новые и незнакомые условия, неожиданные обстоятельства;
- выполнение монотонной рутинной работы.

В психологическом словаре понятие «тревожность» определяется как «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям эмоционального дискомфорта, неблагополучия, предчувствие грозящей опасности».

Т.о., можно сделать вывод, что тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склоны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств.

Ситуативно-устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая predisposition субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как predisposition, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению.

Ситуативно-изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуационная тревожность». Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени. Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности.

Личностная тревожность predisposes индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу. Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая predisposition субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий “веер” ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определен-

ной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения.

Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

В проведенном исследовании использовались тесты: «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера, адаптация Ю.Л. Ханина и тест «Определение тревоги».

Анализ результатов теста «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера, адаптация Ю.Л. Ханина показал, что из 20 студентов у 60% (12 человек) умеренный уровень ситуативной тревожности; у 10% (2 студентов) умеренный уровень тревожности, но с тенденцией к высокому уровню; у 30% (6 студентов) высокий уровень тревожности.

Исследование уровня личностной тревожности показало, что из 20 студентов у 15 % (3 человека) низкий уровень личностной тревожности; 25 % (5 человек) имеют умеренный уровень; у 60% (12 человек) высокий уровень.

Анализ результатов теста «Определение тревоги» показал, что у 20% (4 студентов) низкая тревожность; у 20% (4 студентов) средняя тревожность; у 25% (5 человек) средняя тревожность с тенденцией к высокой; у 35% (7 студентов) высокая тревожность.

По результатам исследования тревожности можно сказать, что большинству студентов 1-2 курсов свойственен высокий уровень тревожности. Их отличает замкнутость и малая общительность. Как правило, они безынициативны, что связано с ожиданием неудачи и низкой самооценкой.

Высокий уровень тревожности является деструктивной личностной чертой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в своих силах, является условием формирования отрицательного статуса личности и конфликтных отношений, создает предпосылки для агрессивного поведения.

Студентам с высоким уровнем тревожности рекомендуется формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам.

Студентам с низким уровнем тревожности рекомендуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, повышение чувства ответственности в решении тех или иных задач.

#### *Библиографический список*

1. Кон, И.С. Психология ранней юности. / И.С. Кон – М.: Просвещение, – 2009.
2. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в ВУЗе. – Кишинев: ШТИИЦА, – 2009. – 114 с.
3. Тревога и тревожность / Под ред. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, -2008. – 368с
4. Исследование тревожности (Ч.Д.Спилбергер, адаптация Ю.Л.Ханин) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., – 2002.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие:
6. Хеллэм. Р. Консультирование по проблемам тревожности.
7. Козырева О.А. Равный доступ// Директор школы №2 – 2014. С. 98-103.

# ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛОГОПЕДОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ РЕАБИЛИТАЦИЮ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ

*О.Л. Беляева, В.А. Пермикина*

В системе дошкольного образования г. Красноярска накоплен определенный опыт совместного обучения и воспитания детей с нарушенным и сохранным слухом по разным моделям интеграции [3].

Например, в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 194 комбинированного вида» в течение более 10 лет экспериментальным путем отработывались технологии проведения совместных игровых занятий, объединения детей с проблемами слуха со слышащими сверстниками в непосредственной игровой деятельности и т.д.

Результаты такой деятельности многократно освещались в сборниках методических и научно-практических материалов конференций различного уровня.

В настоящее время данное образовательное учреждение, которое возглавляет Дядяева Г. В., включился в реализацию нового проекта «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарным имплантом». Комплексная слухоречевая реабилитация КИ дошкольников осуществляется в МБДОУ № 194 следующими специалистами: учителем – логопедом, учителем – дефектологом (сурдопедагогом), педагогом – психологом, воспитателями группы, а также родителями воспитанников и другими членами их семьи [2].

Все они, кроме сурдопедагога, до включения в процесс реализации выше указанного проекта никогда не сталкивались с такими детьми, а, значит, – не знакомы с особенностями развития данной группы детей и методиками их устранения (преодоления, коррекции).

Между тем, реализация проекта «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарным имплантом» предполагает накопление положительного опыта организации такой реабилитационной деятельности относительно кохлеарно имплантированных дошкольников, а затем и его передачу коллективам других образовательных учреждений Красноярского края.

В связи с этим, в данной статье мы хотим осветить некоторые проблемы и трудности, которые возникли у логопедов, приступивших к работе с воспитанниками – пользователями кохлеарным имплантом, а также пути преодоления возникших проблем.

В начале учебного года учителя-логопеды столкнулись с необходимостью выбора диагностических методик и подбора материала для проведения обследования состояния и уровня речевого развития (логопедическая карта). В дальнейшем, когда данный вопрос был решен, возникли трудности в адаптации словесных инструкций для детей, не имеющих опыта их восприятия на слух. Практически все кохлеарно имплантированные дошкольники после того, как понимали суть заданий и вопросов логопеда, пытались отвечать на них. Однако у учителя-логопеда, в свою очередь, появились затруднения в понимании речи детей. Причиной этому является низкий уровень внятности, не соблюдение звукобуквенного состава слов и другие отклонения от нормы в речевом развитии, с которыми обычный логопед никогда в своей практике не сталкивался. Кроме того, некоторые дети вообще не владеют в достаточной мере для оформления ответов вербальными средствами. Поэтому специалисту не удается в полной мере определить состояние речевого развития таких дошкольников сразу, в диагностический период, на это уходит более длительное время. И только в ходе наблюдения в течение всего дня, фиксации проявленных речевых и неречевых реакций, а также с учетом сведений, представленных родителями, можно получить наиболее полноценный «речевой портрет» ребенка.

После преодоления трудностей на диагностическом этапе учителю-логопеду необходимо переходить к планированию деятельности на ближайшее полугодие. Здесь также педагогами, участниками проекта, обнаружена нехватка профессиональных компетенций. Некоторые вос-



питанники регулярно посещают реабилитационные недельные курсы в Центрах, где им была проведена операция. Специалисты данных центров (ЛОР НИИ СПб под патронажем программы «Я слышу мир!» и Центра реабилитации после кохлеарной имплантации «Тоша & Со» ООО «Исток Аудио Трейдинг») дают подробные рекомендации для планирования работы с ребенком на местах. Это очень помогает начинающим логопедам, однако, не все имплантированные дети наблюдаются в этих центрах. Именно в отношении этих воспитанников могут возникать трудности у педагогического коллектива, только приступившего к новой для себя деятельности. Но даже при наличии рекомендаций педагогов реабилитационного центра по месту проведения операции, всегда встает вопрос о выборе подходящих методов и приемов в работе с кохлеарно имплантированными детьми, ведущих к эффективному и быстрому слухоречевому развитию.

Преодоление выше перечисленных трудностей осуществляется вполне известными способами. Первый из них – самостоятельное изучение описанного опыта по данной тематике в имеющейся литературе, интернет-источниках [1].

Новым, впервые организованным в Красноярском крае способом организованной помощи начинающим работать с кохлеарно имплантированными детьми специалистам стали курсы повышения по направлению «Логопедия» по теме «Комплексный подход к (ре)абилитации детей, пользующихся кохлеарным имплантом в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения». Программа разработана на кафедре коррекционной педагогики КГПУ им. В. П. Астафьева и реализована на базе его структурного подразделения – института дополнительного образования и повышения квалификации в ноябре 2013 года.

Не менее эффективным способом и средством формирования профессиональных компетенций являются семинары, вебинары, конференции, мастер-классы и консультации специалистов, имеющих опыт работы с данной категорией детей. Такие мероприятия тоже становятся для красноярских педагогов регулярными событиями.

На рабочем месте помощником для логопедов и других специалистов являются сурдопедагоги, которые обладают более высоким уровнем профессиональных знаний о специфике работы с детьми, имеющими нарушения слуха. Совместная работа с сурдопедагогом (проведение занятий под его руководством, освоение методов и приемов его работы, изучение видеотеки занятий с данной категорией) – еще один хороший способ повышения профессионального мастерства при реабилитации КИ детей.

#### *Библиографический список*

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / Под ред. Е. П. Микшиной / – Санкт-Петербург. – 2011. – 115 с.
2. Беляева, О. Л., Дядяева, Г. В. Обеспечение доступной среды в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха, пользующихся кохлеарными имплантами // Сибирский вестник специального образования. – 2013. – №2 (10). – С. 7-15. URL: [www.sibsedu.kspu.ru](http://www.sibsedu.kspu.ru).
3. Уфимцева, Л. П., Беляева, О. Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 2 (24). – 284 с. – С. 126-130.

## **КОРРЕКЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ПП ЦНС КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИХ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

*Т.В. Буглеева, Л.П. Уфимцева*

Изменения, осуществляемые в настоящий момент в школах в связи с введением новых федеральных образовательных стандартов (ФГОС), расставляют приоритеты таким образом, что целью становится не обучение как таковое, а развитие обучающихся с учетом их индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей, всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. Акценты смещаются с процесса передачи зна-



ний, умений и навыков на процесс собственно воспитательный. Представляется, что это инициирует более тесное взаимодействие семьи и школы как специфических институтов социализации ребенка.

Несомненно, период школьной адаптации, сложный для ребенка и его семьи в целом, протекает более драматично, если на адаптационный процесс влияют какие-либо факторы риска. К ним можно отнести достаточно широкий ряд показателей, одним из важнейших в литературе названо состояние здоровья ребенка. [5]

В настоящий момент все увеличивается категория детей, состояние здоровья которых, особенно нервно-психического, привлекает пристальное внимание специалистов, – дети, чей акушерский анамнез осложнен фактом перинатального поражения центральной нервной системы (ПП ЦНС).

По практическим данным, дети, испытывающие трудности в обучении, относятся к этой категории в подавляющем большинстве случаев.

Мы полагаем, что процесс школьной адаптации первоклассников с ПП ЦНС в анамнезе может быть осложнен не только отдаленными последствиями полученной травмы, но и особенностями отношения родителей к ним.

Этот тезис опирается как на многочисленные труды классиков психологии, в которых родительское отношение названо фундаментальной основой развития ребенка, так и на публикации результатов исследований по проблеме влияния параметров родительского отношения на успешность социально-психологической адаптации детей-дошкольников. При этом сложно найти исследования такого плана в отношении школьников, в особенности интересующей нас категории.

Поэтому цель нашей работы была сформулирована так: изучить влияние параметров родительского отношения на успешность школьной адаптации детей с ПП ЦНС в анамнезе.

Родительское отношение понимается нами как субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него. Поэтому в качестве основного метода диагностики был выбран опросник ОРО (А.Варга, В.Столин). Результаты обрабатывались с применением унифицирующей балльной шкалы.

Характер и динамика адаптации к школе оценивалась методом срезов с применением «Диагностической программы оценки риска школьной дезадаптации ребенка в процессе обучения» (автор-составитель Уфимцева Л. П.) [4] В основу данной программы вошли известные методики, комплексное использование которых позволяет провести количественное и качественное сравнение результатов испытуемых.

Изучение таких критериев, как уровень школьной мотивации, самооценки, тревожности демонстрирует состояние субъективной адаптированности ученика, экспертная оценка успешности учебной и коммуникативной деятельности учащихся позволяет судить об объективной стороне процесса. Объединив эти данные, можно получить представление о характере системной адаптации первоклассников.

В выборке первоклассников с ПП ЦНС были выделены группы с неблагоприятным и благоприятным характером родительского отношения к ним. Как благоприятный нами оценен характер РО у родителей, результаты опроса которых свидетельствуют о таких особенностях их эмоциональных переживаний, связанных с ребенком, их воспитательных позиций и установок, которые позитивно или хотя бы нейтрально воздействуют на ребенка, при этом негативно оцениваемых показателей не зафиксировано (общая сумма баллов по унифицирующей шкале – от 3,5 до 4,5)(группа 2).

Неблагоприятный характер РО продемонстрировали результаты тех родителей, общая сумма баллов которых не превысила 1,5 (группа 1)

Родители, набравшие от 2 до 3 баллов в сумме, попали в группу респондентов с нейтральным характером РО и в дальнейшем исследовании не участвовали.

Чтобы определить, как характер РО влияет на процесс адаптации к школе, мы сравнили описанные выше группы по параметрам успешности адаптации.

Таблица 1

**Низкий уровень школьной адаптации в группах первоклассников  
с разным характером РО (%)**

| Низкий уровень адаптации          | Субъективные показатели |            | Объективные показатели |            | Системная адаптация |            |
|-----------------------------------|-------------------------|------------|------------------------|------------|---------------------|------------|
|                                   | Начало года             | Конец года | Начало года            | Конец года | Начало года         | Конец года |
| Группа 1<br>(неблаг. характер РО) | 38,1                    | 16,7       | 13,8                   | 32,3       | 16,7                | 28,6       |
| Группа 2<br>(благ. характер РО)   | 22,7                    | 4,7        | 4,7                    | 9,3        | 4,7                 | 0          |

Таблица 2

**Высокий уровень школьной адаптации в группах первоклассников  
с разным характером РО (%)**

| Высокий уровень адаптации         | Субъективные показатели |            | Объективные показатели |            | Системная адаптация |            |
|-----------------------------------|-------------------------|------------|------------------------|------------|---------------------|------------|
|                                   | Начало года             | Конец года | Начало года            | Конец года | Начало года         | Конец года |
| Группа 1<br>(неблаг. характер РО) | 52,4                    | 42,8       | 71,4                   | 52,4       | 52,4                | 57,1       |
| Группа 2<br>(благ. характер РО)   | 50                      | 68,2       | 45,4                   | 72,7       | 36,3                | 72,7       |

Как видно из таблицы 1, первоклассники с ПП ЦНС, родители которых проявляют благоприятный характер РО (группа 2), значительно реже проявляют признаки дезадаптации (низкий уровень адаптации к школе), лучше справляются с адаптационной нагрузкой, особенно в конце учебного года.

Ученики, проявляющие признаки дезадаптации, в группе 1 (неблагоприятный тип РО) встречались чаще, и их число возросло к концу учебного года практически в два раза. В группе 2 (благоприятный тип РО) таких детей было значительно меньше в начале года, в конце года не стало совсем – эти дети перешли в категорию условно адаптированных.

Данные таблицы 2 демонстрируют, что среди первоклассников, в начале года показавших высокий уровень адаптации, дети, испытывающие к себе неблагоприятное отношение со стороны родителей (группа 1), встречаются даже чаще. Однако этот разрыв в течение учебного года сокращается, и к концу первого года обучения картина меняется на противоположную – успешно адаптирующиеся первоклассники в большинстве принадлежат к группе 2 (благоприятный характер РО), количество успешных в школе детей из группы 1 сокращается.

Проведенный корреляционный анализ параметров РО и критериев успешности адаптации показал наличие следующих тенденций: дети, родители которых высоко оценивают их социальную состоятельность (низкий уровень инфантилизации), лучше справляются с учебой; принимаемые на эмоциональном уровне дети лучше выстраивают взаимодействия с ровесниками и учителем, им требуется меньше усилий для решения учебных задач; высокий уровень кооперации сказывается на успешности освоения программы при оптимальном уровне затрачиваемых усилий, кроме того, облегчает взаимодействие с педагогом; достаточно выраженный контроль со стороны родителя способствует сохранению положительного отношения к школе.

Несмотря на то, что динамика адаптационного процесса у детей с ППЦНС имеет некоторые общие черты (несколько снижается учебная мотивация к концу года, одновременно снижается тревожность), все основные показатели успешности адаптации у первоклассников, родители которых проявляют к ним позитивное отношение, значительно выше. Эта тенденция становится более заметна в конце учебного года – даже те критерии адаптированности, по которым дети из группы 1 (неблагоприятный тип РО) в начале опережали или были близки к первоклассникам группы 2 (высокий уровень мотивации к учебе, низкая тревожность, гармоничные отношения со сверстниками), к концу года имели отрицательную динамику.

Таким образом, выявлены существенные отличия в качественных и количественных ха-

рактических течения адаптационного процесса у детей с ППЦНС в анамнезе, отличающихся по характеру родительского отношения к ним. Подтвердилось предположение о том, что родительское отношение – значимый фактор успешности школьной адаптации этой категории детей, что должно учитываться при организации профилактической и коррекционной работы с первоклассниками в адаптационный период.

#### *Библиографический список*

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1986.
2. Костицына, Е. А. Влияние типов семейного воспитания на образ Я дошкольника и его отношение к родителям/ Е.А. Костицына //Психологическая наука и образование. – 2001.- № 2.
3. Тест родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин) // Психологические тесты. / Ред. А.А.Карелин – М., 2001, Т.2.- С.144-152.
4. Уфимцева Л.П., Толочко Т.В. Диагностические программы для оценки риска школьной дезадаптации учащихся первых классов /Л.П.Уфимцева //Коррекционная педагогика. – 2007. – № 2.
5. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997

## **ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОДУКТИВНЫХ И РЕПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

*Е.А. Васильева*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

*Л.А. Брюховских*

Развитие связной речи детей – одна из наиболее важных задач обучения детей во всех типах школьных и дошкольных учреждениях (массовых и специальных). Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью (диалогической и монологической). Связная речь как средство общения оказывает влияние на развитие всех психических функций, адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения, обеспечивает произвольно-контекстное общение с взрослыми и сверстниками и, тем самым, оказывает влияние на социализацию ребенка— все эти и другие учебные действия требуют достаточно высокого уровня развития связной речи у учащихся. [2]

Принимая положение Л.П. Якубинского о монологе как особой форме общения, Л.С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую форму речи, исторически развивающуюся позднее, чем диалог. Специфику монолога (как устной, так и письменной его формы) Л.С. Выготский усматривает в его особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов.[3]

Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Для монолога характерны: литературная лексика, развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность, синтаксическое оформление, связность монолога, обеспечение одним говорящим. [1]

Несформированность или недоразвитие связной речи отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Развитие связной устной речи у детей с нарушением интеллекта является одним из важнейших условий эффективности их обучения в специальной коррекционной школе и залогом их дальнейшей социализации в обществе. Но, к сожалению, недостаточно изучены компенсаторные возможности учащихся с легкой степенью умственной отсталости для формирования связной речи.

Таким образом, актуальность данной проблемы: развитие связной речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталостью, обусловлена тем, что речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом.

С целью выявления особенностей сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта нами был организован констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе Красноярской коррекционной общеобразовательной школы- интернат №3 VIII вида для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья ,с детьми 9-10 лет (3 класс) из них 6 мальчиков и 4 девочки ) с легкой степенью умственной отсталости .

В процессе эксперимента обследование речи детей проводилось по методике В.К. Воробьевой. Методика включала 4 серии заданий.

**Первое задание** направлено на выявление репродуктивных возможностей речи детей. На данном этапе диагностики экспериментатор зачитывает текст дважды, перед повторным чтением дается установка на полный пересказ.

**Вторая серия** направлена на исследование продуктивных видов связной речи. Она включает в себя два задания:

1. ребенку предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события.

2. ребенку предлагается составить рассказ по найденной программе.

**Третья серия** направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности:

1. экспериментатор предлагает детям составить продолжение рассказа по прочитанному началу.

2. Детям предлагается самостоятельно выбрать тему и реализовать ее в рассказ (творческое рассказывание) без опоры на заданные элементы содержания (зачин или предметные картинки).

**Четвертая серия** заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности, которая заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки, присущие организации именно этой языковой единицы.

Результаты исследования фиксировались в протоколах. Анализ результатов проведен по каждому заданию. На основе результатов выполнения первого задания можно сделать следующий вывод: дети испытывают значительные затруднения при пересказе исходного текстового сообщения. Они допускали многочисленные пропуски глагольных слов, паузы hesitation, сопровождающие выбор необходимого слова, что свидетельствует о существенных затруднениях в использовании предикативной функции. Указанные трудности отражаются на связности речевого высказывания, нарушается ее цельность . Большинство предложений являлись неполными, некомплектными, коммуникативно-слабыми. ( « Лиса ам, и съела колобка», « Бабушка сварила колобок, посадила на окно...» )

Во время выполнения второго задания дети испытывали значительные затруднения в выделении предметно-смысловых отношений ситуации, в создании целостной картины события, в связи с чем можно сделать вывод о недостаточном осмыслении и осознании ими содержательной стороны материала. Высказывания по форме напоминали краткие рассказы и сводились к нескольким предложениям.( « Мышка увидела... полетела... а потом надула шарик...» )

В процессе выполнения третьего задания на продолжение сообщения по заданному началу у детей возникают побочные ассоциации, которые становятся ведущими, доминирующими для последующего развития сюжета. Ответы представляли набор высказываний, не объединенной темой зачина или предложения, в которых тема, заданная в зачине, не развивается, а только адекватно завершается. При самостоятельном нахождении темы и ее реализации в рассказах, дети не пытались найти и развить собственную тему, а припоминали готовые заученные образцы: прочитанные сказки, рассказы и т.д. Некоторые вместо рассказа воспроизводили отдельные предложения, не связанные между собой единством содержания, или перечисляли отдельные действия. ( « Мы играли там...» , Еще у меня есть гонки...» )

При выполнении четвертого задания дети не могли сделать правильный выбор при сравнении рассказа и набора слов.

В результате количественной обработки данных учащиеся были распределены на уровни успешности:

– 30 % имеют средний уровень развития;

- 50% имеют ниже среднего уровня;
- 20% имеют низкий уровень развития монологической речи.

Таким образом, на основании проведенных исследований мы выявили, что у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости отмечается значительное отставание в формировании монологической речи, ее продуктивных и репродуктивных форм. По результатам выполнения заданий испытуемые были дифференцированы на 2 группы :

В 1 группу вошли учащиеся, у которых имелись выраженные нарушения в последовательности, логичном изложении, при относительной сохранности речевых средств.

Во 2 группу вошли учащиеся, у которых имелись выраженные нарушения не только в последовательном логичном изложении, но и трудности отбора речевых средств.

Полученные результаты исследования указывают на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности у учащихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости с учетом выявленных особенностей.

#### *Библиографический список*

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. Пособие для студ. высш. и сред. пед. Учеб. Заведения. -М., 2000
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи -2-е изд., испр. и доп. -М.: АРКТИ, 2004. -168с
3. Якубинский Л.П. О диалогической речи. ( Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. -М., 1986.

## **УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

***В.А. Волкова***

*Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент  
Л.А. Брюховских*

Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особыми присущими только ей признаками. Связная речь носит характер систематического последовательного изложения. Связное сообщение представляет собой развернутое высказывание. Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания. Которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно. Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В.К. Воробьева прослеживает онтогенетическое развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению. Высшая форма связной речи – письменная речь. [1]

Исследованиями А.М. Леушиной выявлено, что основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи конкретной. Появление конкретной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, так как средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная [4].

В работах многих авторов (М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, В.Г. Петрова и др.) отмечается, что становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями. Умственно отсталые школьники довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию даже при помощи логопедической помощи протекает у этих детей очень трудно, во многих случаях затягивает-



ся вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи умственно отсталые школьники младших классов нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказке. Нарушения формирования связной речи обусловлены целым комплексом причин:

- Нарушение познавательной деятельности;
- недостаточная сформированность диалога;
- быстрая истощаемость речевой активности детей;
- недостаточная волевая сфера.

Исследования Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова показали, что количество слов в рассказах по серии сюжетных картинок у умственно отсталых детей в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных событий, их динамику [2]. Гораздо легче, чем самостоятельный рассказ осуществляется у умственно отсталых детей пересказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета. Подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Однако и в пересказе умственно отсталых школьников есть свои особенности. Дети часто добавляют события, детали которые отсутствовали в рассказе. Эти добавления объясняются случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого заключалась в том, чтобы выявить уровень сформированности монологической речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В частности, нас интересовал вопрос об особенностях сформированности умений составлять рассказы по серии сюжетных картин у детей с умственной отсталостью. Эксперимент проходил на базе СКОШ №3 г. Красноярск. Для изучения выявления уровня сформированности монологической речи младших школьников были использованы: методика В.П. Глухова. Критерии оценивания и уровни успешности, предложенные В.П. Глуховым также были взяты за основу:

- высокий уровень: 16-13 баллов;
- средний уровень: 13-9 баллов;
- ниже среднего: 8-5 баллов;
- низкий уровень: 4-0 баллов.

В эту методику входит четыре серии заданий:

1. Составление высказываний по картинке.
2. Составление предложений по картинкам.
3. Составление рассказа на основе наглядностей.
4. Закончи рассказ.

Для проведения констатирующего эксперимента была скомплектована экспериментальная группа, при комплектовании которой учитывались: возрастной признак (9-10 лет), однотипный характер дефекта (легкая степень умственной отсталости). Всего экспериментом было охвачено 10 детей в возрасте 9-10 лет с легкой степенью умственной отсталости, обучающихся в 3 классе.

Полученные результаты констатирующего эксперимента по всем сериям методики В.П. Глухова подвергались анализу. Нами выделены 4 уровня успешности. Детей с высоким уровнем развития связной монологической речи не было выявлено, средний уровень – выявлен у 7 детей (70%), уровень ниже среднего – у 3 детей (30%), низкий уровень не был выявлен.

Особое внимание мы уделили результатам серии 3 (Составление рассказа на основе наглядностей), цель которой было выявить особенности умений составлять рассказ по серии сюжетных картинок. Анализ показал, что у детей с умственной отсталостью умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок сформировано в основном на недостаточном уровне (50% детей). В рассказах встречались смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках (например: Была собачка, она жила на улице. Пришли девочки, увидели собачку и забрали ее домой. Дома они накормили собачку и уложили спать на коврик).

Нами были отмечены у обследуемых детей:

- отсутствие самостоятельности в составлении рассказа: испытуемым постоянно приходилось задавать стимулирующие и наводящие вопросы;



– нарушение логической последовательности изложения. Школьники делали ошибки в установлении последовательности картинок. В рассказе забежали вперёд, затруднялись при переходе от одной мысли к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении пересказа), не учитывались детали повествования;

– нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету;

– трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации;

– смысловые пропуски;

– незавершенность фрагментов;

– неточное употребление слов, трудности актуализации, поиска нужного слова;

– аграмматичное построение многих фраз, ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении; нарушения нормативного порядка слов в предложении.

Для рассказов детей по серии сюжетных картин характерны бедность и однообразие используемых средств фразовой речи – короткие фразы, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений, и это ограничивало возможности детей в составлении информативно полноценного сообщения. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования (Например: Под дождем была одинокая собака. Девочки увидели одинокую собаку и забрали ее домой. Потом накормили ее. Потом уложили спать).

По результатам исследования можно выделить 2 группы детей. 1 Группа – школьники, у которых ярко выражены трудности при построении высказывания, на уровне планирования его содержания. Это проявлялось при установлении последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи и т.п. Всё это может свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний. 2 группа – школьники, у которых нарушения планирования сочетались с заметными лексико-грамматическими нарушениями.

Выявленные особенности будут учтены в разработке методических рекомендаций по формированию навыков составления рассказа по серии сюжетных картин у младших школьников с умственной отсталостью.

#### *Библиографический список*

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева — М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158[2] с. – (Высшая школа)
2. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М.: Педагогика. 1985. – 315 с.
3. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Учпедгиз, 1939. – 64-69 с.
4. Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов под редакцией Л. С. Волковой в 5 книгах. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2007. – Кн.V: Фонетико – фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью.

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 1-ЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

***Т.В. Воронова***

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

***А.В. Мамаева***

Одной из основных задач современного общества является социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями. Среди данной категории особое место занимают дети с тяжелой степенью умственной отсталости.

Исследования в области специальной педагогики и психологии показали, что наличие интеллектуального дефекта у умственно отсталых детей отрицательно влияет на развитие межлич-

ностного общения, приводят к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Изучение коммуникативных умений у умственно отсталых детей позволяет наиболее грамотно построить процесс их обучения, воспитания и развития, делает более успешной социализацию.

С целью выявления особенностей коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой степенью умственной отсталости, был организован эксперимент.

Исследование проводилось на базе Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида № 5 в 2013 году. В эксперименте принимали участие 5 учащихся 1 класса в возрасте 7-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости.

Констатирующий эксперимент включал 2 блока:

1 блок: Обследование эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы

2 блок: Обследование коммуникативных умений

**1 блок: Обследование эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы** осуществлялось по методике, предложенной В.В. Ткачёвой [1] с помощью анкеты, которая заполнялась классным руководителем.

Оценка давалась с помощью бально-уровневой системы оценивания. По каждому показателю начислялось от 0 до 2 баллов

**2 блок: Обследование коммуникативных умений** – была использована методика исследования средств коммуникации и коммуникативных умений А.В.Мамаевой [2], которая была нами адаптирована, в связи с тем, что экспериментальную группу составляли дети с отсутствием общепотребительной речи и стойким нарушением познавательного развития.

Моделировалось 3 ситуации, соответствующих ситуативно-деловой и внеситуативно-познавательной формам общения:

I. Предметно-манипулятивная деятельность с дидактическими игрушками.

II. Предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет (игра «Тортик»)

III. Внеситуативно-познавательная форма общения

Анализ результатов, полученных по первому блоку показал, что 60% испытуемых имеют уровень сформированности эмоционально-коммуникативного поведения ниже среднего, а 40 % детей – низкий уровень, на высоком и среднем уровне не оказался ни один ребенок.

На уровне ниже среднего оказались 60% испытуемых, набравшие от 8-13 баллов. Эти дети согласны идти в школу только потому, что это требует взрослых. При попытке педагога установить контакт проявляют упрямство, негативизм (с криком садятся на лестницу выражая нежелание идти на урок). При подаче педагогом инструкции часто наблюдается негативизм, отказ выполнять задания. Однако длится это не продолжительно и через некоторое время ребенок все же выполняет задание. Этим детям требуется дополнительное время на включение в работу. Посильные задания они способны выполнять в течение 5-10 минут, темп деятельности замедлен. Отмечаются нарушения поведения во время урока: не могут спокойно сидеть в течение определенного времени, часто отвлекаются, не слушают педагога. В процессе взаимодействия с детьми отмечены драки из-за игрушек, пособий и т. д. Игра с детьми не продолжительна, насыщена отрицательными эмоциями. С матерью стараются установить эмоциональный контакт, проявляют послушание.

На низком уровне развития эмоционально-коммуникативного поведения оказались 40% испытуемых. У этих детей наблюдается негативизм, плач, крики при сборе ребенка в школу. Своим поведением они демонстрируют полный отказ идти в школу: прячутся под кровать, кидают игрушки, истерически кричат. При попытке взрослого установить контакт отмечаются вспышки гнева, раздражительность, плач, крик. Дети отказываются от принятия инструкции. Требуется время, чтобы включить их в работу. Часть детей свободно перемещаются по классу во время урока. Выполнение инструкции возможно только лишь тогда, когда педагог сидит рядом. Этим детям педагоги рекомендуют надомное обучение либо помощь тьютора. Отмечаются драки с другими детьми. Часть из них играют в одиночку и вовсе не взаимодействуют со сверстниками. С матерью теплые отношения отсутствуют. Дети проявляют требовательность по отношению к маме для удовлетворения собственных желаний. Однако следует отметить, что не один из испытуемых не отвергает мать.

Суммировав показатели по всем критериям второго блока, нами условно были выделены 3 уровня сформированности коммуникативных умений, в качестве ведущих критериев были определены активность и адекватность применения коммуникативных средств:

I уровень: с высокой активностью и высокой адекватностью применения коммуникативных средств;

II уровень: со средней активностью и средней адекватностью применения коммуникативных средств;

III уровень: с низкой активностью и низкой адекватностью применения коммуникативных средств

**I уровень: с высокой активностью и высокой адекватностью применения коммуникативных средств (40%).**

Средства коммуникации адекватны в 70% и выше случаев.

В среднем активность составили свыше 9 знаков в минуту. Арсенал экспрессивно-мимических средств достаточно разнообразен. Взгляд на партнёра (чаще для поддержания контакта), иногда встречается вопросительный взгляд. Чаще взгляд наблюдается в сочетаниях: улыбка-взгляд, улыбка-взгляд-жест, взгляд-слово, взгляд-жест. Улыбка наблюдается чаще изолированно (в 50% от общего количества улыбок). В 50% случаев улыбка в сочетаниях: улыбка-жест, улыбка-взгляд, улыбка-взгляд-жест. Используются вокализации, чаще сопровождают действия, направленные не столько на партнёра, сколько на себя.

Предметно-действенные средства коммуникации составляют в среднем 40% от всех средств коммуникации (1,5 знаков в минуту). Чаще используются следующие жесты:

– согласие-несогласие: кивок головы («да»), покачивание головы в стороны («нет»). Может использоваться в сочетании со словами да, нет.

– просьба дать: сгибание-разгибание пальцев рук.

Наиболее часто жесты встречаются в сочетаниях с: жест-взгляд, жест-слово, жест-вокализация.

В плане использования вербальных средств коммуникации дети первой группы наиболее успешны. Отвечают, в основном, однословными фразами.

Проиллюстрируем пример ответа ребенка короткой фразой:

Женя Д. 7 лет. На вопрос педагога: «Ты поможешь мне украсить тортик?», отвечает: «Да».

Симультанные объединения в основном состоят из 2 – 3 знаков, это может быть: улыбка-взгляд, жест-слово или жест-слово-улыбка. Сукцессивные последовательности чаще состоят из 2 объединения знаков.

Количество возможных форм общения – 1 ситуативно-деловая: 2 ситуации (Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками и Предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет (игра «Тортик»)), в модель внеситуативно-познавательной формы общения ни один ребенок не вступил. Число адекватных высказываний составляет свыше 70%. К неадекватным высказываниям чаще относятся нечётко произносимые слова, неверные жесты. В большинстве случаев инициативные высказывания направлены на партнёра. Количество самостоятельных реактивных высказываний больше, чем реактивных высказываний после дополнительной стимуляции. К факторам, затрудняющим коммуникацию относится – отсутствие речи, отвлекаемость.

**II уровень: со средней активностью и средней адекватностью применения коммуникативных средств (40%).**

Средства коммуникации адекватны от 30% до 69% случаев. В среднем активность составили от 5 до 8,9 знаков в минуту. В данную группу вошли безречевые дети, проявляющие активность в общении, пытающиеся компенсировать недостаток вербальных средств экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами коммуникации. Экспрессивно-мимические средства коммуникации используются наиболее активно (около 1,5 знаков в минуту). У детей данной группы в большинстве случаев взгляд направлен на партнёра для поддержания контакта. У детей богатая мимика, присутствует мимика удивления (рот открыт, брови подняты вверх), несогласия (мотание головой в стороны), недовольства. Улыбка наблюдается изолированно. Часто улыбка используется неадекватно. Вокализации встречаются редко, чаще в со-

четаниях: вокализация-жест, взгляд-жест-вокализация. Используемые жесты достаточно разнообразны: кивок головы (согласия); прикосновение к педагогу, вручение предмета.

Жесты чаще используются в сочетаниях: жест-взгляд-слово, жест-улыбка и т.д.

В плане использования вербальных средств коммуникации дети данной группы являются безречевыми, но выявляется большое разнообразие вокализаций. В активном словаре обнаруживается большое количество употребления облегченных слов: «муся» – машина; и отраженное повторение «ся» – самая и т.д. Симультантные объединения в основном состоят из 2 знаков. Сукцессивные последовательности чаще состоят из 1 симультанного объединения. Количество возможных форм общения – 1 ситуативно-деловая: 2 ситуации (Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками и Предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет (игра «Тортик»)), в модель внеситуативно-познавательной формы общения ни один ребенок не вступил. У данной группы детей активность средняя. Адекватность составляет от 30% до 69%, неадекватность – неправильный показ, непонятный лепет, кидание предметов. В большинстве случаев инициативность направлена на партнёра. Факторами затрудняющими коммуникацию являются: отсутствие речи, неадекватность поведения, негативизм.

**III уровень: с низкой активностью и низкой адекватностью применения коммуникативных средств (20%).**

Средства коммуникации адекватны в 30% и ниже случаев.

Это безречевой ребенок с низкой активностью в общении (1 знак в минуту), который отсутствие вербальных средств почти не компенсирует невербальными средствами. У данного ребенка очень вялая мимика. Взгляд для поддержания контакта использует очень редко. Вербальные средства отсутствуют. Ещё более ограниченно использование предметно-действенных средств общения (в среднем 0,5 знака в минуту). Арсенал их крайне скуден. Жест: согласия (кивок головы – встречается редко).

Симультантные объединения преобладают из 1 знака. Сукцессивные последовательности доминируют из 1 симультанного объединения знаков. Очень низкая активность. Инициативность в большинстве случаев направлена на себя. Адекватность составляет ниже 30%. Количество возможных форм общения составляет одну. Факторами затрудняющими коммуникацию является отсутствие речи, заторможенность, трудности вступления в контакт.

Выявленные особенности и уровневые различия должны быть учтены при определении содержания коррекционной-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

#### ***Библиографический список***

1. Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методические рекомендации / сост. А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 56 с.
2. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Мамаева Анастасия Викторовна ; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 269 с.

## **СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

***С.А. Заборцева***

*Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

*Л.А. Брюховских*

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [2] Р.Е. Левина характеризует II

уровень ОНР, или II уровень развития речи – «начатки общеупотребительной речи», возросшей речевой активностью ребенка. На этом уровне дети начинают пользоваться фразовой речью, но их речь малопонятна из-за грубого нарушения слоговой структуры слова, звукопроизношения, аграмматизмов. При воспроизведении слов из двух-трех и более слогов дети нарушают их последовательность, переставляют местами, опускают, добавляют слоги, искажают их звуковой состав («сипед»- велосипед; «китити»- кирпичики). Дети со вторым уровнем речевого развития получают логопедическую помощь с 3-4 летнего возраста в специальных группах со сроком обучения 3 года. Проблемой нарушения и коррекции слоговой структуры слова при ОНР II уровня занимались Р.Е. Левина (1969), Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина (1986, 1991), С.Н. Шаховская (1971) и другие исследователи, но несмотря на это она остается актуальной и на сегодняшний день.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, база исследования – МДОУ № 57 комбинированного вида. Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сформированности слоговой структуры у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. В эксперименте принимали участие 10 детей дошкольного возраста с ОНР II уровня в возрасте 4-х лет. Из 10 человек имеющих ОНР II уровня, 3 человека имеют неосложненный вариант ОНР II уровня; 3 человека имеют ОНР II уровня и дизартрический компонент; 4 человека имеют ОНР II уровня и их нервно – психическое развитие не соответствует возрасту. 8 человек – 4-летнего возраста 2 человека – 3,8 года. 4 мальчика и 6 девочек. 8 человек посещают данное дошкольное учреждение с 2 лет, 1 человек с трехлетнего возраста, 1 человек стал посещать детский сад с сентября 2013 года в возрасте 4 лет.

Исследование начиналось с предварительной беседы с логопедом с детьми. Проводилось наблюдение за детьми во время игровой деятельности в группе. Исследование проводилось в знакомой спокойной обстановке в виде индивидуальной работы. Для проведения констатирующего эксперимента использовались задания, представленные в альбоме О.Б. Иншаковой, в основу которых положена методика Марковой А.К., которая предлагает изучать у детей произношение слов с различной слоговой структурой слова в зависимости от их возрастающей сложности.

Констатирующий эксперимент включает 8 заданий:

Задание №1: Произнести двусложные слова с одним закрытым слогом.

Задание №2: Произнести двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных.

Задание №3: Произнести трехсложные слова с закрытым слогом.

Задание №4: Произнести трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом.

Задание №5: Произнести трехсложные слова с двумя стечениями согласных. (скакалка, перчатки, игрушки, кисточка, ласточка, расческа)

Задание №6: Произнести слова со сложной слоговой структурой. ( велосипед, телевизор, сковорода, полотенце, милиционер, мотоцикл)

Задание №7: Повторить за логопедом словосочетание. (Космонавт – исследователь; Молодой экскурсовод; Строгий регулировщик.)

Задание №8: Повторить за логопедом предложения. (Экскурсию проводил молодой экскурсовод. На перекрестке стоит строгий регулировщик. Милиционер Валерий регулирует движение.)

При выполнении заданий предоставлялся стимульный материал: Ребенку дается зрительная опора слова (картинки).

Критерии: 3 балла – слоговая структура всех слов воспроизводится верно. 2 балла – послоговое воспроизведение слова нарушается. 1 балл – искажается слоговая структура более половины слов. 0 баллов – грубо искажает слоговую структуру слова, как при самостоятельном назывании по картинке, так и отраженно. Отказ от выполнения задания.

Итого, максимальное количество баллов, которое ребенок может набрать за выполнение всех заданий, составляет 36 (100%).

Результаты обследования слоговой структуры слова у детей II уровня ОНР можно представить соответственно уровням: Высокий: 36 – 26 баллов. Средний: 26-16 баллов. Низкий: менее 16 баллов.



Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у всех детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня выявлены нарушения слоговой структуры слова. Количественный анализ показал, что основная масса детей набрала меньше половины возможных баллов. Проведем подробный анализ ошибок испытуемых. 1. Денис З. По всем заданиям набрал 10 баллов, т. е. с заданием справился на 28 %. Приступил к выполнению заданий сразу, но часто отвлекался. Легко выполнил задания № 1,2. Затруднялся при выполнении заданий № 3,4,5,6,7. Не смог выполнить задание № 8. 2. Геля Г. По всем заданиям набрала 11 баллов, т. е. с заданием справилась на 31 %. Приступила к выполнению заданий с интересом, старательно выполняла задания, однако ближе к завершению работы начала отвлекаться. Легко выполнила задания № 1,2,3. Затруднялась при выполнении заданий № 4,5,6,7. Не смогла выполнить задания № 8. 3. Захар С. По всем заданиям набрал 10 баллов, т. е. с заданием справился на 28 %. Приступил к выполнению заданий сразу, но при выполнении заданий наблюдалась быстрая утомляемость, отвлекаемость. Легко выполнил задания № 1,2,3. Затруднялся при выполнении заданий № 4,5,6. Не смог выполнить задание № 7,8. 4. Анастасия Ж. По всем заданиям набрала 13 баллов, т. е. с заданием справилась на 36 %. Приступила к выполнению заданий с интересом, старательно выполняла все задания. Легко выполнила задание № 1,2,3,4,5. Затруднялась при выполнении заданий № 6,7. Не смогла выполнить задание № 8. 5. Даниил Э. По всем заданиям набрал 10 баллов, т. е. с заданием справился на 28 %. К выполнению заданий приступил без желания, постоянно отвлекался, несколько раз отказывался от выполнения заданий. Легко выполнил задание № 1,2,3. Затруднялся при выполнении заданий № 4,5,6. Не смог выполнить задание № 7,8. 6. Елена Ш. По всем заданиям набрала 16 баллов, т. е. с заданием справилась на 44 %. При выполнении заданий не отвлекалась, старательно выполняла все задания. Легко выполнила задание № 1,2,3,4,5,7. Затруднялась при выполнении заданий № 6,8. 7. Роман Б. По всем заданиям набрал 14 баллов, т. е. с заданием справился на 39 %. При выполнении задания постоянно отвлекался. Легко выполнил задание № 1,2, 3,4,5. Затруднялся при выполнении заданий № 6,7,8. 8. Полина А. По всем заданиям набрала 16 баллов, т. е. с заданием справилась на 44 %. Приступила к выполнению заданий сразу, старательно выполняла все задания. Легко выполнила задание № 1,2,3,4,5. Затруднялась при выполнении заданий № 6,7. Не смогла выполнить задание № 8. 9. Дарья Б. По всем заданиям набрала 17 баллов, т. е. справилась с заданием на 47 %. При выполнении заданий не отвлекалась, следовала инструкциям логопеда. Легко выполнила задание № 1,2,3,4,5,6. Затруднялась при выполнении заданий № 7,8. 10. Елизавета Д. По всем заданиям набрала 11 баллов, т. е. справилась с заданием на 31 %. Приступила к выполнению заданий не сразу, отвлекалась, наблюдалась быстрая утомляемость. Легко выполнила задание № 1,2,3. Затруднялась при выполнении заданий № 4,5,6,7,8. Таким образом, мы выяснили, что у всех детей принимающих участие в эксперименте имеются нарушения слоговой структуры слова. Результаты обследования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР II уровня представлено соответственно уровням.

Низкий уровень – наблюдается ограниченная способность воспроизведения слоговой структуры слова. В самостоятельной речи у детей преобладают одно и двусложные слова, а в отраженной речи наблюдается сокращение в повторяемом слове до одного, двух слогов (кубики – «ку»).

Средний уровень – дети могут воспроизвести слова любой слоговой структуры, но звуковой состав является диффузным. Часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков (звезда – «визьга»). Так же происходит укорачивание многосложных структур (милиционер – «аней»)

Высокий уровень – полная слоговая структура слова. Только иногда отмечается перестановка звуков, слогов (колбаса – «кобалса»). Нарушение слоговой структуры встречается лишь в незнакомых словах.

Для коррекционной работы мы выбрали комплекс упражнений и заданий, учитывающий особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР II уровня. Упражнения включали задания по развитию фонематических и моторных процессов ребенка, развитию артикуляционного аппарата, работу над звукопроизношением, работу по развитию ритмической

способности у данной категории детей, элементарный слоговой анализ с использованием материальных опор – картинок, схем, тактильный контроль. При подборе комплекса мы опирались на методические пособия, рекомендации Н.С. Четверушкиной, Г.В. Бабиной.

#### *Библиографический список*

1. Куликовская Т.А. «Артикуляционная гимнастика в стихах и картинках: пособие для логопедов, воспитателей и родителей» – М.: Гном и Д, 2007 – 62 с.
2. Левина Р.Е., Никашина Н.А., Спирова Л.Ф. «ОНР. Основы теории и практики логопедии» Под ред. Левиной Р.Е. – М.: Просвещение, 1967.
3. Филичева Т.Б., Туманова Т.Б. «Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение». Учебно-методическое пособие – М: «Гном – Пресс», 1999-8

## **ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

*А.В. Захарова*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

*А.В. Мамаева*

В настоящее время интерес к проблеме помощи детям с выраженной интеллектуальной недостаточностью значительно возрос. Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются их потенциальные возможности к интеграции в общество.

Ограничение коммуникативных навыков и умений у детей с тяжелой умственной отсталостью значительно осложняет процессы социализации и интеграции детей в социум, снижает качество их жизни.

Дети с тяжелой умственной отсталостью демонстрируют несформированность всей речевой системы, а не ее отдельных сторон и функций. Слабость мотивации, трудности программирования и контроля, пассивность, крайне сниженная потребность в обмене информацией, слабый интерес к окружающему – все это тормозит коммуникативное развитие ребенка. Многие дети, страдающие тяжелыми нарушениями интеллекта, не способны овладеть самостоятельной речью. Для таких детей наиболее значимым является овладение альтернативными средствами коммуникации.

При анализе специальной литературы выявлена недостаточность диагностических методик, направленных на выявление коммуникативных возможностей младших школьников с выраженным нарушением интеллекта. Поэтому возникла необходимость адаптировать и модифицировать имеющиеся методики диагностики сформированности коммуникативных умений, учитывая психолого-педагогические особенности, возраст данной категории детей.

Исходя из целей исследования, нами была выбрана методика В.В. Ткачевой «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» [3]. В интересах нашего исследования, мы предлагаем адаптировать и модифицировать методику с учетом интерактивно-перцептивного компонента общения, опираясь на критерии наличия потребности в общении, предложенные М.И. Лисиной [2], а также некоторые параметры опросника исследования коммуникативных качеств личности, предложенного Н.П. Задумовой [1].

Предлагаемая нами методика изучения коммуникативных умений, перцептивно-интерактивной стороны общения у детей младшего школьного возраста с тяжелой умственной отсталостью включает в себя 11 шкал:

1. Отношение к пребыванию в школе и к обучению
2. Интерес к взрослому
3. Контакт с незнакомым взрослым
4. Способы взаимодействия с взрослым (педагогом)

5. Чувствительность к воздействиям взрослого
6. Инициативность в общении
7. Принятие доступной пониманию инструкции
8. Соблюдение доступных правил поведения
9. Установление доступных контактов с другими детьми
10. Экспрессивность общения
11. Взаимодействие с матерью

Каждое качество оценивается от 0 до 3 баллов. Анкета заполняется специалистом (педагогом, психологом) и является его эмпирической оценкой особенностей развития коммуникативных умений и интерактивно-перцептивной стороны общения у ребенка.

Предлагаемая методика констатирующего эксперимента позволяет изучить особенности коммуникативных умений, взаимосвязь между уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороной общения детей с тяжелой умственной отсталостью, что позволяет вскрыть механизмы коммуникативных нарушений и в дальнейшем грамотно построить коррекционно-развивающую работу по формированию первоначальных коммуникативных умений у данной категории детей.

#### *Библиографический список*

1. Задумова Н. П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 264 с.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения/ НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 143с.
3. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. М.: Астрель, 2007. – 198 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КЛАССЕ VIII ВИДА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ**

*Т.В. Ивченко*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

*О.А. Козырева*

На базе Есаульской общеобразовательной школы Красноярского края осуществляется обучение детей с легкой и средней степенью умственной отсталости в специальных (коррекционных) комплект – классах VIII вида. На основе Закона РФ «Об образовании» школой было создано Положение о специальных (коррекционных) классах VIII вида, которое регулирует деятельность данных классов. Контингент обучающихся класса определяется решением районной медико – психолого – педагогической комиссией. Зачисление в указанные классы проводится с согласия родителей (законных представителей) на основании заявления. Срок обучения в специальном (коррекционном) классе VIII вида – 9 лет. В силу неоднородности психофизических и интеллектуальных отклонений классы разновозрастные. И вследствие малочисленности данной категории обучающихся в общеобразовательном учреждении специальные (коррекционные) классы VIII вида формируются из обучающихся разных классов и функционирует как единый класс-комплект.

Дети с умственной отсталостью в данных классах обучаются с целью их максимально возможной социализации, допрофессиональной подготовки для последующего профессионального обучения и трудоустройства в органах социальной защиты или индивидуальной трудовой деятельности.

Содержание образования детей с умственной отсталостью определяется образовательной программой, разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития и индивиду-

альных возможностей данной категории обучающихся. Психологическое обеспечение образовательного процесса в специальном (коррекционном) классе-комплекте VIII вида осуществляет педагог-психолог, входящий в штат школы. Также для обучающихся, имеющих специфические речевые нарушения, организуются групповые (2-4 человека) и индивидуальные логопедические занятия. Занятия проводит педагог-логопед школы. Целью обучения в специальных (коррекционных) классах является коррекция отклонений в развитии детей с умственной отсталостью средствами образования и трудовой подготовки, а также социально-психологической реабилитации для последующей интеграции в общество.

Во время проведения урока учитель руководит деятельностью всех учеников класса, каждый из которых усваивает материал индивидуально. Несомненно, нет одинаковых детей, у каждого свой темп работы, свои интересы, свои способности, поэтому классно-урочная система при всех ее положительных сторонах (экономия времени и средств, соперничество учащихся, которое стимулирует их мотивацию в овладении новых знаний) имеет свои недостатки – невозможность оказания полноценной помощи отдельному ребенку, постоянного контроля над его работой. В специальных (коррекционных) классах, несмотря на небольшое количество детей в комплект – классе, проблема индивидуального подхода стоит особенно остро. Для класса детей с умственной отсталостью характерно разнообразие первичного дефекта и его причин, особенностей развития вторичных дефектов, уровней овладения знаниями и умениями. Результаты обучения умственно отсталых школьников в первую очередь определяется мастерством учителя, который в условиях классно-урочной работы должен дать каждому из них знания, подготовить к самостоятельной жизни. Плюс ко всему выше сказанному, эффективность работы учителя снижается особенностями мышления данной категории детей. Не всегда уровень усвоения знаний ребенком соответствует требованиям конечных знаний конкретного урока.

Самая серьезная трудность – это поведение уроков в комплект – классе, состоящем из разновозрастных учеников, имеющих умственную отсталость.

Специфична организация урока занятий с умственно отсталыми школьниками. Каждый урок решает свои образовательные задачи по конкретному предмету в коррекционном направлении.

Структура урока определяется дидактическими целями. Порядок структурных элементов может меняться, не все они могут входить в один урок.

Как правило, в начале урока сообщается план работы на уроке для каждой возрастной категории умственно отсталых учащихся.

Необходимой составляющей каждого урока является анализ организации учебно-воспитательного процесса, помогающий учителю корректировать урок с целью развития положительных и снижения отрицательных моментов.

Коррекционная направленность особо значима.

Уроки, целиком посвященные объяснению нового материала, не проводятся. Это объясняется особенностями познавательной и эмоционально-волевой сферы, разным возрастом учащихся класса. Новый материал сообщается небольшими порциями с последующим многократным его закреплением. Именно этот этап является наиболее сложным как для детей, так и для учителя. Необходимо так организовать работу на уроке, чтобы при знакомстве с новым материалом одной частью класса, другая была занята повторением или закреплением ранее изученного. Задания выполняются при строгом контроле учителя, чтобы не закрепить ошибочного понимания материала. На этом этапе необходимо требовать от учащихся класса комментирования своих действий.

Оценка знаний – неотъемлемая часть процесса обучения. Объективная оценка знаний, умений и навыков достигается сочетанием различных видов проверки знаний.

Оценка играет роль стимулирующего и развивающего фактора. При оценке знаний умственно отсталых учащихся учитываются их индивидуальные особенности. Не снижаются оценки за небрежный почерк, т.к. присутствуют нарушения мелкой моторики.

Знания умственно отсталых класса оцениваются с учетом психофизических особенностей

учащихся. Объективная оценка знаний, умений и навыков в данной конкретной ситуации затруднена и достигается только сочетанием различных видов проверки знаний.

На каждом уроке осуществляется проверку домашнего задания. Условия обучения в малокомплектной школе это позволяют.

Домашнее задание дифференцируется в соответствии с программой. Главная задача этого этапа урока – помочь умственно отсталым учащимся организовать свой домашний учебный труд. Особое внимание уделяется проверке записи задания каждым учеником в дневник.

Ежедневно оценивается правильность выполнения домашнего задания, детально анализирует типичные ошибки. Это позволяет оперативно отслеживать и максимально эффективно организовывать коррекционно-развивающую работу по преодолению учебных трудностей учащихся.

Повторение организуется в виде подгрупповой работы. Разная программа не позволяет осуществить эту работу фронтально.

Повторение и обобщение знаний требует достаточного количества раздаточного материала, карточек с тренировочными упражнениями.

Особое место отводится самостоятельной работе. Подбираются виды самостоятельной работы с учетом программы, возможностей каждого ученика класса. Упражнения для самостоятельной работы не только формируют приемы и способы учебной работы, но и активизируют познавательную деятельность учащихся.

Для диагностики развития ребенка на конкретном этапе и возможности запланировать дальнейшую коррекционно – развивающую работу ведется определенная документация на каждого ученика специальных (коррекционных) классов VIII вида. Дневники наблюдения, индивидуальная карты развития, «Лист коррекционной работы», представленный в Таблице 1. Данный лист заполняется по окончании каждой четверти: для обозначения проблем при усвоении предмета и обозначения причин данных проблем каждого ученика. Он позволяет увидеть целостную картину и запланировать дальнейшую работу по каждому ребенку по конкретному предмету на следующую четверть.

#### *Библиографический список*

1. Козырева О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности учителя.// Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №4(50). – С.24-25
2. Козырева О.А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития.// Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №2(48). – С.21-25
3. Козырева О.А. Становление специалиста с позиций современных концепций профессионального образования.// Компетентность. – 2012. – №7(98). – С. 6-11.
4. Маркова А.К. психологические критерии и ступени профессионализма учителя// Педагогика. – 1995. – №6. – С.23-29.

## **ВЫЯВЛЕНИЕ И АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ)**

*О.А. Козырева*

Термин дети с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) появился в российском законодательстве сравнительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии», «аномальные дети», ... заменены термином «с ОВЗ». Так было введено в действие понятие «лицо с ОВЗ». Однако, законодатель при этом не дал четкого нормативного определения этого понятия. Это привело к тому, что этот термин воспринимался как равнозначный или близкий термину «инвалиды».



Понятие «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным.

Понятие охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным.

В странах Западной Европы и США используются термины «children with special educational needs» («дети с особыми нуждами») и «challenged» (от слова «challenge» – «вызов»), “slow learners children – медленно обучающиеся дети; «children with learning disabilities» – дети с трудностями в обучении; «with specific learning problems» – дети со специфическими проблемами в обучении, handicap (ограничение, препятствие).

Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с этим, понятие «дети с ограниченными возможностями» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе.

В соответствии с разными профессиональными подходами к феноменологии данного понятия и разными основаниями для систематики существуют разные классификации.

В основе педагогической классификации таких нарушений лежит характер особых образовательных потребностей детей с нарушениями в развитии и степень нарушения.

Наиболее распространенными основаниями являются следующие:

1. Причины нарушений;
2. Виды нарушений с последующей конкретизацией их характера;
3. Последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

Необходимо отметить тот факт, что некоторые подгруппы ОВЗ переходят из одной классификации в другую, иные представлены в единичных вариантах, или из одной системы в другой объединяются.

Наиболее популярная, на наш взгляд, классификация В.В. Лебединского.

Различают следующие категории детей с нарушениями в развитии:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- 5) дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- 7) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- 8) дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений).

ОВЗ человека связаны не только с первичным физиологическим неблагополучием, но и с так называемым «социальным вывихом» (термин Л.С.Выготского).

Ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т. е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся

в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком.

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей.

**Потребность** – важнейший стимул человеческой деятельности. Этимология данного понятия показывает его многоаспектность, раскрывает достаточно широкое его значение.

Одной из фундаментальных потребностей человека является потребность в образовании. Она возникает и развивается в определенном социальном контексте, проявляясь в различных видах деятельности.

Образовательная потребность представляет собой обусловленное социокультурными доминантами активно-деятельностное отношение человека к сфере знания, являющееся сущностной характеристикой его развития, самоопределения и самореализации. Потребность в образовании – это сложная комплексная потребность, имеющая свою структуру и конкретизирующаяся в таких потребностях, как потребности в знаниях, умениях, навыках, общении, самообразовании, самореализации, самоактуализации.

Анализ потребности как внутреннего источника целенаправленной деятельности человека является очень важным, поскольку позволяет определить их целевую ориентацию. В то же время это дает возможность обнаружить степень совпадения потребности личности с общественными представлениями об образовательных потребностях детей с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют особые образовательные потребности.

В.З.Денискина понимает под термином «особые образовательные потребности детей с ОВЗ» «спектр образовательных и (ре)абилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети данной категории и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации».

Т.В.Фурьева определяет «особые образовательные потребности» детей с ОВЗ как «потребность в общем образовании и понимается как социальное отношение между теми или иными субъектами образовательного процесса. Т.о., потребность нельзя атрибутировать одному только субъекту, как нечто лишь ему принадлежащее, она включает в себя отношение минимум двух субъектов, один из которых выступает адресантом, а другой – адресатом социального запроса... Понятие «особые потребности» ставит на передний план педагогические решения, связанные с самим ребёнком, с его воспитанием, с улучшением его жизненной, учебной ситуации».

И.Д.Маркевич и Л.Ф.Фатихова рассматривают особые образовательные потребности детей с ОВЗ в качестве особых условий организации обучения и воспитания, а также получения ими специальной психолого-педагогической помощи.

Реализуя образовательные потребности детей с ОВЗ следует опираться на:

- способы коммуникации ребенка с ОВЗ с окружающими;
- особенности усвоения и использования бытовых навыков, уровень их сформированности относительно возрастной нормы;
- специфику речевой деятельности, знание и представление об окружающем мире;
- наиболее типичные особенности индивидуального поведения.

Современные научные представления позволили ученым выделить общие для разных категорий детей с нарушениями психофизического развития особые образовательные потребности.

**В аспекте времени** начала специального образования – потребность в совпадении начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребёнка.

**В аспекте содержания образования** – потребность во введении специальных разделов обучения, отсутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребёнка (напри-

мер, занятия по развитию слухо-зрительного и зрительного восприятия речи у глухих, слабослышащих и позднооглохших детей, и др.).

**В аспекте методов и средств обучения** – потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств обучения, современных коррекционных технологий.

**В аспекте организации обучения** – потребность в качественной индивидуализации обучения, в разработке и реализации адаптированной образовательной программы для конкретного ребенка с ОВЗ.

**В аспекте границ образовательного пространства** – потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

**В аспекте продолжительности образования** – потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста (вертикаль образовательной инклюзии: детский сад, школа, техникум, университет).

**В аспекте определения круга специалистов**, участвующих в образовании, модели их эффективного взаимодействия.

**Продолжим обозначать круг образовательных потребностей детей с ОВЗ:**

- Потребность в как можно более раннем выявлении первичного нарушения в развитии.
- Потребность в целенаправленном специальном обучении, которое должно начинаться сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка. Игнорирование целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня реабилитационного потенциала ребенка.
- Потребность в своевременном определении всех направлений развития «социального вывиха», которые могут возникнуть у ребенка в силу характера первичного нарушения, и возраста, в котором оно наступило.
- Потребность во введении в содержание обучения ребенка с ОВЗ специальных разделов, ориентированных на целенаправленное решение задач его развития. Например, ребенок с нарушением зрения, зрения и слуха, интеллекта нуждается в специальном разделе обучения - социально-бытовой ориентации, где он изучает функции различных социальных служб и правила элементарного социального поведения в быту, правила социального взаимодействия, коммуникации.
- Потребность в построении «обходных путей» обучения, использованы специфические средства, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка.
- Потребность в индивидуальном подходе, в целостности планирования и реализации индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы.
- Потребность в системном мониторинге успешности овладения детьми адаптированной образовательной программой и соответствия этих программ их познавательным возможностям.
- Потребность в специфическом использовании традиционных методов обучения. Коррекционная направленность применения традиционных методов обучения, а также коррекционная направленность предметного преподавания, воспитательного воздействия и досуговой деятельности.
- Потребность в том, чтобы проведение коррекционно-педагогического процесса осуществлялось специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, дефектологами, логопедами).
- Потребность в организации доступной образовательной среды.
- Потребность во включении семьи в процесс образования ребенка и особая подготовка родителей силами специалистов.
- Потребность в медико-психолого-педагогическом сопровождении.
- Потребность специфической работы по профессиональной ориентации.
- Потребность во всесторонней оценке потребностей и необходимых ресурсов для нормального функционирования семьи ребенка с ОВЗ.

Т.о., можно сделать следующие выводы:

Признание за детьми с ОВЗ особых образовательных потребностей, позволяет им иметь равный доступ к образованию.

Индивидуальную образовательную траекторию можно понимать как процесс последовательного удовлетворения потребностей в образовании и формирования новых.

В зависимости от степени ограничения возможностей и в первую очередь от сохранности интеллектуальных возможностей, а также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования.

Дети с ОВЗ чаще других подвергаются негативному влиянию и саморазрушительному поведению. В условиях борьбы за качество обучения в современной школе, конкуренции за успехи в учебной деятельности со здоровыми школьниками они и их родители способны тратить дополнительное время и усилия ради достижений, ухудшая здоровье ребенка. Поэтому следует опасаться предъявления завышенных требований, ожиданий от ребенка с ОВЗ более высоких результатов, чем те, на которые он способен.

Детям, имеющим ОВЗ, очень важна родительская включенность в процесс образовательной инклюзии, в процесс освоения ими новой социальной роли – роли ученика. Согласованные действия родителей и педагогов в организации процесса подготовки ребенка с ОВЗ к школе предупреждает школьную дезадаптацию: бытовые, повседневные ситуации богаты обучающим материалом, позволяющим сформировать, закрепить, обогатить различные составляющие психологической готовности ребенка к школе.

#### *Библиографический список*

1. Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. – №6. – с.17-24.
2. Козырева О.А. Равный доступ// Директор школы №2 – 2014. С.98-103.
3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема// Вестник ТГПУ. Выпуск №1. – 2014. – С.112 – 115.
4. Ревякина В.И., Селютина А.В. Модель социального развития младших школьников средствами адаптивной педагогики.// Вестник ТГПУ. Серия: Специальный выпуск. Рубрика: Теория и методика школьного образования. Выпуск №4. – 2012. – С. 53 – 58.
5. Уфимцева Л.П., Курегешева Т.Н. Психодиагностические методики для работы с младшими школьниками, имеющими глубокие нарушения зрения // Дефектология. – 2002. – №6. – С. 6.
6. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе. Учебное пособие.- Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2013. – 148с.
7. Уфимцева Л.П., Благодатская Е.В. Психолого-педагогическая диагностика. // Специальная психология. – 2007. – № 1. – С.16-22.
8. Фурьева Т.В. Интеграция особых детей в общество / Т.В. Фурьева // Педагогика. – 2006. – №7. – с.29-37.
9. Фурьева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение семьи с особым ребёнком: антропологические смыслы/ Т.В. Фурьева// Сибирский вестник специального образования. – 2011. – №1, – С.77.
10. Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф. Социально-личностное развитие учащихся с отклонениями в развитии: методическое пособие [Текст] / Л.Ф. Фатихова, Е.Ф. Сайфутдиярова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ФГБОУ ВПО «МГТУ им. М.А. Шолохова», 2013. – 87 с.

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ЧАСТИЧНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

**Ю.П. Кудинова**

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

**А.В. Мамаева**

До недавнего времени дети с умеренной умственной отсталостью в России считались необучаемыми и не принимались в специальные школы и классы. Воспитание данной категории проходило в домах-интернатах или семьях. Если семья оставляла такого ребенка, то она получа-

ла помощь по линии медицинского обслуживания и социальной защиты. Что же касалось обучения такого ребенка, то данная помощь носила эпизодический характер, когда ребенок попадал в центр реабилитации.

В 1997 году принято постановление об открытии классов для детей с умеренной степенью умственной отсталости.

Таким образом, всего 15 лет назад такие дети стали входить в систему образования.

На сегодняшний день возникают не только вопросы обучения данной категории детей, но и их интеграции в коллектив здоровых сверстников.

На наш взгляд, наиболее эффективной для детей с умеренной умственной отсталостью является модель частичной интеграции, когда дети являются учениками специальной (коррекционной) школы VIII вида, но обязательно с определенной периодичностью они посещают общеобразовательную школу. Полное включение таких детей в коллектив здоровых сверстников малоэффективно, ими будет не понят смысл урока. Но есть виды деятельности, в которые можно включить ребенка с умеренной умственной отсталостью в коллектив сверстников.

Посещение ребенком общеобразовательной школы происходит согласно составленному расписанию, которое зафиксировано в договоре между массовой и специальной школой и согласовано с родителями.

Ученик с умеренной умственной отсталостью посещает общеобразовательную школу 1 раз в неделю. За одно посещение он включается в 1 урок (либо фронтальное внеклассное мероприятие), 1 индивидуальное и 1 подгрупповое занятие.

При посещении массовой школы детьми с умеренной умственной отсталостью мы учитывали особенности поведения детей, затрудняющие включение в коллектив здоровых сверстников. К таким качествам мы относили: крайнее затруднение при включении в контакт со взрослым/сверстником, преобладание эмоционального настроя с элементами негативизма, агрессии, частое провоцирование конфликтных ситуаций, проявления излишней настойчивости, агрессивности. Наличие таких качеств явилось противопоказанием к включению в коллектив здоровых сверстников.

Также необходимо учитывать, какой **уровень понимания речи** имеет ребенок. Если ребенок имеет ситуативный уровень понимания речи (знает свое имя, но понимание названий предметов обихода, игрушек, частей тела только начинает формироваться, не понимает слов – действий), то это также является противопоказанием для включения в модель частичной интеграции. Если же в процессе занятий уровень понимания речи достигнет номинативного уровня, то противопоказание снимается.

Следующим фактором, который мы учитывали, было понимание ребенком средств невербальной коммуникации. Если ребенок владеет способностью к подражанию, может копировать жесты и мимику взрослого, однако, у него отсутствует функциональное содержание жеста (ребенок, повторяя жест, не понимает его значение), то это также являлось противопоказанием к включению в коллектив здоровых сверстников.

При посещении общеобразовательной школы ребенка с умеренной умственной отсталостью сопровождает тьютор. При каждом посещении школы ребенок включается во фронтальное занятие, индивидуальную деятельность и подгрупповую.

При посещении фронтального занятия ребенок включается в коллектив целого класса, это либо урок, либо деятельность после урока. Во время фронтального занятия ребенка сопровождает тьютор. При выборе вида деятельности учитываются индивидуальные возможности и предпочтения ребенка. Это может быть урок музыки, ритмики, физкультуры, уроки труда, кружки, которые ребенок с умственной отсталостью посещает со всем классом, к которому он прикреплен. Для подготовки ребенка к уроку тьютор должен быть знаком с планированием учителя.

Индивидуальная деятельность организуется с целью подготовки ребенка к фронтальному занятию, подгрупповой досуговой деятельности в небольшой группе детей.

Подгрупповая деятельность проводится с небольшой группой детей в форме проекта, театрализации, ручной деятельности. Она направлена не только на актуализацию имеющихся у ребенка с умеренной умственной отсталостью средств общения, но и на развитие у него коммуникативных умений.



Ручную деятельность мы проводили в двух формах организации совместной деятельности: совместно – индивидуальной форме и совместно – последовательной. При совместно – индивидуальной организации деятельности каждый участник делал свою часть работы «независимо» от других и вливался в общую работу. Совместно – последовательная форма предполагает усложнение: общая задача выполняется последовательно каждым участником (один вырезает, другой располагает, третий наклеивает). В результате дети учатся кооперироваться с партнером.

#### *Библиографический список*

1. Мамаева А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия – дисс... канд. пед. наук Екатеринбург, 2008 – 269с.
2. Степина О.С. Формирование коммуникативных умений младших школьников с ЗПР на основе учебного взаимодействия – дисс... канд. пед. наук Екатеринбург, 2009 – 170с.

### **РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР СРЕДСТВАМИ МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ЗНАКОЧИТАЙКА»**

*Л.Н. Кузменкова*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

*О.А. Козырева*

Наиболее эффективными в формировании коммуникативно – языковых навыков являются средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения детьми нового материала. Одним из таких средств является методика знаково-графического опосредствования.

Эта методика позволяет задействовать зрительную, слуховую, двигательную память, совершенствовать мышление и речь, делать высказывания детей более логичными и последовательными, поддерживать интерес детей к активной речевой деятельности.

В основе этой методики лежит теория Л.С Выготского о социокультурном подходе; исследования ученых (Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко и др.), которые утверждают, что метод наглядного моделирования помогает ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними; рекомендации В.К Воробьевой, О.С. Ушаковой и Л.М Клариной о применении символов в процессе развития речи детей с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, применение данной методики с детьми, имеющими нарушения речи очень актуально:

- Для детей со сложной структурой дефекта характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему;
- Совокупное нарушение психических функций у таких детей затрудняет процесс усвоения материала. Использование символической аналогии опирается на наиболее сохранный анализатор – зрение, что позволяет формировать приемы работы с памятью, развивать мышление.
- Уровень информативности высказывания таких детей очень низкий. Чаще всего их речь состоит из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой. Применяя графическую аналогию, мы помогаем детям обобщить свой непосредственный опыт, систематизировать полученные знания, расширяем их словарный запас, что дает возможность наиболее четко формулировать свои мысли.

Методика знаково-графического опосредствования может применяться во всех направлениях коррекционной деятельности, но наиболее эффективно ее использование в формировании связной речи и лексико-грамматических категорий, ведь именно они являются наиболее сложными для восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями. При этом работа проводится над всеми видами речевой деятельности:

- игры со словами
  - заучивание стихотворений
  - работа с предложением
  - пересказ
  - составление рассказов
- (см. приложение)

Формы организации образовательной деятельности с применением наглядного моделирования могут быть различными, в зависимости от задач, стоящих перед логопедом:

Индивидуальное взаимодействие со взрослым;

Работа в парах;

Подгрупповая работа.

Основным способом организации образовательной деятельности в нашем учреждении является игра, поэтому нашим коллективом были разработаны и применяются на практике несколько разновидностей пособий и игр со Знакочитайкой:

- мягкие пособия
- настольно печатные игры
- компьютерная игра
- игры на интерактивной доске

Все эти игры позволяют развивать речь посредством моделирования, когда речевые конструкции составляются с помощью картинок – символов. Такие игры доступны детям с младшего дошкольного возраста. Они используются с постепенным повышением доли самостоятельного участия детей и проводятся в определенной последовательности:

Мы выделяем 2 этапа :

1. Знакомство с предложенными символами; Развитие умения дешифровки.
2. Формирование навыка самостоятельного моделирования.

На первом этапе работы детям предлагаются готовые символы слов –предметов, признаков, действий, при этом оговаривается, что символы слов, обозначающих действие, будут изображены на карточках со стрелочкой, а слова – признаки могут быть обозначены волнистой линией. Усложнение материала происходит постепенно, за счет расширения словарного запаса и знакомства с предлогами. При этом, предлоги обозначаются в соответствии с методикой Орфинской.

Действуя с символами, ребенок учится анализировать, выделять необходимые существенные связи и отношения предметного мира, получает возможность соотносить знак и слово, различать грамматические единицы речи, читать их с помощью графических символов и самостоятельно составлять предложения.

На втором этапе дети сами составляют предложения, тексты, совместно с родителями придумывают и зарисовывают небольшие стихи, используя при этом как готовые символы, так и придуманные самостоятельно. Очень важным моментом, на наш взгляд, при придумывании новых графических схем к литературным произведениям является совместная исследовательская деятельность. Подбирая картинки к новым произведениям, дети не только самостоятельно выясняют значение трудных слов, но и учатся договариваться друг с другом. В результате у детей формируются такие важные качества, как самостоятельность, инициативность, коммуникативность.

Как показывает практика, методика знаково-графического опосредствования является эффективным средством облегчающим процесс восприятия и переработки информации, стимулирующим речевую активность, что способствует развитию коммуникативно – языковых навыков у дошкольников.

## **Приложение**

Игры, на уточнение и расширение словаря.

1. «Какой? Какая? Какое?» Детям предлагается набор предметов по теме и картинки, обозначающие эти предметы, а также картинки – символы, обозначающие характерные признаки данных предметов. Необходимо к выбранному предмету подобрать подходящие картинки и правильно составить словосочетание.

2. «Найди предмет» На столе предметы, подобранные по теме. Ведущий составляет словосочетание и выкладывает его из картинок – символов. Дети прочитывают словосочетание и находят заданный предмет.

3. «Кто что делает?» Выбирается ведущий, который будет изображать разнообразные действия. Дети угадывают действие и выбирают его из готовых картинок – символов.

4. «Прочитай и сделай». Ведущий составляет словосочетание из картинок – символов, обозначающих предметы и действия к ним (например: Саша спит). Тот, для кого составлено данное словосочетание, читает и выполняет. Если задание ребенок выполняет правильно, он становится ведущим.

Заучивание стихотворений с помощью пиктограмм.

1. Любое стихотворение можно зарисовать с помощью символов, понятных детям. При заучивании наизусть педагог медленно читает стихотворение и одновременно показывает символ каждого произнесенного слова. Второе прочтение происходит вместе с детьми. После этого дети сами способны воспроизвести текст, сначала с опорой на пиктограмму, а потом и без нее.

2. Педагог читает стихотворение, затем предлагает детям всем вместе придумать символы и зарисовать его. Воспроизводят текст дети самостоятельно или с помощью педагога.

3. Дети самостоятельно или с помощью взрослого придумывают символы к небольшим стихотворениям и зарисовывают их.

Пересказ с помощью пиктограмм.

1. Педагог предлагает детям готовую пиктограмму рассказа. Показывая символ каждого слова, прочитывает его. Спрашивает у детей, что обозначает каждый символ. Если есть необходимость, объясняет непонятные слова. Читает рассказ еще раз и предлагает пересказать детям совместно по предложению либо индивидуально.

2. Педагог читает рассказ, затем предлагает детям всем вместе придумать символы и зарисовать его. Читает рассказ по придуманным символам и предлагает детям пересказать его.

Знакомство с предлогами.

1. Педагог располагает предметы в различных местах кабинета (под столом, на стуле, у шкафа, за стулом и т. д.). Детям предлагается сказать, где лежит предмет и подумать, какая картинка обозначает данный предлог.

2. Педагог составляет простое предложение с предлогом, с помощью картинок – символов, ребенок читает предложение и находит заданный предмет.

3. Предметы расположены в ряд. Ребенку предлагается определить между какими предметами спрятался заданный предмет и правильно составить предложение из картинок – символов.

Составление и распространение предложений.

1. «Раскрась предложение» Детям предлагаются наборы карточек с изображением слов – символов для составления простых предложений. После того, как дети справятся с заданием, вносятся дополнительные картинки, обозначающие признаки. Нужно раскрасить предложение, сделать его красивым. Готовое предложение зарисовывается педагогом, чтобы ребенок наглядно видел результат.

2. «Прятки». Дети играют подгруппами. Ведущие прячут предмет и составляют из картинок – символов предложение. Задача другой команды разгадать зашифрованное послание и найти спрятанный предмет.

#### *Библиографический список*

1. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Книга для учителя. Минск: 1989. -204 с.
2. Козырева О.А. Особенности вербального мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопед в детском саду. – 2013. – № 2. – С. 17-20.
3. Козырева О.А. Методология детского билингвизма //Коррекционная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 6-20.

# ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 9-12 ЛЕТ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ И ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ

*А.В. Кузнецова*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

*А.В. Мамаева*

Для ребенка с нарушением интеллекта обучение общению представляет большую значимость. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научится жить в нем. Изучение коммуникативных умений умственно отсталых детей позволяет наиболее грамотно построить процесс их обучения, воспитания и развития, делает более успешной социализацию.

Вслед за авторами А.А.Бодалевым, Я.Л. Коломинским, Л.Я.Лозован, А.В. Мудриком, А.А. Реан, Е.Г. Савиной, мы рассматриваем *коммуникативные умения* как личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях учащихся и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

Объектом нашего исследования является система коммуникативных умений, включающая умения воспринимать и производить коммуникативные сигналы (вербальные, невербальные, паралингвистические), степень развития умений и навыков общения, владение инициативой, проявление активности в общении.

Цель исследования: изучение особенностей средств коммуникации и коммуникативных умений у детей 9-12 лет с тяжелой степенью умственной отсталости и отсутствием общеупотребительной речи.

Задачи: разработать методику изучения и критерии оценки средств коммуникации и коммуникативных умений у детей 9-12 лет с тяжелой степенью умственной отсталости и отсутствием общеупотребительной речи; изучить состояние средств коммуникации и коммуникативных умений у данной категории детей; провести сравнительный анализ средств коммуникации и коммуникативных умений в выделенных группах.

В процессе разработки программы констатирующего эксперимента мы руководствовались методиками, предложенными Е.Г. Федосеевой [2] и А. В. Мамаевой [1]. Диагностические методики указанных авторов были адаптированы и модифицированы нами с учетом целей исследования, возраста и психолого-педагогических особенностей данной категории детей. Авторский вклад заключался в подборе, адаптации и предъявлении заданий обследования.

Адаптированная нами методика изучения средств коммуникации включает обследование лексического запаса в экспрессивной и импрессивной речи, а также обследование невербальных средств – задания на употребление и понимание жестов:

## Серия 1. Исследование словаря существительных.

Исследуется умение понимать и употребить слова из обиходно-бытовой лексики, обозначающие названия предметов, и умение понимать функциональное назначение предметов.

### *Методика обследования:*

Логопед показывает три картинки – кукла, мячик и матрешка и спрашивает: – Покажи, где кукла.

Логопед показывает картинку с куклой и задает вопрос: – Что это? – Кукла. – Логопед фиксирует ответ ребенка – звук, слог или звукокомплекс.

– Как ты играешь с куклой?

– Угадай, с кем я играю? (логопед показывает, как укачивает куклу). – Покажи, как ты играешь?

Сопутствующая задача – обследование понимания и употребления жестов.

*Оборудование.* Наборы предметных картинок или игрушек, реальных предметов (при непонимании картинок).

При выполнении задания на употребление и понимание жестов, логопед убирает со стола весь стимульный материал. Если ребенок не показывает жесты, логопед проверяет есть ли манипуляция с предметом – например, даёт ребенку расческу:

– Покажи, как ты расчесываешь волосы?

*Фиксируется.* Принятие инструкции, понимание лексем, понимание целостных словосочетаний с опорой на предмет и адекватность действий с предметами, умение называть предметы (словом, звукоподражанием, искаженным словом с сохранением ритмического рисунка, одним слогом, звуком), способность к речевому подражанию, использование невербальных средств коммуникации, активность в общении.

### Серия 2. Исследование глагольного словаря.

Исследуется умение понимать и употреблять слова, обозначающие действия из обиходно-бытовой лексики, изображать действия. Сопутствующая задача – обследование понимания и употребления жестов.

Методика обследования: Логопед показывает картинку и спрашивает:

– Покажи, где мальчик спит. – Что делает мальчик? – Покажи, как ты спишь. – Угадай, что я делаю? (логопед показывает жест «Сплю» – складывает ладони под ухом).

*Оборудование:* Простые сюжетные картинки, на которых изображен один субъект, выполняющий действие: рисует, спит, поет, ест, играет.

Если ребенок не понимает сюжетную картинку, логопед показывает действия с помощью куклы. Проверяется также подражание действию (если позволяют двигательные возможности ребенка) и речевое подражание: после правильного показа логопед хвалит ребенка, изображает действие, называет его и делает паузу в 2-3 секунды. Если подражание (речи или действию) отсутствует, стимулирует: «Покажи, как мальчик (девочка) рисует» и т.д. При большом количестве неправильных показов с целью отграничения ошибок, связанных с непониманием речи, от ошибок, связанных с непониманием сюжетных изображений, ребенку предлагается имитировать действие: «Покажи, как мальчик рисует».

*Фиксируется.* Принятие инструкции, понимание слов, обозначающих действия, умение называть и изображать действие (словом, звукоподражанием, искаженным словом с сохранением ритмического рисунка, одним слогом, звуком, жестом), способность к подражанию действию и речевому подражанию, использование невербальных средств коммуникации, активность в общении, понимание сюжетных изображений.

### Серия 3. Исследование словаря признаков.

Исследуется понимание качественных и относительных прилагательных, умение изображать их значение вербальными и невербальными средствами.

*Оборудование.* Наборы простых предметных картинок или (при непонимании картинок) муляжей и игрушек:

Методика обследования:

– Обследование понимания: – Покажи, что здесь сладкое, горькое.

– Обследование употребления: – Конфета какая?

– Обследование умения изображать прилагательные невербальными средствами:

– Покажи, какая сладкая конфета, а какой горький лук? В качестве помощи можно показать ребенку образец мимики – Лук такой горький, а конфета такая сладкая.

*Фиксируется.* Принятие инструкции, понимание слов, обозначающих признаки, умение называть и изображать признаки (словом, звукоподражанием, искаженным словом с сохранением ритмического рисунка, одним слогом, звуком, интонацией, мимикой, жестом), способность к подражанию, использование невербальных средств коммуникации, активность в общении.



Результаты обследования подробно фиксируются в протоколе.

С целью выявления коммуникативных умений в игровой деятельности детей с тяжелой умственной отсталостью, проводилась диагностика. Для диагностики мы предлагаем детям следующие виды игр: подвижные, предметные, сюжетные, дидактические игры. Содержание игр носит коммуникативный характер. Ребенку предлагается 2 игры каждого вида. Сначала предлагается вариант индивидуальной игры, а потом игра с группой детей. Преимущество в выборе игры отдается ребенку, если он отказывается от одной игры, ему предлагается другая. Так определяются значимые для ребенка игры. Мы подбирали игры, которые вызывают радость от общения со взрослыми и сверстниками. Они создают положительный эмоциональный фон, повышают речевую и двигательную активность детей. Для исследования коммуникативных умений детям предлагались следующие игры:

1) Сюжетные – «Покорми куклу, уложи её спать», «На приеме у врача»; 2) Дидактические – лото «Одежда» и «Животные – Кто так кричит?»; 3) Подвижные – «Колпачок» и «Если весело живётся...».

В качестве основных показателей уровня развития коммуникативных умений были взяты:

1. коммуникативность (легкость вступления в общение, мотивация, наличие заинтересованности в контакте);
2. активность, инициативность, продолжительность общения;
3. экспрессивность общения (разнообразие средств общения: слово, жесты, мимика, пластика и другие невербальные проявления, их выразительность, эмоциональное состояние);
4. характеристика речевых высказываний.

При обследовании также необходимо фиксировать возможность вовлечения ребенка в совместную со взрослым и с детьми игровую деятельность, наличие интереса к предложенным играм, проявление инициативы со стороны самого ребенка, его эмоциональную реакцию, наличие звукоподражаний, модулированного лепета, сопровождающего игру. Кроме этого, нужно отметить доступный ребенку уровень игрового взаимодействия: проявление интереса к игрушкам, их выбор, адекватность использования и обратить внимание на поведение школьника в игре.

По результатам обследования делается интерпретация и анализ полученных данных, составляются сводные таблицы.

Мы предполагаем, что использование предложенной нами методики позволит оценить уровень развития средств общения и коммуникативных умений у детей с тяжелой степенью умственной отсталости и отсутствием общеупотребительной речи.

#### *Библиографический список*

1. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: Дисс. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 202 с.
2. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М., 1999.

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НОРМОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

*К.А. Куцелалова, Л.А. Сырвачева*

Старший дошкольный возраст – очень важный этап в психическом развитии ребенка. Разнообразие видов деятельности, которые осваивает дошкольник, объединяет одно – в них формируется важнейшее личностное новообразование этого возраста – произвольная регуляция поведения и деятельности, способность к самоконтролю. Одним из таких новообразований является саморегуляция.

Развитие произвольности – многокомпонентный процесс, требующий обязательного фор-

мирования целостной системы осознанной саморегуляции. Эта система включает в себя способность удерживать цель выполняемой деятельности, составлять программу исполнительных действий, формировать модель значимых условий деятельности, уметь пользоваться обратной связью и корректировать допущенные ошибки, как в процессе самой деятельности, так и по ее окончании. Успешное выполнение любой деятельности возможно лишь при наличии такой целостной системы произвольной саморегуляции. Под саморегуляцией следует понимать способность ребенка к формированию произвольной самостоятельной деятельности.

Саморегуляция – это целенаправленное изменение работы различных психофизиологических функций, для осуществления которого требуется формирование особых средств контроля над деятельностью [1].

Согласно точке зрения В.И. Моросановой, О.А. Конопкина и А.К. Осницкого, саморегуляция представляет из себя процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики [6].

Б.В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением [3].

Саморегуляция играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности, к которым в первую очередь относится учение. Для успешного осуществления учебной деятельности необходим определенный уровень развития саморегуляции, необходимы такие умения как: сосредоточить внимание, воспринимать и запоминать информацию, ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с заданным образцом. Таким образом, успешность обучения зависит от уровня развития саморегуляции.

Саморегуляция недостаточно изучена на современном этапе, имеющиеся данные отражают лишь некоторые общие моменты развития саморегуляции в контексте формирования определенных умений и навыков, связанных с упорядочиванием деятельности.

В настоящее время проблема изучения особенностей развития саморегуляции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) рассматривается в психологии опосредовано и в целом остается малоизученной. Исследований, которые затрагивали бы процесс развития саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня, нам найти не удалось. Существуют исследования саморегуляции старших дошкольников в структуре психологической готовности к школе. Известна работа Н.О. Сипачева [8] по изучению особенностей становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте, однако данная работа позволяет судить об особенностях формирования психической саморегуляции в интеллектуальной деятельности у 6–7-летних детей с нормальным речевым развитием.

Изучение саморегуляции у дошкольников 6-7 – летнего возраста является на наш взгляд особенно актуальным, поскольку именно в этом возрасте ребенку для успешного осуществления учебной деятельности необходимо определенное развитие способности к саморегуляции.

Решение данной проблемы, несомненно, имеет практическое значение, что связано с возрастанием количества дошкольников с общим недоразвитием речи, они составляют на сегодняшний день самую многочисленную группу детей с нарушениями развития [4].

Повышение процента речевых нарушений является результатом многих неблагоприятных факторов, таких как загрязнение экологии, дестабилизация в социальной среде, рост процента родовых травм и послеродовых осложнений, увеличение количества заболеваний и различных патологий, влияющих на здоровье и психическое развитие ребенка [9].

В основу нашего исследования легло предположение о том, что уровень развития саморегуляции у детей 6-7 лет с ОНР будет отличаться от уровня развития саморегуляции детей того же возраста с нормой речи, в связи с тем, что недоразвитие речи повлияет на процесс саморегуляции, который обеспечивается в основном вербальными средствами [10].

Экспериментальное исследование по изучению особенностей развития саморегуляции у детей 6-7 летнего возраста проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного

учреждения детский сад комбинированного вида № 226 «Золотой ключик» Кировского района г. Красноярска. В эксперименте принимали участие 30 детей: 15 детей с общим недоразвитием речи II-III уровня и 15 детей с нормальным речевым развитием.

Для глубокого и качественного изучения особенностей саморегуляции дошкольников использовались следующие методики: «Способность к саморегуляции деятельности, близкой к учебной» (Л.П. Уфимцева, Л. А. Сырвачева), методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)[7], анкета «Индивидуальный профиль психосоциального развития ребенка» (Л.П. Уфимцева, Л.А. Сырвачева) [2].

Результаты изучения способности к саморегуляции деятельности, близкой к учебной у детей с ОНР и с нормой речевого развития с целью выявления уровня сформированности регулятивной функции (умения принять задание взрослого и подчинить ему свою деятельность в определенном временном интервале) по первой методике представлены на 1 рисунке.

Установлено, что у детей с ОНР на 20% реже встречается высокий уровень развития саморегуляции, на 6% реже средний уровень и на 26% чаще встречается низкий уровень способности к саморегуляции по сравнению с дошкольниками с нормой речи.

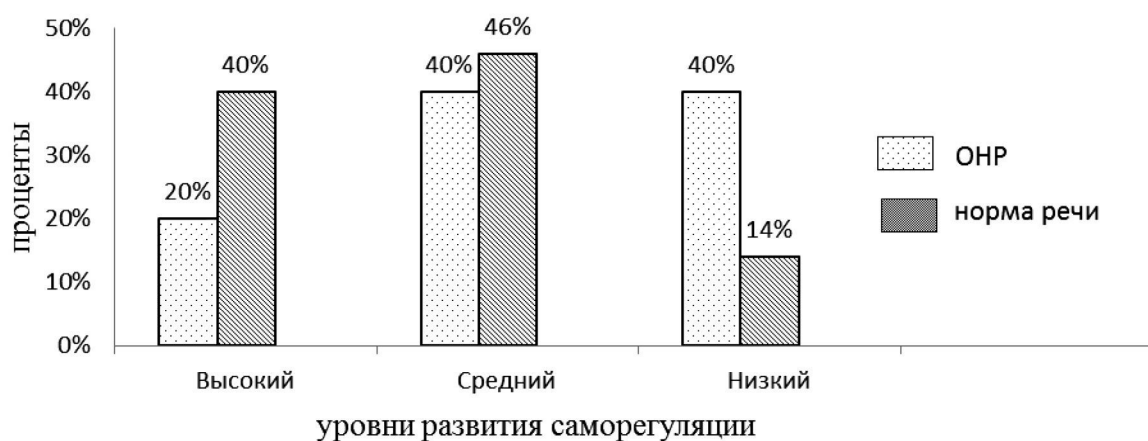


Рис. 1 Сравнительный анализ сформированности регулятивной функции у детей с ОНР и нормой речевого развития

Результаты изучения саморегуляции детей с ОНР и с нормой речевого развития с целью определения уровня развития у старших дошкольников предпосылок к учебной деятельности (умение внимательно слушать, четко выполнять указания взрослого, не отвлекаясь на посторонние раздражители и степень самостоятельности ребенка в учебной работе) по методике «Графический диктант» представлены на 2 рисунке.

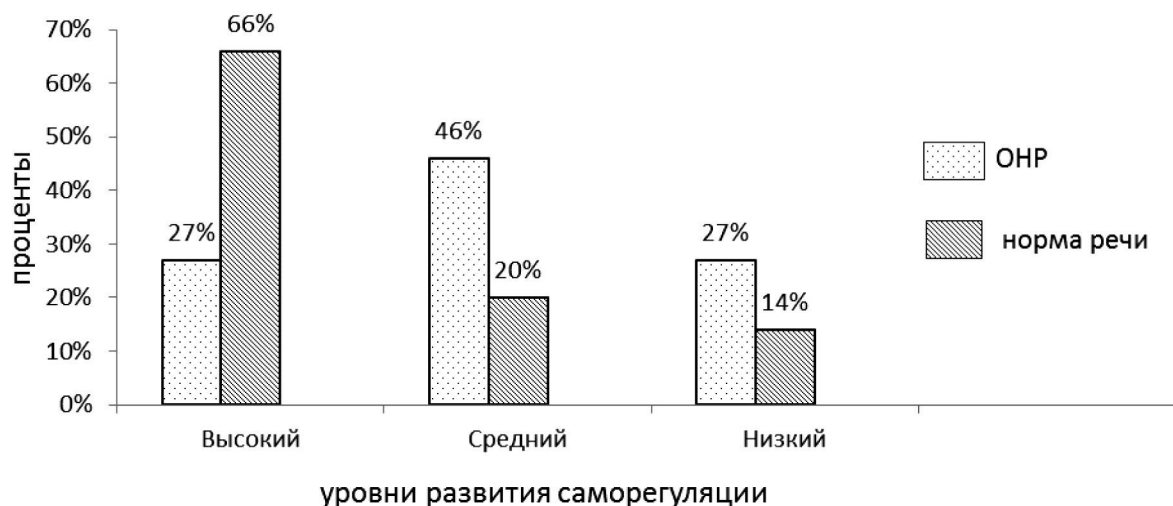


Рис. 2 Сравнительный анализ изучения саморегуляции у детей с ОНР и нормой речевого развития

Установлено, что дети с ОНР на 39% реже проявляют высокий уровень развития саморегуляции, на 26% чаще проявляют средний уровень развития саморегуляции и на 13% чаще проявляют низкий уровень саморегуляции по сравнению с дошкольниками с нормой речи.

Результаты исследования сформированности произвольного поведения детей с ОНР и нормой речевого развития (умение управлять своим поведением, стремление преодолевать трудности, способность проявлять самостоятельность) по анкете «Индивидуальный профиль психосоциального развития ребенка» представлены на 3 рисунке.

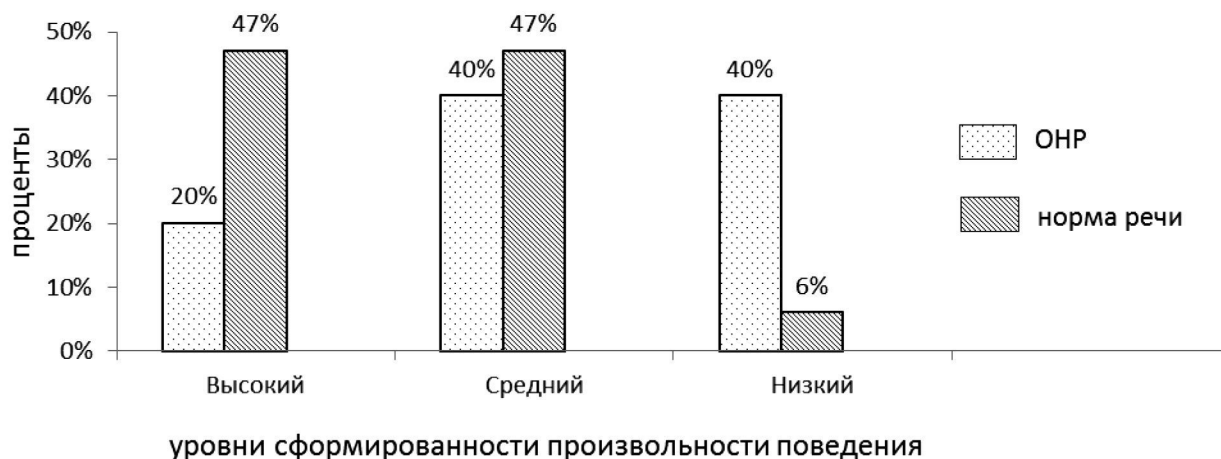


Рис. 3 Сравнительный анализ сформированности произвольного поведения у детей с ОНР и нормой речевого развития

Установлено, что у детей с ОНР на 27% реже встречается высокий уровень сформированности произвольного поведения, на 7% реже средний уровень и на 34% чаще встречается низкий уровень сформированности произвольного поведения по сравнению с дошкольниками с нормой речи.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования было выявлено, что у детей с общим недоразвитием речи по сравнению с детьми без ОНР развитие саморегуляции имеет следующие особенности.

1. У детей с ОНР реже по сравнению с детьми с нормой речевого развития проявляется высокий уровень способности к саморегуляции, характеризующийся умением полностью принять задание взрослого и подчинить ему свою деятельность в определенном временном интервале.

2. У детей с ОНР намного чаще, по сравнению с детьми без речевой патологии, проявляется низкий уровень развития саморегуляции, который характеризуется несформированностью действий самоконтроля за собственной деятельностью, неумением планировать предстоящую деятельность, принимать и сохранять инструкцию при выполнении задания, а также импульсивностью действий.

3. У детей с ОНР намного реже по сравнению с детьми с нормой речевого развития высокий уровень развития саморегуляции, предпосылок к учебной деятельности, характеризующийся умением внимательно слушать, четко выполнять указания взрослого и проявлять самостоятельность в учебной деятельности.

4. У детей с ОНР чаще по сравнению с детьми без речевой патологии проявляется низкий уровень развития предпосылок к учебной деятельности, характеризующийся неумением внимательно слушать и четко выполнять указания взрослого, не отвлекаясь на посторонние раздражители, низкой степенью самостоятельности ребенка в учебной деятельности.

5. У детей с ОНР намного реже по сравнению с детьми с нормой речевого развития высокий уровень сформированности произвольного поведения, характеризующийся способностью сосредоточенно, без отвлечений работать по инструкции в течение определенного времени, способностью проявлять настойчивость и самостоятельность.

6. У детей с ОНР гораздо чаще по сравнению с детьми без речевой патологии низкий уро-

вень сформированности произвольного поведения, характеризующийся неумением управлять своим поведением, неспособностью проявлять самостоятельность, отсутствием стремления преодолевать трудности.

#### *Библиографический список*

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М.: АСТ, Харвест, 1998.
2. Диагностическая программа оценки психического развития детей дошкольного возраста / Л.П. Уфимцева, Л. А. Сырвачева // Электронный учебно- методический комплекс. – Красноярск, Институт специального образования КГПУ им. В.П. Астафьева г. Красноярск, 2009. (регистрационное свидетельство № 21381)
3. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал – 1989. – т. 2. – № 2
4. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2008. – 488 с.
6. Моросанова В.И. Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007
7. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Ред. Эльконин Д. Б., Венгер А. Л. М., 1988.-136с.
8. Сипачев Н.О. Особенности становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте // сборник исследовательских работ: Личностные и когнитивные предпосылки саморегуляции деятельности человека / под ред. В. И. Моросановой. – М.: ПИ РАО, 2005. – С. 235–270.
9. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб., 1997.
10. Черкасова Е. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи//Дошкольное воспитание, 2006, № 11.- С. 65- 67.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 3-Х ЛЕТ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ I УРОВНЯ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА**

*Т.А. Логвиненко*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

*А.В. Мамаева*

Проблема обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи является весьма актуальной в современной педагогике. В настоящее время многие специалисты отмечают рост количества детей с различной речевой патологией (Е.Ф. Архипова, Т.Г. Визель, Л.Г. Парамонова и др.), при этом увеличилось количество дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, в том числе и с общим недоразвитием речи.

В рамках магистерской диссертации нами была составлена и апробирована программа логопедической направленности по формированию коммуникативных умений у детей 3-х лет, имеющих общее недоразвитие речи I уровня, с использованием фольклорного материала.

Занятия проводились в течение шести месяцев в следующем режиме: 2 раза в неделю подгрупповые, 2 раза – индивидуальные. В результате систематической работы качество речи испытуемых значительно улучшилось. Остановимся подробнее на организации логопедической работы.

На подгрупповых занятиях развитие речи осуществляется в процессе музыкально-ритмической деятельности с использованием фольклорного материала. За основу нами была взята программа развития М.Ю. Картушиной [3]. Занятия адаптировались для нашей категории детей и позволяли использовать речь, на доступном для них уровне. На занятиях многие упражне-



ние сопровождалось такими инструментами, как колокольчики, бубны, ложки и балалайка. Прохождение программы на оптимальном уровне предполагает владение инструментом (балалайка). Однако живое исполнение не является обязательным условием, возможно музыкальное сопровождение через звукозапись.

Все занятия распределены по лексическим темам, представленным в учебно-тематическом планировании. Пройденный материал систематически повторяется на последующих занятиях. Прослеживается постепенное усложнение материала, однако, важнее всего является уровень требований к речи испытуемых, который увеличивается с учетом расширения их речевых возможностей. Каждое занятие представляет собой подборку упражнений объединенных одной сюжетной линией, направленных на развитие чувства ритма посредством музыки, импрессивной и экспрессивной речи, на развитие мелкой и общей моторики, а также психических процессов. Важным условием для успешного проведения занятия является периодическая смена видов деятельности и позитивный эмоциональный фон, который должен обеспечивать педагог в ходе музыкально-ритмической деятельности.

За основу работы с детьми с 1 уровнем ОНР нами были взяты методические рекомендации, предложенные в пособиях О.Е. Громовой и Г.Н. Соломатиной [1], Л.Н. Ефименковой [2], а также программа Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой [4].

Индивидуальное занятие состоит из ритуала приветствия, основной части и закрепления материала. В основной части мы знакомимся с определенной лексической темой, работаем над развитием импрессивной и экспрессивной речи, психических процессов, также проигрываем некоторые элементы подгруппового занятия, учитывая индивидуальные особенности ребенка. В конце закрепляем пройденный материал.

Речевые эталоны, сформированные на индивидуальных занятиях, затем закрепляются на подгрупповых.

Важно отметить, что использование фольклорного материала, а также музыкальное сопровождение балалайкой, дают высокий эмоциональный фон на протяжении всего занятия, возможность включаться в деятельность даже для детей с низким уровнем речевого развития. Это позволяет достаточно быстро установить положительный эмоциональный контакт с ребенком и сократить сроки подготовительного этапа логопедической работы.

Ниже представлен пример адаптированного музыкально-ритмического занятия.

#### **Пример подгруппового занятия «Кошка и котята»**

##### Тренировочный этап, 21 занятие

**Оборудование:** игрушки – кошка, котенок, мышка; большая и маленькая миски, по 5-6 кружков больших и маленьких – каждому ребенку.

##### **Ход занятия**

#### **Пальчиковая игра «Расскажу про кошку»**

##### Логопед:

Подставляй ладошку,  
Расскажу про кошку.  
Будем пальчики считать?  
Будем пальчики считать!  
Раз-два-три-четыре-пять!  
Вот – кулак,  
А вот – ладошка.  
На ладошку села кошка!  
И крадемся потихоньку,  
И крадемся потихоньку...  
Видно, мышка там живет!

(П.Пикулева)

*Вытягивают вперед руку ладошкой вверх.  
Гладят ладонь другой рукой.  
Шевелят пальчиками.  
Сжимают пальцы в кулак и разжимают их.  
Поочередно загибают пальчики на руке.  
Сжимают пальцы в кулак.  
Разжимают их.  
Ставят на ладонь пальцы второй руки.  
«Пробегают» пальчиками по руке до плеча.  
Прячут кисть другой руки  
в подмышечную впадину.*

Логопед: Кто же встречает кошку?  
Это кто встречает маму  
Звонкой песней «мяу-мяу»?  
(До чего же голос тонок!)  
Это – рыженький ... (котенок).  
(С.Еремеев)

**Музыкально-дидактическая игра на развитие звуковысотного слуха «Кошка и котенок»**  
(авторская)

Логопед:

На окно-окошко  
Села мама-кошка,  
Села, посидела,  
Песенку запела:  
– Мяу!  
А котенок услышал,  
Быстро к маме прибежал.  
Он на кошку поглядел,  
Тонким голосом запел:  
– Мяу!

*На планшете изображен домик.  
В окошке появляется кошка.  
Дети поют песенку.  
Прпевают звуки в низком регистре,  
показывая рукой внизу.  
На планшете около домика в прорезь  
вставляется фигурка котенка.  
Дети поют песенку.  
Прпевают в высоком регистре, показывая  
мелодию рукой.*

Логопед: Ребятки, посмотрите: кошечка заболела. Пожалеем ее.

**Подвижная игра «Заболела кисонька»**

Логопед: (дети по мере возможности повторяют фразу: Ой, как болит!)

Заболела кисонька,  
Кисонька-беляночка,  
Болит у кисы головушка,  
Ой, как болит!  
Болит у кисы лапочка,  
Ой, как болит!  
Болит у кисы ноженька,  
Ой, как болит!

*Поглаживают грудь и живот.  
Гладят голову движениями  
от лба к затылку.  
Поглаживают поочередно руки  
от кисти к плечу.  
Поглаживают ноги снизу вверх.*

Логопед: Пришли ребятки, стали кисоньку лечить, молочком ее поить. Давайте украсим миску для мамы-кошки и мисочку для котенка.

*Дети выкладывают на большой миске узор из больших кружков, на маленькой – из маленьких.*

Логопед: Кошечка поправилась, попив теплого молочка, и стала играть со своим котенком.

Весь день мама-кошечка нянчит котят,  
Каждый ребенок, как мама, усат! (М.Дружинина)

Пока котенок крошка,  
С ним рядом мама-кошка.  
Когда он вырастет – ему  
Все в жизни делать самому.  
Без ванной комнаты и мыла

Мыть шерстку так, как мама мыла. (В.Борисов)

**Танец «Котятки»** (М.Аромштан) в сопровождении балалайки

Логопед: Все котятки

Мыли лапки:

Вот так, вот так!

Мыли ушки,  
 Мыли брюшки:  
 Вот так, вот так!  
 А потом они устали,  
 Сладко-сладко засыпали:  
 Вот так, вот так!

Логопед: А когда котята проснутся, сразу начинают шалить и играть.  
 Два котенка, два тигренка –  
 Шустренькие лапки.  
 Любят игры эти тигры  
 В цапки и царапки. (*О. Сердобольский*)

**Ритмическая игра «Цапки»** (авторская)

Логопед: (*сначала проговариваем слова, затем повторяем движения*)

|                        |                                               |
|------------------------|-----------------------------------------------|
| Киска лапками играла,  | <i>Ударяют одновременно обеими ладошками</i>  |
| Киска лапками стучала: | <i>по коленям четвертными длительностями.</i> |
|                        | <i>Восьмыми длительностями поочередно</i>     |
| Цапа-цапа-цапа-цапа,   | <i>хлопают по коленям.</i>                    |
| Цапа-цапа-цапа –       | <i>Быстро прячут руки за спину.</i>           |
| Цап!                   |                                               |

**Песня «Киска»** (Г. Курина) *в сопровождении балалайки.*

Я маленькая киса, мяу-мяу.  
 И мне не бегать быстро, мяу-мяу.  
 Люблю залезть повыше, мяу-мяу.  
 Меня боятся мыши, мяу-мяу!  
 Мыши в норочках сидят,  
 Мыши в щелочки сидят. (*большим и указательным пальчиками  
 показать щелочку*)  
 Ой, как мышек много тут! (*развести руки в стороны*)  
 Коготками все скребут. (*Скрести ногтями по коленкам*)  
 Тише, мыши, серый кот, (*грозить пальчиком*)  
 Он вас всех подстережет.  
 Только котик засыпает, (*сложить ладошки, положить под ушко*)  
 Все мышата выбегают. (*Встать со стульчиков и пробежать кружок*).  
 (*В. Борисов*)

Логопед: Поиграли кошка и котята с мышами, и пошли погулять. Пойдемте и мы вместе с ними.

Дети уходят из зала, подражая движениям кошки.

Представленные в данной статье позволяют повысить эффективность всего коррекционно-развивающего процесса. В частности установить положительный эмоциональный контакт с ребенком и вызвать его активный познавательный интерес. Данная подготовительная работа является основой дальнейшего успешного логопедического воздействия. В ходе эксперимента предложенная нами система взаимодействия индивидуальных и подгрупповых музыкально-ритмических занятий позволила нам постоянно поддерживать высокий уровень активности младших дошкольников. В результате мы отметили успешную динамику речевого развития всех испытуемых.

#### **Библиографический список**

1. Громова О.Е., Соломатина Г.Н., Лексические темы по развитию речи детей 3-4 лет: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – С 42-44.

2. Ефименков Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. – 2-е изд., переруб.— М.: Просвещение, 1985. – С 13-16.
3. Картушина М.Ю., Логоритмике для малышей: Сценарии занятий с детьми 3-4 лет. –М.: ТЦ Сфера, 2005. – С 73-77.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей: «Логопедическая работа с детьми I уровня речевого развития». – М.: «Просвещение», 2008. – С 72-95.

## **ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**М.В. Ломакина**

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

**А.В. Мамаева**

Анализ практики и психолого-педагогических исследований в коррекционной педагогике показал, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития [2, 6].

Среди данных речевых нарушений значительное место занимает такая патология, как общее недоразвитие речи, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне речи, при нормальном слухе и интеллекте [2].

Отставание в развитии языковых средств при общем недоразвитии речи (произношения, словаря, грамматического строя) не может не оказывать определенного влияния и на формирование более сложных видов речевой деятельности, в том числе связной монологической речи [5].

В свою очередь, успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи [1].

Таким образом, необходимость изучения умения составлять повествовательные рассказы у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня обусловлена не только значимостью обнаружения возможных недостатков в связной повествовательной речи, но и необходимостью последующего коррегирования этих недостатков в связи с предстоящим началом школьного обучения.

Исследование проводилось на базе МДОУ № 59 г. Красноярск в 2013 году. В эксперименте принимали участие десять воспитанников 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент включал четыре серии заданий.

1. Составление рассказа по сюжетной картинке;
2. Составление рассказа по серии сюжетных картин;
3. Пересказ текста;
4. Составление рассказа из личного опыта.

При проведении эксперимента нами были использованы общепринятые в логопедии методы обследования связной речи. Для оценки использовались критерии и балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой [4]. Все серии констатирующего эксперимента оценивались по следующим критериям:

- критерий смысловой целостности;
- критерий лексико-грамматического оформления;
- критерий самостоятельности выполнения.

Баллы, начисленные по каждому критерию за все четыре серии заданий, суммируются, а за-

тем высчитывается общее количество баллов. Максимальная оценка за одну серию – 15 баллов, за четыре серии – 60 баллов.

В ходе исследования связной повествовательной речи дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи было выявлено следующее.

При анализе связной повествовательной речи в зависимости от вида рассказа (рассказ по сюжетной картине, пересказ, рассказ по сериям сюжетных картин и рассказ по представлению) нами было обнаружено, что наиболее низкие результаты дети показали по первой (умение составлять рассказ по сюжетной картине) и четвертой серии заданий (умение составлять рассказ по представлению на заданную тему). В свою очередь результаты за вторую (по серии сюжетных картин) и третью (пересказ) серии заданий оказались выше, чем за остальные серии.

Сопоставив результаты по всем трём критериям (смысловой целостности, лексико-грамматическому оформлению, самостоятельности составления), нами был сделан вывод о том, что эти три критерия у испытуемых с общим недоразвитием речи нарушены в одинаковой степени. У 90% испытуемых в рассказах имелись нарушения по всем критериям.

Те или иные нарушения **смысловой целостности** (такие как, сокращения, пропуски действий, отсутствие связующих звеньев между событиями) присутствовали в рассказах у 90 % испытуемых (9 человек). Причём, у 10 % (1 человек) данные явления наблюдались в составленных рассказах по всем сериям заданий.

Наиболее грубые нарушения смысловой целостности наблюдались при составлении рассказов по сюжетной картине – у 90 % (9 человек), пересказов – у 80 % (8 человек) и рассказов по представлению – у 70 % (7 человек).

В рассказах по серии сюжетных картинок смысловая целостность относительно сформирована, лишь у 20 % (2 человека) испытуемых наблюдались нарушения смысловой целостности.

У 90 % испытуемых наблюдались разнообразные **лексико-грамматические** нарушения (поиск слов, близкие словесные замены, стереотипность оформления, повторы слов). У 10 % (1 человек) данные нарушения наблюдались во всех сериях заданий, у 40 % (4 человека) во всех сериях заданий, кроме пересказа прослушанного текста, у 10 % испытуемых (1 человек) во всех сериях заданий, кроме составления рассказа по сюжетной картине.

Наиболее грубые нарушения по данному критерию наблюдались при составлении рассказов по серии сюжетных картин: в рассказах у 70% (7 человек) испытуемых присутствовали лексико-грамматические нарушения.

При составлении пересказов лексико-грамматическое оформление было относительно сформировано: лишь у 20 % (2 человека) испытуемых наблюдались затруднения в лексике.

Анализируя рассказы по критерию **самостоятельности**, было выявлено, что 20 % (2 человека) испытуемым понадобилась стимулирующая помощь во всех четырех сериях заданий.

В той или иной серии заданий, помощь понадобилась 90 % (9 человек) испытуемым, из них стимулирование активности требовалось 10 % (1 человек) во всех сериях заданий, кроме четвертой серии (составление рассказа по представлению).

Наиболее грубые нарушения по данному критерию наблюдались при составлении рассказов по сюжетной картине (80 % (8 человек) воспользовались помощью), а также при составлении рассказов по представлению (60 % (6 человек) испытуемым понадобилась стимулирующая помощь).

При составлении рассказов по серии сюжетных картин степень самостоятельности была относительно сформирована: лишь 40 % (4 человека) испытуемым понадобилась стимулирующая помощь.

Кроме того, нами были выделены четыре уровня успешности (высокий, выше среднего, средний и низкий). Большинство детей находятся на низком уровне – 60 % (6 человек) испытуемых, а остальные испытуемые находятся соответственно на среднем – 20 % (2 человека) и уровне выше среднего – 20 % (2 человека). На высоком уровне не находится ни один испытуемый. Полученные данные говорят о том, что большинство испытуемых с общим недоразвитием речи III уровня, за выполнение как минимум двух серий заданий из возможных четырёх, находятся на низком уровне сформированности умения составлять повествовательные рассказы.



Выявленные особенности и уровневые различия должны быть учтены при определении содержания коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

#### **Библиографический список**

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. -2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Стребелева Е.А. (ред.) и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Наглядный материал для обследования детей. Методическое пособие: с приложением альбома // Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др., 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2005. – 164 с.
4. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000. – 56 с.
5. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей // Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 103 с.
6. Филичева Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи// Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2009. – 207 с.

### **ОВЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ДЕТЬМИ 4-5 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ**

**Т. Г. Макарова**

*Научный руководитель старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

**Г.А. Проглядова**

Речь служит средством познания окружающего мира и психического развития человека в целом. Умение пользоваться разнообразными средствами языка для выражения своих мыслей составляет культуру речи [3]. Если речь вовремя не скорректирована, это приведет к нарушениям процессов письма. А письмо – это своеобразное выражение словесной речи [5].

Роль зрения и слуха в речевом развитии и развитии личности в целом очень важное и необходимое условие. Зрение и слух играют огромную роль в развитии социальных взаимоотношений и формировании представлений об окружающем мире [3, 4].

По данным научных исследований наблюдается рост числа детей, имеющих зрительные нарушения [7]. На сегодняшний день заболевания органа зрения составляют около 15% от общей заболеваемости [7]. И в большинстве случаев нарушение зрения сочетается с нарушениями речи. Это указывает на то, что дети, имеющие определенные трудности, связанные с нарушением зрения, речи, зрения и речи нуждаются в особых образовательных потребностях.

Однако, проблема нарушения речи у детей с глубокими нарушениями зрения в логопедическом плане, судя по немногочисленным литературным данным, ни в одном из периодов развития дефектологии углубленно не изучалась и не разрабатывалась.

Лишь с 20-30-х гг. XX в. начинают появляться немногочисленные логопедические работы, посвященные нарушениям речи у детей с дефектами зрения. Но исследования длительное время ведутся главным образом в плане изучения нарушений звукопроизношения. Остальные стороны речи остаются не достаточно изученными. Весьма немногочисленными являются сведения, представленные в логопедической и методической литературе, о содержании и направленности коррекционной речевой работы с детьми, имеющими нарушение зрения [1].

Овладение навыками словообразования и словоизменения детьми с нарушенным зрением и сохранным зрением представляет собой особый интерес, ввиду своих особенностей проявляе-

ния у детей с нарушением зрения. Но, нам не встретилось достаточного количества специальной литературы по данному вопросу.

С целью выявления особенностей овладения навыками словоизменения и словообразования детьми 4-5 лет с ОНР III уровня с нарушенным зрением путем сопоставления их особенностей с особенностями данных навыков детей с сохранным зрением, имеющим ОНР III уровня, нами был организован констатирующий эксперимент.

Эксперимент проводился на базе МДОУ комбинированного вида № 59 и МАДОУ компенсирующего вида № 220 города Красноярска.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы: экспериментальная группа №1- дети с нормальным зрением, экспериментальная группа №2 – дети с нарушенным зрением. При комплектовании группы учитывалось:

1. возраст испытуемых (средний дошкольный: 4 – 5 лет);
2. однотипный характер речевого нарушения (ОНР III уровня);

Исследование проводилось по адаптированной методике обследования грамматической стороны речи, предложенными А. В Мамаевой, И. А Смирновой, Т. А. Фотековой. При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы обследования грамматической стороны речи (Грибова О.Е, Левина Р.Е, Чиркина Т.Б, и другие).

Для детей с нарушенным зрением задания предъявлялись в следующей адаптации:

- 1) увеличена цветонасыщенность изображений;
- 2) контур обведен черным цветом;
- 3) расположение предметных картинок индивидуально/из группировок по 3-5 предметов без наложений;

Констатирующий эксперимент включал в себя четыре серии заданий:

- 1 серия – обследование навыков словоизменения (методика И. А Смирновой)
- 2 серия – обследование навыков словообразования (методика И. А Смирновой)
- 3 серия – обследование навыков словоизменения (методика А. В Мамаевой)
- 4 серия – обследование навыков словообразования (методика А. В Мамаевой)

Характеристика групп. Экспериментальную группу № 2 (дети с нарушенным зрением) составили дети с амблиопией и косоглазием с остротой зрения  $\text{visus} = 0,3-0,4$ . Все дети, которые были задействованы в эксперименте, имели по Л. С. Волковой – II – III уровень речевого развития. Испытуемые обеих групп, имели заключение ОНР III уровня. В группу № 1 вошло – 11 человек, в группу № 2 – 10 человек.

Сопоставив результаты двух экспериментальных групп по проведенным сериям, мы выявили значительные различия среди групп по уровням сформированности навыков словоизменения и словообразования.

Так 36% испытуемых экспериментальной группы № 1 находились на высоком уровне по сформированности навыков словоизменения и словообразования, 45 % испытуемых – на среднем уровне, и 28% на уровне ниже среднего. Результаты экспериментальной группы № 2: 30 % испытуемых находились на высоком уровне, 50% на среднем уровне и 20% на уровне ниже среднего.

Распространенность ошибок словоизменения в экспериментальной группе № 1: ошибки в образовании категории числа существительных в им.п составила 82% (9 человек) из 100% (11 человек), ошибки в образовании категории числа глаголов составила 90% (10 человек) из 100% (11 человек), ошибки в согласовании существительных с числительными составила 72% (8 человек) из 100% (11 человек). Распространенность ошибок словообразования в экспериментальной группе № 1: ошибки употреблении существительных с уменьшительно ласкательным суффиксом составила 54% (6 человек) из 100% (11 человек), ошибки в образовании названий детенышей животных составила 63% (7 человек) из 100% (11 человек).

Распространенность ошибок словоизменения и словообразования в экспериментальной группе № 2: ошибки в образовании категории числа существительных в им.п составила 100% (10 человек) из 100% (10 человек), ошибки в образовании категории числа глаголов составила 90% (9 человек) из 100% (10 человек), ошибки в согласовании существительных с числительными составила 80% (8 человек) из 100% (10 человек). Распространенность ошибок словообразова-

ния в этой группе: ошибки употреблении существительных с уменьшительно ласкательным суффиксом составила 80 % (8 человек) из 100% (10 человек), ошибки в образовании названий детенышей животных составила 100% (10 человек) из 100% (10 человек).

У испытуемых экспериментальной группы № 2 мы предполагаем зависимость между наличием ошибок в словоизменении и словообразованием и уровнем состояния зрения (на основе сопоставления результатов всех серий заданий). Это доказывает, что на развитие речевого развития влияет не только имеющийся речевой дефект, но и состояние зрения.

В результате исследования, направленного на изучение развития речи детей с недоразвитием речи третьего уровня с нарушенным зрением в сопоставлении с детьми недоразвитием речи третьего уровня с сохранным зрением, выяснилось обе группы допускали ошибки по типу сверхгенерализации, аграмматизмы, неточное употребление слов.

Также в результате исследования были отмечены особенности речи экспериментальной группы № 2 (с нарушенным зрением), отличающую ее от экспериментальной группы № 1:

1) Вербализм, проявляющейся в ряде областей познания действительности как результат несоответствия между большим запасом слов и недостаточным запасом образов предметов.

2) Расширение значений отдельных слов (например синица, свиристе ль, снигирь =воробей);

Таким образом, развитие речи детей с ОНР III уровня, в том числе детей, имеющих нарушение зрения, имеют свои специфические особенности, которые необходимо учитывать при проведении логопедической работы.

Такие тифлопедагоги как: В. З. Денискина, Л. И. Плаксина, Н. С. Костючек, Б. К. Тупоногов, Е. Л. Тинькова, П. Ю. Козловский и другие рекомендуют учет особенностей обучения и категорией детей с нарушенным зрением, учитывать анатомические условия проведения занятия (касающиеся освещенности, подбора мебели и другое), так и индивидуально тифлопедагогические требования. Необходимыми и важными отмечаем:

– соблюдение офтальмо-гигиенических и эргономических условий с учетом особенностей зрительного восприятия;

– знания педагогами возможностей зрительного анализатора при том или ином заболевании, знания особенностей его течения;

– целенаправленное развитие у детей с нарушением зрения сенсорной сферы;

– соблюдение гигиенических рекомендаций;

Таким образом, при специально организованной помощи логопеда детям с ОНР III уровня как с сохранным, так нарушенным зрением можно достичь положительных результатов при условии учета специальных образовательных возможностей данных категорий детей, и взаимодействия специалистов во время коррекционной работы.

#### *Библиографический список*

1. Волкова, Л. С. Логопедия [методическое наследие]: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вуз в 5 кн/ Л. С. Волкова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина; под. ред. Л. С. Волковой. – М. : гуманит. изд. центр. , 2003. Кн. 5 : Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи [История о становлении речи, ее нарушениях и коррекции у детей с глубокими дефектами зрения] / Л. С. Волкова/ – 2003. – 452 с.
2. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями/В. З. Денискина// Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 6.
3. Костючек, Н. С. Развитие речи учащихся [I-V классы] /Н. С. Костючек. – М. : Просвещение, 1967. – 5 с.
4. Перкинс школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития: в 3 ч./К. Хайт, М. Аллон, С. Эдвардс, М. Д. Кларк, Ш. Кушман. – М.: 2011. Ч. 1 : Методические основы. / Ш. Кушман. – 2011. – 31с.
5. Проглядова, Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников//Вестник КГПУ. 2011. № 1. – С. 98.
6. Тинькова, Е. Л. Анатомио-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учеб. пособие / Е.Л. Тинькова, Г. Ю. Козловская. – Ставрополь. : СГПИ, 2009. – 137 с.
7. Упоров, Д. В. Основы тифлопедагогики: основные направления, современные подходы, краткий курс: уч. методич. пособие/Д. В. Упоров; под ред. Д.И. Фаст. – Барнаул., 2008. – 6 с, 8с.

# **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИППОТЕРАПИИ КАК ДИДАКТИЧЕСКОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ СЧЕТУ В ПРЕДЕЛАХ ДЕСЯТИ**

***М.В. Мартынова***

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

***О.А. Козырева***

Иппотерапия давно признана в странах Западной Европы как эффективный метод коррекции физического и психического развития. За последние 15 лет интерес к ней значительно вырос и в нашей стране. На данный момент на территории России насчитывается около 200 иппотерапевтических центров. Однако, несмотря на столь быстро растущую популярность, исследований на эту тему крайне мало. Основную массу публикаций представляет переводная литература (Стефания Вудз, Фрэн Джосвик, Марджори Киттредж, д-р Колине, Лайда Макковен, Крис Макпарлэнд, Джен Спинк, Ингрид Штраус). В отечественной литературе в большей степени освещен опыт иппотерапевтической работы с инвалидами вследствие детского церебрального паралича (П.Т.Гурвич, Н.С.Роберт).

Менее всего охвачены иппотерапевтической помощью дети с интеллектуальными нарушениями в развитии. Большинство исследований в области иппотерапевтической работы с детьми с умственной отсталостью посвящено их социальной реабилитации и адаптации, и в меньшей мере другим коррекционно-развивающим возможностям, которые открываются при использовании метода.

Для большинства людей, знакомых с понятием «иппотерапия» – это метод физической и психологической реабилитации. Это легко объяснить. Ведь не нужно быть профессионалом, чтобы отметить: при езде верхом на лошади человек получает довольно большую и разностороннюю физическую нагрузку, тренируя мышцы, ловкость и чувство равновесия, растягивая сухожилия. В процессе занятий всадник общается с тренером, другими всадниками, принимает участия в соревнованиях, ребенок начинает верить в свои силы, гордиться достижениями – все это важные элементы процесса социализации.

Менее заметно влияние метода иппотерапии на интеллектуальное развитие ребенка. Однако, с помощью правильно подобранных приемов и методов, соответствующих целям и задачам, которые стоят перед педагогом, можно добиться стабильно высоких результатов.

Применение данного метода в реабилитации детей с умственной отсталостью как правило наблюдается устойчивая, достигаемая в короткие сроки положительная динамика:

1. Улучшается скоординированность и точность движений;
2. Развивается пространственно – временная дифференцировка
3. Увеличивается вестибулярная устойчивость;
4. Улучшается регуляция произвольных процессов внимания, памяти;
5. Улучшается умственная работоспособность и физическая выносливость.

Кроме всего прочего, основываясь на опыте работы, специалистов Фонда Тихомировых (г. Иркутск), Красноярского центра иппотерапии, а так же на собственном опыте работы, могу сказать, что на занятиях по иппотерапии возможно активно включать ребят в образовательный процесс, помогать им в усвоении различного материала. В структуру занятий включаются методики, которые в сочетании с благотворным воздействием лошади на психо-физическое состояние ребенка, помогают в изучении чисел, букв, цветов. Занятия иппотерапией помогают детям в освоении сложных двигательных навыков, в формировании системы знаний о окружающем мире.

Подробнее остановлюсь на теме «Использование метода иппотерапии при обучении счету в пределах 10 умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста».

Ни один вид деятельности из свойственных детям дошкольного возраста у умственно отсталых детей не развивается полноценно без специализированной педагогической помощи. Все структурные компоненты деятельности: потребностно-мотивационный, содержательный, операционный и результативный – оказываются не сформированными у данной категории детей. Математическим представлениям дошкольников с умственной отсталостью свойственно качественное своеобразие. Для данной категории детей характерны недостатки зрительно-двигательной координации, узость объема восприятия, его фрагментарность, замедленность и недифференцированность, нечеткость представлений, слабость их систематизации и малая динамичность, фрагментарность, неполнота и плохое удерживание в памяти пространственных характеристик, слабость аналитико-синтетической функции мышления и недоразвитие функции речи, не сформированность структурного и операционного компонентов воображения, недоразвитие эмоционального и коммуникативного поведения, что во многом становится ограничением в процессе формирования элементарных математических представлений.

Многими авторами отмечается отсутствие интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленность действий, низкий уровень самостоятельности, недостаточная критичность по отношению к результатам своей деятельности, слабое внимание к содержанию заданий. В то же время исследователями подтверждается то, что ребенок с умственной отсталостью может овладеть математическими представлениями при наличии адекватной и своевременной коррекционно-развивающей помощи.

Применение метода иппотерапии позволяет подойти к процессу обучения комплексно, решая одновременно целый ряд важных педагогических, коррекционных и развивающих задач. Первое, что стоит отметить – во время занятия ребенок находится в состоянии стресса, что позволяет активизировать многие психические процессы, что оказывается затруднительным в обычной для ребенка обстановке. Это значит, что внимание ребенка проще сосредоточить на инструкции и выполнении задания.

Так же очень важным является тот факт, что ребенок активно вовлечен в процесс занятия, он выполняет задания не просто потому, что его просит педагог, он сам заинтересован в том, чтобы найти решение.

Иппотерапевтические занятия с любой категорией детей должны проводиться в соответствии со всеми требованиями техники безопасности. Но при работе с умственно отсталыми всадниками ей уделяется особое внимание, так как в силу особенностей развития реакции и поведение ребенка могут быть непредсказуемы. Манеж, также должен соответствовать требованиям техники безопасности, кроме того, во время занятия в манеже не должно находиться лишних людей, родителей ребенка, лошадей, лишних предметов, не задействованных в ходе занятия. Это поможет сосредоточить внимание.

Готовясь к занятию с умственно отсталым ребенком педагогу нужно тщательно ставить перед собой задачу и в соответствии с ней подбирать необходимые методики работы и оборудование, которые также, должны соответствовать индивидуальным особенностям и потребностям ребенка.

Необходимое оборудование: Бельевые прищепки с яркими цифрами; лоток, разделенный на две части с камушками двух цветов; планшет с листом бумаги и восковой мелок; карточки с изображениями цифр, закрепленные на стенках манежа.

Ход занятия:

Разминка. Цель этого этапа включить ребенка в процесс занятия, сосредоточить его внимание на инструкторе и лошади, физическая разминка. По команде инструктора ребенок выполняет комплекс упражнений на развитие общей и мелкой (пальчиковые игры) моторики. К концу разминки ребенок, как правило, начинает активно сотрудничать с педагогом.

Основная часть занятия. Цель этого этапа – формирование навыков счета в пределах 10.

Прищепки с цифрами инструктор крепит на гриве лошади и одежде ребенка, и просит ребенка их найти. В тот момент, когда ребенок находит очередную прищепку, ассистент останавли-



ливают лошадь, движение продолжается тогда, когда ребенок правильно называет число. Далее эти же прищепки ребенок сам располагает на гриве животного в правильном порядке. Если ребенок совершает ошибку, ассистент останавливает лошадь. Движение возобновляется только после устранения ошибки.

Далее ребенок садится лицом к крупу лошади и ему предлагается разобрать камушки по цветам и пересчитать сколько камушков каждого цвета.

В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, а именно от состояния его мелкой моторики, можно предложить нарисовать цифру, положив планшет на круп лошади.

Хорошим стимулом для активного участия ребенка в занятии является его желание управлять большим, сильным животным, поэтому к концу занятия, когда ребенок устал и его внимание начинает рассеиваться, инструктор снова вовлекает его в игру, просто давая возможность «поругаться», давая в руки ребенку повод, и предлагая проехать от цифры к цифре. В случае ошибки ребенок может «штрафоваться» каким-либо полезным для него физическим упражнением.

Заключительная часть занятия. Релаксация. Помогает ребенку расслабиться, улучшает эмоциональное состояние. Кроме того, во время заключительной части подводятся итоги.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 2-4 КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

*Д.П. Михеева*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

*А.В. Мамаева*

Такие ошибки, как замена сходных рукописных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве; включающих одинаковые элементы, но отличающихся дополнительными элементами; зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы относят к проявлениям оптической дисграфии [1].

Особенности данных ошибок у детей с нарушением зрения привлекали внимание многих ученых. Взгляды на их механизмы были различны. Так, по мнению О.А. Токаревой данные ошибки связываются с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга [4]. Такого же мнения придерживалась Л.С. Цветкова. Она отмечает, что у детей с дисграфией зрительно-пространственное восприятие отличается низкой дифференцированностью, синкретичностью (неумением воспринять объект целостно, выделить как главные, так и второстепенные его признаки) [6]. По мнению Р.И. Лалаевой, оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. По мнению Р.Е. Левиной, в основе механизмов возникновения данных ошибок могут лежать не только нарушение зрительного восприятия, но и недостаточная сформированность психической активности [5]. С другой позиции данные ошибки рассматривал А.Н. Корнев. По его мнению, данная дисграфия понимается как диспрактическая, которая проявляется как неспособность овладения графическим образом букв [2]. Этой точки зрения придерживалась и И.Н. Садовникова, которая указывала на связь данных ошибок с несовершенством движений руки при письме [3].

Оптическая дисграфия представляет собой особый интерес, ввиду особенностей проявления у детей с нарушением зрения. Но, нам не встретилось достаточного количества специальной литературы по данному вопросу. С целью выявления механизма оптической дисграфии у учащихся 2 – 4 классов нами был организован констатирующий эксперимент.

Эксперимент проводился на базе Красноярской коррекционной общеобразовательной школы IV вида №1.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы. При комплектовании группы учитывалось:

1. Возраст испытуемых (младший школьный: 8 – 10 лет);
2. Однотипный характер дефекта (нарушение зрения)
3. Наличие/отсутствие оптических ошибок на письме (экспериментальная группа – наличие оптических ошибок, контрольная группа – отсутствие оптических ошибок)

Распространенность оптической дисграфии составила 12% (4 чел.) от общего числа детей. Дети были допущены следующие оптические ошибки: несоблюдение строки, недописывание/добавление элементов буквы, замена заглавной буквы на строчную и наоборот, зеркальное написание букв, смешение букв сходных по написанию.

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 серии заданий:

- 1 серия – обследование письма
- 2 серия – обследование зрительного восприятия
- 3 серия – обследование динамического праксиса
- 4 серия – обследование произвольного внимания

Сопоставив результаты экспериментальной и контрольной групп по проведенным сериям, мы выявили значительные различия испытуемых экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности зрительного восприятия. Так 75% испытуемых контрольной группы находились на среднем уровне по сформированности зрительного восприятия, а 25% испытуемых – на уровне ниже среднего. Когда все 100% испытуемых контрольной группы находились на высоком уровне по сформированности зрительного восприятия. У испытуемых экспериментальной группы выявлена прямая зависимость между степенью проявления оптической дисграфии и уровнем сформированности зрительного восприятия (на основе сопоставления результатов 2 серии заданий). Это доказывает, что механизмом возникновения оптической дисграфии является несформированность зрительного восприятия.

Также мы выявили прямую зависимость между уровнем сформированности динамического праксиса и степенью оптической дисграфии и между уровнем сформированности произвольного внимания и степенью оптической дисграфии по остальным сериям заданий у испытуемых экспериментальной группы. Но различия по уровням сформированности данных процессов (динамический праксис, произвольное внимание) между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп незначительны. На основе этих фактов, мы сделали вывод, что ошибки, связанные с нарушением динамического праксиса и произвольного внимания, несомненно, приводят к возникновению оптической дисграфии. Но они рассматриваются как сопутствующий фактор, так как основным механизмом возникновения оптической дисграфии является нарушение зрительного восприятия. Данный факт позволяет нам понимать данную дисграфию как оптическую, но ее механизм является полиморфным.

Ввиду того, что эксперимент проводился на группе детей, имеющих нарушение зрения, данный факт (нарушение зрения) должен быть учтен при составлении программы по преодолению оптической дисграфии.

#### *Библиографический список*

1. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов/ Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская -М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей./ А.Н. Корнев. – СПб. – Речь, 2003
3. Садовникова И.Н. Нарушение письма у младших школьников/ И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
4. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков. / под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1969.
5. Хватцев М.Е. Логопедия./М.Е. Хватцев – М.: Учпедгиз, 1959. – 258с.
6. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление./Л.С. Цветкова – М. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 299с.

# ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

*Н.В. Непомнящих*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

*О.А. Козырева*

Агрессия – это мотивированное, деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее физический вред объектам нападения (одушевлённым и неодушевлённым), а также моральный ущерб живым существам (негативные переживания, состояние напряжённости, подавленности, страха). (Психологический словарь, 1997.).

Тема агрессии всегда вызывала интерес психологов. Данной теме посвящено много фундаментальных теоретических исследований, систематизирующих знания о причинах возникновения агрессивного поведения (А. Бандура, А. Берковиц, Р. Бэрон, Д. Ричардсон).

Умственная отсталость по-разному сказывается – не в равной мере – на разных сторонах психической деятельности ребёнка. Существует тесная взаимосвязь интеллектуальной и эмоциональной сферы ребёнка. Л.С. Выготский утверждал, что развитие олигофренов осуществляется в соответствии с общими закономерностями детского развития, он подчёркивал, что при умственной отсталости соотношение между интеллектом и аффектом у ребёнка иное, чем в норме.

У детей, склонных к агрессии часто проявляются немотивированные колебания настроения. У них постоянно возникают конфликты и столкновения с окружающими: взрослыми и детьми. Эти дети регулярно на кого-нибудь или на что-нибудь налетают, их невозможно удержать на месте. Они вызывают непонимание и раздражение и в ответ сами часто проявляют агрессию, и физическую, и вербальную, часто несдержанны и плохо контролируют свои слова, поступки и эмоции, обида для них – одна из привычных реакций на происходящие конфликты. Дисциплина слабая, часто случаются мелкие стычки и потасовки. У таких детей не только частые конфликты с учителями и со сверстниками. Присуща эмоциональная грубость, озлобленность.

Экспериментальное обследование по выявлению особенностей агрессивного поведения у младших школьников с нарушением интеллекта проводилось на базе краевого государственного бюджетного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогическом и медико-социальной помощи «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения».

В констатирующем эксперименте приняли участие дети младшего школьного возраста с диагнозом F70 – легкая степень умственной степени отсталости.

Для проведения исследования было использовано 3 методики:

1. Опросник Басса – Дарки.

Эта методика была адаптирована для детей с нарушением интеллекта, она проводилась в три этапа и вопросы были упрощены.

Цель опросника – выявление форм агрессивных и враждебных реакций.

Инструкция к опроснику: проставить «да» у тех положений, с которыми Вы согласны, и «нет» – около тех, с которыми Вы не согласны.

Обработка результатов: проводится при помощи индексов различных форм агрессивных и враждебных реакций. Которые определяются суммированием полученных ответов.

А.Басс А. Дарки выделили следующие виды реакций:

Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

Косвенная агрессия – под этим термином понимают как агрессию, которая окольными путями направлена на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и агрессию, которая ни на кого не направлена – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и тому подобное. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

Негативизм – оппозиционная мера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Обида – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань).

Угрызения совести – выражает возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности.

Нормой агрессивности является величина её индекса, равная  $21 \pm 4$ , а враждебности –  $6,5 - 7 \pm 3$ .

При составлении вопросника авторы пользовались следующими принципами:

1. вопрос может относиться только к одной форме агрессии;
2. вопросы формулируются таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние общественного одобрения ответа на вопрос.

2. Тест руки Вангера (HAND TEST) предназначен для диагностики агрессивности.

Инструкция к тесту:

«Внимательно рассмотрите предлагаемые Вам изображения и скажите, что, по Вашему мнению, делает эта рука?»

Если испытуемый затрудняется с ответом, ему предлагается вопрос: «Как Вы думаете, что делает человек, которому принадлежит эта рука? На что способен человек с такой рукой? Назовите все варианты, которые можете себе представить».

### **Обработка и интерпретация результатов теста**

При обработке полученных результатов каждый ответ испытуемого относят к одной из 11 категорий.

1. Агрессия (а). Рука воспринимается как доминирующая, наносящая повреждение, активно захватывающая какой-либо предмет, совершающая агрессивное действие (щиплющая, дающая пощечину, давящая насекомое, готовая нанести удар и т.п.).

2. Указание (у). Рука участвует в действии императивного характера: ведет, направляет, препятствует, господствует над другими людьми (дирижирует оркестром, дает указание, читает лекцию, учитель говорит ученику: «выйди вон», милиционер останавливает машину и т.п.).

3. Страх (с). Рука выступает в ответах как жертва агрессивных проявлений другого лица или стремится оградить кого-либо от физических воздействий; может восприниматься в качестве наносящей повреждение самой себе. В эту категорию также включаются ответы, содержащие тенденции к отрицанию агрессии (не злая рука; кулак сжат, но не для удара; поднятая в страхе рука; рука, отвращающая удар и т.п.).

4. Эмоциональность (э). Рука выражает любовь, позитивные эмоциональные установки к другим людям; участвует в действии, выражающем привязанность, положительное отношение, благожелательность (дружеское рукопожатие; похлопывание по плечу; рука, глядящая животное, дарящая цветы; обнимающая рука и т.п.).

5. Коммуникация (к). Рука участвует в коммуникативном действии: обращается к кому-либо, контактирует или стремится установить контакты. Общающиеся партнеры находятся в положении равенства (жестикаляция в разговоре, язык жестов, показывает дорогу и т.п.).

6. Зависимость (з). Рука выражает подчинение другим лицам: участвует в коммуникативном действии в позиции “снизу”, успех которого зависит от благожелательного отношения другой стороны (просьба; солдат отдает честь офицеру; ученик поднял руку для вопроса; рука, протянутая за милостыней; человек останавливает попугайную машину и т.п.).

7. Демонстративность (д). Рука разными способами выставляет себя на показ, участвует в явно демонстративном действии (показывает кольцо, любит маникюр, показывает тени на стене, танцует, играет на музыкальном инструменте и т.п.).

8. Увечность (ув). Рука повреждена, деформирована, больна, неспособна к каким-либо действиям (раненая рука, рука больного или умирающего, сломанный палец и т.п.).

9. Активная безличность (аб). Рука участвует в действии, не связанном с коммуникацией; однако рука должна изменить свое физическое местоположение, приложить усилие (вдевает нитку в иголку, пишет, шьет, ведет машину, плывет и т.п.).

10. Пассивная безличность (пб). Рука в покое, либо наблюдается появление тенденции к действию, завершение которого не требует присутствия другого человека, но при этом рука все же не изменяет своего физического положения (лежит, отдыхая; спокойно вытянута; человек облокотился на стол; свесилась во время сна; и т.п.).

11. Описание (о). В эту категорию входят описания руки без указания на совершаемые ею действия (пухляя рука, красивая рука, рука ребенка, рука больного человека т.п.).

При категоризации возможна определенная однозначность, однако предполагается, что она не очень существенно влияет на окончательную интерпретацию.

### **3. ПОСТРИСУНОЧНЫЙ ОПРОС ПО МЕТОДИКЕ «ДОМ – ДЕРЕВО – ЧЕЛОВЕК»**

**Дж. Бука и Л. Кауфмана в модификации выполненной Р.В. Беляускайте (1987)**

**для учащихся с НИР**

Ч 1. Кого ты нарисовал (а)?

Ч 2. Сколько ему (ей) лет?

Ч 3. Что он делает (чем занят) на рисунке?

Ч 4. Как его (её) зовут?

Ч 5. Какое у него (неё) настроение?

Ч 6. Что он (она) любит больше всего?

Ч 7. Что он (она) не любит?

Ч 8. Есть ли у него (неё) друзья?

Ч 9. Ему (ей) бывает радостно?

Ч 10. Что он (она) делает, если ему радостно?

Ч 11. Ему бывает грустно?

Ч 12. Что он делает, когда ему грустно?

Ч 13. Ему бывает страшно?

Ч 14. Что он делает, когда ему страшно?

Ч 15. Он может разозлиться?

Ч 16. Что он делает, когда он разозлится?

Ч 17. Его может что-нибудь удивить?

Ч 18. Что он делает, когда удивляется?

Ч 19. Его может что-нибудь обидеть?

Ч 20. Что он делает, когда обижается?

Др 1. Как ты думаешь, какая погода на этом рисунке? Почему?

Др 2. Что это за дерево?

Др 3. Это дерево стоит отдельно или в группе деревьев?

Др 4. Есть ли на рисунке ветер? Покажи, в каком направлении он дует?

Др 5. Какое настроение вызывает у тебя этот рисунок?

Др 6. Если бы на этом рисунке было солнце, где бы оно располагалось?

Др 7. Это дерево радостное или грустное? Почему?

Др 8. Это дерево что-нибудь боится? Почему?

Др 9. Что бы ты почувствовал, если увидел, что на этом дереве выросли конфеты?

Др 10. Представь, что это дерево посадил(а) ты, что бы ты сейчас чувствовал когда смотрел на него?

Д 1. Это твой дом? Если нет, то чей это дом?

Д 2. Кто в нём живёт?



- Д 3. Тебе бы хотелось жить в этом доме?  
Д 4. Какое настроение у людей, которые живут в этом доме?  
Д 5. Этот дом приветливый, дружелюбный?  
Д 6. В этом доме живут радостные или грустные хозяева?  
Д 7. В этом доме живут добрые или злые хозяева?  
Д 8. Как ты думаешь, с жителями этого дома случались когда-нибудь удивительные истории? Какие это были истории?  
Д 8. Какое настроение вызывает у тебя этот рисунок? Почему?  
Д 9. Если бы ты жил(а) в этом доме, что бы ты чувствовал(а)?  
Д 10. Какая, по твоему мнению, погода на рисунке?

## **ПРОЯВЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Ю.С. Поддубная**

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

**О.А. Козырева**

В настоящее время наблюдается резкое увеличение числа детей с различными речевыми нарушениями, поступающих в начальные классы общеобразовательных школ. Нарушения чтения у детей изучаются давно, но и поныне это одна из самых актуальных проблем логопедии. Не секрет, что нарушения чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребёнка.

Неуспеваемость, особенно если она проявляется еще в начальных классах, существенно затрудняет овладение ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это время формируются умственные и практические операции, действия и деятельность.

Причины неуспеваемости учащихся в массовой общеобразовательной школе рассматривались многими педагогами и психологами. Примерно 50% неуспевающих школьников составляют дети с задержкой психического развития. Запас знаний об окружающую среду у младших школьников с ЗПР крайне скуден, они не могут рассказать о свойствах и качествах предметов; умственные операции недостаточно сформированы; речевая активность низкая, словарь беден, высказывания односложные, а их грамматическое оформление неполноценно, интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная направленность или не обнаруживается, или весьма слаба и нестойка; преобладает игровая мотивация, плохо развита произвольная регуляция поведения. У младших школьников с ЗПР особенно распространены нарушения чтения, которые оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие [4].

У младших школьников с ЗПР особенно распространены нарушения чтения, которые оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие.

Представление о симптоматике, сущности и механизмах нарушений чтения складывались постепенно. Впервые на эти нарушения как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А.Куссмауль в 1877 г. Затем появилось много других работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. Изучению данного вопроса посвящены работы таких авторов, как Т.А.Власовой, Г.М.Дульнева, А.Р.Лурии, М.С.Певзнер, Ж.И.Шиф [2].

Таким образом, подробное изучение данного нарушения и его коррекция позволят в более полной мере компенсировать те недостатки в развитии, которые мешают нормальному и полноценному овладению знаниями в школе. Коррекция требует целенаправленной, совместной и кропотливой работы педагогов, логопеда, родителей.

**Цель:** изучение особенностей овладения навыками чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

**Объект исследования:** навыки чтения у детей с ЗПР.

**Предмет исследования:** особенности развития навыков чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

**Задачи исследования:**

- 1) Проанализировать логопедическую и психолого – педагогическую литературу по проблеме исследования;
- 2) Выявить особенности развития навыков чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР;

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что подробное обследование навыков чтения поможет нам выявить их характерные особенности у детей с ЗПР, такие как: неустойчивость восприятия, нарушение целостности восприятия, нарушение фонематического восприятия, бедность словаря, высказываний, звукобуквенного анализа и синтеза; подобрать подходящие методические рекомендации по устранению нарушений процессов навыка чтения у данной категории детей.

**Организация исследования:**

Базой для исследования послужила общеобразовательная школа №65 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с диагнозом «задержка психического развития».

**Этапы исследования:**

Первый этап: с 25.09.2013 по 28.09.2013 - анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

Второй этап: 29.09.2013 - определение объекта, предмета, целей и задач исследования;

Третий этап: с 3.10.2013 по 12.10.2013 подготовка к экспериментальному исследованию;

Четвертый этап: с 12.11.2013 по 15.11.2013 - проведение экспериментального исследования;

Пятый этап: с 17.11.2013 по 20.11.2013 - обработка результатов, полученных в ходе исследования;

Шестой этап: с 25.11.2013 по 29.11.2013 - подбор методических рекомендаций по развитию и коррекции навыков чтения и познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития.

**Методы исследования:**

Теоретические: анализ литературы по проблеме исследования.

Эмпирические: беседа, наблюдение, экспериментальные методы. В логопедическое исследование была включена методика проф. Г.В. Чиркиной.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты позволят расширить представление о нарушениях формирования процессов чтения у детей с ЗПР, составить о них представление и подобрать актуальные методики для их коррекции.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты могут быть использованы логопедами, дефектологами и педагогами для более полной диагностики и выявления нарушений формирования процессов чтения, подбора коррекционных методик и их применения.

**Организация, методы и методики исследования**

В констатирующем эксперименте участвовало 10(100%) детей 8 – 10 лет с ЗПР 3 класса школы №65 г. Красноярска, из них 7(70%) детей – мальчики, а 3(30%) детей – девочки. 100% испытуемых имеют психологическое и логопедическое заключения: «Задержка речевого развития». 100% детей (10 человек) спокойные, уравновешенные, дружелюбные, адекватные, легко шли на контакт, охотно выполняли предложенные мною задания. В обследовании были использованы такие методы, как беседа, наблюдение, экспериментальные методики. Участники эксперимента представлены в таблице 1.

| ФИО ребёнка | Возраст |
|-------------|---------|
| Артём Л.    | 9 лет   |
| Илья Х.     | 9лет    |
| Аня М.      | 9 лет   |
| Артём А.    | 8лет    |
| Тимур Г.    | 9лет    |
| Катя Ш.     | 8лет    |
| Злата Ч.    | 10лет   |
| Данил М.    | 9лет    |
| Лёша Г.     | 9лет    |
| Юра Б.      | 9лет    |

Для проведения констатирующего эксперимента была скомплектована экспериментальная группа, при комплектовании которой учитывались:

1. Возрастной признак (9 – 10 лет)
2. Однотипный характер дефекта (ЗПР).

Констатирующий эксперимент состоял из трёх заданий на выявление нарушений и особенностей навыков чтения.

В эксперименте использовалась методика проф. Г.В. Чиркиной.

#### **Анализ результатов исследования.**

1. Результаты исследования по методике **«Чтение слов»**.

уровень развития техники чтения и понимания слов в основном средний, данный уровень выявлен у 5 (50%) детей, трое детей (30%) – имеет низкий уровень навыков чтения, 2(20%) - ребёнка имеют высокий уровень. Это связано с тем, что дети успешнее других принимали коррекционное обучение и лучше воспринимали учебный материал. Почти всем детям требовалась организующая помощь. Несколько детей помогали себе при чтении пальцем (водили по строчкам). Дети нетвердо знают буквы, медленно по слогам читают слова простейших слоговых структур, нередко пользуются неверным, побуквенным способом чтения. Наблюдались запинки при чтении слов, неправильные ударения, затруднения при прочтении многосложных слов и слов со сечениями, аграмматизмы. Многие дети не знали значений прочитанных слов (шов, ров, Омск, простыня). Это свидетельствует о бедном словарном запасе, его ограниченности, недоразвитии зрительного гнозиса, сниженной познавательной активности. Многие понятия слов сужены, неточны, иногда ошибочны.

2. Результаты исследования по методике **«Чтение предложений»**.

Из результатов исследования следует, что у 4(40%) детей выявлен высокий уровень выполнения задания, у 3(30%) детей средний уровень, а у 3(30%) детей – низкий уровень. У детей с высоким уровнем выполнения задания были более скорректированы особенности познавательной деятельности, дети лучше усваивали материал, чем их одноклассники. У остальных отмечались такие ошибки и недостатки в выполнении, как невыразительность, монотонность при чтении, непонимание смысла прочитанных предложений, не различение по родам (м.р – ж.р, мальчик – девочка и т.д) числительным(один – много), паузы между словами при чтении, не понимание окончаний, путаница между предложениями. Выявленные особенности свидетельствуют о лексико-грамматическом недоразвитии, нарушении анализа и синтеза представлений.

3. Результаты исследования по методике **«Чтение специально подобранного текста»**.

Из анализа задания по чтению текста следует, что 1(10%) ребёнок имеет высокий уровень выполнения данного задания, 2(20%) ребёнка - средний уровень, а 7(70%) детей – имеют низкий уровень. У подавляющего большинства детей наблюдались такие ошибки, как послоговое чтение,

низкий уровень техники чтения, невыразительность, аграмматизмы (перестановки слогов в словах, неправильное ударение, побуквенное произношение), запинки, паузы между словами, пропуски слов, неумение целостно прочитать фразу по смыслу. Это говорит о том, что у детей отставание в развитии познавательных процессов. У всех детей наблюдались и недостатки памяти: причем эти недостатки касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. У них ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Дети в состоянии удовлетворительно пересказать прочитанное, но им трудно сформулировать содержащуюся в прочитанном тексте главную мысль, пересказать прочитанное многие дети затруднялись, не могли выделить из текста основной сюжет, а также установить временные, причинно-следственные связи, охарактеризовать действующих лиц и дать оценку их поступкам.

Таким образом, по данным констатирующего эксперимента можно сделать выводы:

1. Если с ребёнком с ЗПР проводится своевременная коррекционная работа по развитию навыков для успешного овладения процессом чтения, то это способствует повышению уровня сформированности данного процесса. Нередко дети догоняют своих нормально развивающихся сверстников;

2. Познавательные процессы у детей с ЗПР развиты гораздо хуже, чем у детей с нормальным развитием;

3. У детей преобладает поверхностное восприятие, низкий уровень развития зрительного восприятия, задержке познавательных процессов для овладения навыками чтения;

4. У детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития недостаточное развитие восприятия, нет способности концентрировать внимание на существенном, низкий уровень сформированности процессов анализа и синтеза при чтении.

#### *Библиографический список*

1. Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии. [Текст] /Т.А.Власова, М.С. Певзнер; - М.: Просвещение, 1973. - 173с.
2. Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. [Текст] / Т.Г.Егоров. - М., 1953.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. [Текст] / Р.И.Лалаева. - М.: Владос, 1998. - 223с.
4. Лалаева Р. И. «Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников». [Текст] / Р.И. Лалаева. - С-Петербург, Лениздат, Издательство «Союз», 2002.
5. Козырева О.А. Особенности понимания текстов учащихся 7-9 классов специальной коррекционной школы VIII вида// Логопед №3 – 2014.- С. 116-120.
6. Козырева О.А. Преодоление несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников с ЗПР //«Коррекционная педагогика» №2 -2013, с. 75-85.

### **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ С ТЯЖЁЛОЙ И УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

*Н.Н. Постникова*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

*А.В. Мамаева*

Основной целью специального образования неизменно считается социализация ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Безусловно, самостоятельная жизнь в обществе невозможна без приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовой деятельности, но особенную важность в данном вопросе имеет формирование коммуникативных умений – именно они в будущем будут являться гарантией того, что человек с особыми потребностями не останется одиноким, отделённым от общества полосой «отчуждения».

С целью выявления особенностей коммуникации учащихся 3-4 классов с тяжёлой и умеренной степенью умственной отсталости был организован констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида № 5 в 2013 году. В эксперименте принимали участие пять учащихся 3 и 4 классов в возрасте 9-11 лет, имеющие тяжёлую и умеренную умственную отсталость (с умеренной степенью – 40% (2 чел.), с тяжёлой степенью – 60% (3 чел.), сочетающуюся со следующими нарушениями развития: 20% (1 чел.) – с гидроцефалией, 20% (1 чел.) – с ДЦП (детским церебральным параличом), 20% (1 чел.) – с синдромом Дауна, у 60% (3 чел.) – с аутизмом.

Констатирующий эксперимент включал 2 блока:

1 блок: Изучение эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы (В.В. Ткачёва) [1]. Исследование по данному методу осуществлялось с помощью анкеты, которая заполнялась классными руководителями.

2 блок: Обследование коммуникативных умений. Нами была использована методика исследования средств коммуникации и коммуникативных умений А.В.Мамаевой [2], которая была адаптирована в соответствии с психолого-педагогическими особенностями, имевшимися у детей экспериментальной группы, а именно – в связи со стойким нарушением познавательной деятельности и отсутствием общеупотребительной речи. Нами были исключены модели внеситуативно-личностного общения, кроме того, в рамках ситуативно-деловой модели общения, нами была предложена предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет (игра «День рождения»).

Анализ результатов, полученных по первому блоку, показал, что 20% испытуемых (1 чел.) имеют высокий уровень развития эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы, 60% детей (3 чел.) – средний уровень, 20% (1 чел.) – ниже среднего. На низком уровне не оказалось ни одного из испытуемых экспериментальной группы.

20% испытуемых (1 чел.) оказались на высоком уровне развития эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы и набрали 24 балла, имея при этом умеренную степень умственной отсталости. Анализ метода независимых экспертов и результаты проведённого нами наблюдения показали, что при попытке взрослого установить контакт с детьми, оказавшимися на данном уровне, дети проявляют в ответ радостное оживление: улыбаются, иногда обнимают педагога. У испытуемых отмечается нормативное поведение в течение всего занятия, положительные эмоциональные реакции (улыбка на лице). Задания могут выполнять в течение 10-15 минут, но при этом инструкцию педагога выполняют частично. При установлении контакта с другими детьми демонстрируют желание с ними взаимодействовать, проявляют способность подождать, пока другой ребёнок занят интересующим первого ребёнка предметом. При взаимодействии с матерью проявляют ласку.

На среднем уровне развития эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы оказались 60% испытуемых (3 чел.), набравшие от 21 до 23 баллов. Это учащиеся, имеющие умеренную и тяжёлую степени умственной отсталости. Дети этого уровня радуются появлению классного руководителя, мамы, проявляют по отношению к ним нежность и ласку. В процессе же взаимодействия с другими детьми активно проявляют и эмоционально положительные реакции (улыбаются, смеются), и отрицательные – гнев, недовольство, агрессию. У некоторых испытуемых, оказавшихся на данном уровне, отмечается полное отсутствие желания взаимодействовать с кем-либо из других детей. На занятиях выполняют инструкцию педагога лишь частично, правила поведения не нарушаются. Посильные задания могут выполняться ими в течение 10-15 минут.

На уровне ниже среднего оказались 20% (1 чел.) детей, набравшие 12 баллов и имеющие тяжёлую степень умственной отсталости. Этим детям требуется дополнительное время на включение в работу, темп деятельности резко снижен, инструкции выполняют частично. У детей этого уровня отмечаются нарушения поведения во время занятия: не могут спокойно сидеть в течение определенного времени, часто отвлекаются, не слушают педагога. Задания на фронтальном занятии выполнять не способны. В течение учебного года ими не было приоб-



ретен ни одного нового навыка. Игра с другими детьми непродолжительна, на её протяжении преобладают отрицательные эмоции, нередко аффективные вспышки. С матерью в большинстве случаев стараются установить эмоциональный контакт, проявляют послушание.

На низком уровне сформированности коммуникативных умений и развития эмоционально-волевой сферы не оказалось ни одного ребёнка.

Суммировав показатели по всем критериям второго блока, нами условно были выделены 3 уровня сформированности коммуникативных умений, в качестве ведущих критериев были определены активность и адекватность применения коммуникативных средств:

- I уровень: с высокой активностью и высокой адекватностью применения коммуникативных средств;
- II уровень: со средней активностью и средней адекватностью применения коммуникативных средств;
- III уровень: с низкой активностью и низкой адекватностью применения коммуникативных средств.

I уровень: с высокой активностью и высокой адекватностью применения коммуникативных средств (40%).

Активность детей данного уровня в среднем составляет свыше 7 зн./мин, а адекватность превышает 70%. Средства коммуникации понятны от 70% случаев.

Наиболее используемыми у испытуемых оказались экспрессивно-мимические средства коммуникации (в среднем 45% от всех средств коммуникации). В их арсенал входят: взгляд на партнёра (чаще для поддержания контакта), улыбка. Чаще взгляд наблюдается в сочетаниях: улыбка-взгляд, взгляд-слово, взгляд-жест, взгляд-улыбка-слово, взгляд-слово-жест. Улыбка наблюдается чаще изолированно (в среднем 80% от общего количества улыбок).

Предметно-действенные средства коммуникации составляют в среднем 35% от всех средств коммуникации. Чаще используются следующие жесты:

- указательный;
- описательные («ничего», «большой», «маленький» и т.д.);
- вручение взрослому предмета;
- кивок согласия, либо несогласия.

Наиболее часто жесты встречаются в сочетаниях жест-взгляд, жест-слово жест-взгляд-слово, жест-улыбка-слово.

В плане использования вербальных средств коммуникации эти дети наиболее успешны по сравнению со сверстниками, оказавшимися на других уровнях. Отвечают, в основном, однословными фразами (например, «ветька» – свечка, «тяй» – дай, «толт» – торт, «басой» – большой и др.), реже – состоящими из двух лепетных, либо общеупотребительных с грубыми нарушениями звукопроизношения и слоговой структуры слов, например, «няальтой» – на большой, «лезатьтойтик» – резать тортик. Используют вокализации, чаще сопровождают ими действия, направленные не столько на партнёра, сколько на себя.

Симультанные объединения в основном состоят из 2-3 знаков, таковыми являются: улыбка-взгляд, улыбка-слово или жест-взгляд-слово, жест-улыбка-слово. Преобладают сукцессивные последовательности из двух объединений знаков (в среднем 55% от общего количества использованных сукцессивных последовательностей).

Испытуемые, оказавшиеся на данном уровне, вступили во все предложенные формы общения: ситуативно-деловая – 2 ситуации (предметно-манипулятивная деятельность с игрушками и предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет – игра «День рождения»), внеситуативно-познавательная – совместное с педагогом рассматривание набора предметных и сюжетных картин («Транспорт», «Животные»).

Число адекватных высказываний составляет от свыше 70%. К неадекватным высказываниям чаще относятся нечётко произнесённые слова. Количество самостоятельных реактивных высказываний больше, чем реактивных высказываний после дополнительной стимуляции. К факторам, затрудняющим коммуникацию, относится главным образом невладение общеупотребительной речью.

II уровень: со средней активностью и средней адекватностью применения коммуникативных средств (20%).

Активность детей этого уровня составляет от 4 – 6,9 зн./мин. Адекватность в свою очередь колеблется в диапазоне от 30% до 69%. Средства коммуникации понятны в среднем в 45% случаев. Данный уровень, в основном, представлен безречевыми детьми, компенсирующими недостаток вербальных средств экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами коммуникации.

Экспрессивно-мимические средства коммуникации используются наиболее активно (в среднем 40% от всех средств коммуникации). Улыбка у испытуемых, оказавшихся на этом уровне, наблюдается очень часто и в подавляющем большинстве случаев изолированно. При этом нужно отметить, что она не всегда носит коммуникативную функцию, может использоваться ребёнком неадекватно по отношению к ситуации.

Используемые жесты достаточно разнообразны: кивок головы (согласие), мотание головой (несогласие), прикосновение к педагогу, вручение предмета. Отмечаются такие сочетания, как жест-взгляд, жест-улыбка. Но, как и в случае с улыбкой, жесты могут носить неадекватный характер, к таким, например, относятся хаотичные локомоторные движения – взмахи руками, мотание головой.

В плане использования вербальных средств коммуникации дети данного уровня являются безречевыми, но выявляется использование вокализаций, в единичных случаях – употребление лепетных слов, например, «ням-ням».

Симультанные объединения в основном состоят из 1-2 знаков. Сукцессивные последовательности состоят из одного симультанного объединения.

Количество возможных форм общения – 1 ситуативно-деловая: 2 ситуации (предметно-манипулятивная деятельность с игрушками и предметно-манипулятивная деятельность, введенная в сюжет – игра «День рождения»). В модель внеситуативно-познавательной формы общения ни один ребенок не вступил.

У детей данного уровня средняя активность (в среднем 4 зн./мин). Адекватность составляет от 30% до 69%, примерами неадекватного поведения являются бесцельные локомоторные движения, непонятные вокализации и лепет, действия, противоречащие логике использования тех или иных предметов. Факторами, затрудняющими коммуникацию, являются: отсутствие общепотребительной речи, неадекватность поведения.

III уровень: с низкой активностью и низкой адекватностью применения коммуникативных средств (40%).

Данный уровень представлен детьми с самой низкой активностью в общении (в среднем 3,5 зн./мин), которые отсутствие общепотребительной речи и дефицит вербальных средств коммуникации компенсируют невербальными средствами в недостаточной степени. Количество случаев адекватного применения средств коммуникации у детей этого уровня – менее 30% от общего количества. Понятность средств коммуникации составляет в среднем 30% и менее.

У испытуемых, оказавшихся на этом уровне, отмечается отсутствие улыбки, либо её некоммуникативный характер, неадекватность. Взгляд для поддержания контакта практически не используется. Арсенал предметно-действенных средств общения у детей данного уровня достаточно мал. Отмечаются единичные случаи использования указательного жеста, а также выражения согласия посредством кивка головой. Вербальные средства коммуникации представлены отдельными вокализациями, носящими эпизодический характер и не имеющими коммуникативной значимости.

Симультанные объединения преобладают из одного знака. Сукцессивные последовательности доминируют из одного симультанного объединения знаков. Инициативность направлена в подавляющем количестве случаев на себя. Количество возможных форм общения ограничено одной (ситуативно-деловой). Факторами, затрудняющими коммуникацию, являются отсутствие общепотребительной речи, неадекватность поведения, негативизм.

Следует отметить, что выявленные особенности и уровневые различия находятся в прямой зависимости со степенью нарушения интеллекта и должны быть учтены при определении содержания рекомендаций по развитию коммуникативных умений у учащихся 3-4 классов с тяжелой и умеренной степенью умственной отсталости.

#### *Библиографический список*

1. Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методические рекомендации / сост. А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 56 с.
2. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия : диссертация ... канд.пед. наук : 13.00.03 / Мамаева Анастасия Викторовна; Ур.гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 2008.- 269 с.

## **ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У «БЕЗРЕЧЕВЫХ» ДЕТЕЙ 7 – 9 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

**Ю.Г. Пронина**

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

**А.В. Мамаева**

В настоящее время все большее внимание уделяется проблемам обучения, адаптации и социализации детей с интеллектуальной недостаточностью, что обусловлено их изолированностью от общества и здоровых сверстников. Общение является регулятором поведения человека в обществе, а, следовательно, владение коммуникативными умениями – одним из важнейших факторов успешной социализации.

Рассматривая коммуникацию, как одну из сторон общения, заключающую в себе обмен информацией между участниками общения, выделяют вербальные и невербальные способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации. Вербальная коммуникация предполагает использование естественного звукового языка. Невербальные средства представляют собой жесты, мимику, взгляд, вокализации, слова-символы (пиктограммы, иллюстрации).

У детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости в тесной связи с грубым нарушением интеллекта находится глубокое недоразвитие речи. Речевые нарушения носят системный характер, затрагивая все стороны речи: фонетическую, фонематическую, лексико-грамматическую, смысловую, а так же распространяются на все ее функции: коммуникативную, познавательную и регулятивную. А в зависимости от тяжести речевых отклонений дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью представляют собой полиморфный контингент. В одних случаях у детей с кажущейся богатой речью можно наблюдать поток бессмысленных штампованных фраз с сохранением услышанных ранее интонаций, так называемая эхолаличная речь. В других случаях у детей речь не возникает и почти не развивается в течение нескольких лет. Это так называемые “безречевые” дети, которые среди умеренно и тяжело умственно отсталых составляют 20 – 25% [1]. В процессе общения и для обучения таких детей предпочтение отдается невербальным средствам коммуникации. Но умственно отсталые дети испытывают трудности и в невербальном общении. Это происходит из-за ограниченных возможностей в социальной перцепции, отклонений в поведении. Так же коммуникация затруднена расстройствами эмоциональной сферы и несформированностью навыков самоконтроля. Неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость и неадекватность мимики и жестов, а так же проблемы в распознавании поз другого человека затрудняют общение [2].

В связи с необходимостью логопедической работы, направленной на развитие вербальных и невербальных средств коммуникации, мы предлагаем методику диагностики сформированности средств коммуникации у детей 7- 9 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Обследование включает в себя 3 блока заданий:

I блок – Исследование импрессивной речи.

II блок – Исследование экспрессивной речи.

III блок – Исследование употребления и понимания невербальных средств коммуникации.

I блок «Исследование импрессивной речи»:

1. Понимание названий предметов: части тела и лица, игрушки, предметы обихода, школьные принадлежности, слова-обобщения.

2. Понимание действий предметов.

3. Понимание признаков предметов (большой – маленький).

4. Понимание грамматических категорий:

– единственное и множественное число существительных;

– единственное и множественное число глаголов;

– женский и мужской род глаголов;

– уменьшительно-ласкательные формы;

0 предлоги: в, на, под.

II блок «Исследование экспрессивной речи».

Обследуется самостоятельное называние предметов/действий/признаков ребенком и повторение за логопедом. При самостоятельном назывании отмечается использование ребенком лепетных слов, звукоподражаний, упрощенных слов либо вокализаций. При повторении за логопедом отмечается способность к имитации и характер искажения ритмического рисунка слова.

Импрессивная и экспрессивная речь обследуются с использованием предметных и сюжетных картинок, объектов. Диагностика может проводиться параллельно. Если у ребенка отсутствует самостоятельная активная речь, выясняется способность ребенка к отраженному повторению за логопедом, при невозможности – обследуется понимание лексических единиц и грамматических категорий.

III блок «Исследование употребления и понимания невербальных средств коммуникации»:

1. Употребление экспрессивно-мимических знаков (взгляд, мимика, вокализация).

2. Понимание и употребление изобразительных жестов.

3. Понимание пиктограмм.

Обследование понимания изобразительных жестов проводится с использованием предметных и сюжетных картинок. Логопед показывает определенный жест, а ребенок находит соответствующую картинку. Изучение употребления экспрессивно-мимических знаков и изобразительных жестов проводится через наблюдения за ребенком в учебной и внеучебной деятельности, моделирование ситуаций, организацию сюжетных игр, анкетирование взрослых. При изучении отмечается наличие знаков и жестов, их объединения между собой и комбинации с вербальными знаками.

#### *Библиографический список*

1. Шипицына Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: Учебное пособие. – СПб.: ВЛА-ДОС Северо-Запад. 2010.
2. Шипицына Л. М., Заширинская О. В. Исследование когнитивных особенностей невербальной коммуникации у детей с умственной отсталостью (Методика «Позы человека»). – СПб: изд-во ИСПиП, 2007.

## **ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ**

*Т.Н. Роговенко, Л.П. Уфимцева*

В соответствии с решением Правительства Российской Федерации от 1 сентября 2011 года утверждена новая структура государственного образовательного стандарта второго поколения. Новые социальные запросы, отраженные в тексте ФГОС, определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться». [3]

Важнейшей задачей современного государственного стандарта образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. Сформированность универсальных учебных действий является также и залогом профилактики школьных трудностей.

В широком значении «универсальные учебные действия» – саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. [1]

В более узком (собственно психологическом значении) «универсальные учебные действия» – это совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Универсальные учебные действия можно сгруппировать в четыре основных блока: 1) личностные; 2) регулятивные (включая саморегуляцию); 3) познавательные (включая логические, познавательные и знаково-символические); 4) коммуникативные действия. [1]

Личностные универсальные учебные действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. К концу первого класса ребенок должен уметь соблюдать правила и нормы поведения в школе и на уроке; реально оценивать себя, свои достижения и возможности; выделять моральное содержание ситуации (рассказа), при осуществлении морального выбора давать адекватную нравственную оценку действий её участников, сопереживать и стремиться сразу оказать помощь другим. [2]

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения. К концу первого года обучения ребенок должен самостоятельно ориентироваться в практических заданиях; удерживать инструкцию педагога; совместно с взрослым планировать последовательность выполнения задания и успешно самостоятельно работать по плану; находить, исправлять и объяснять ошибки после решения задачи. [2]

Познавательные универсальные учебные действия включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач. К концу первого года обучения школьник должен овладеть способностью при незначительной поддержке педагога делать выводы по результатам работы; самостоятельно выделять существенные признаки сравниваемых объектов; самостоятельно определять причинно-следственные связи на доступном учебном материале; самостоятельно выявлять аналогии на предметном материале. [2]

Коммуникативные действия – обеспечивают возможности сотрудничества – умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничестве партнера и самого себя. К концу первого года обучения ребенок должен уметь согласовывать свой способ действия с другими; оформлять свою мысль в устной речи на уровне небольшого текста; в групповой работе успешно выполнять любую заданную роль. [2]

Следует отметить, что на данный момент отсутствует диагностический инструментарий, который позволяет спрогнозировать успешность обучения ребенка на начало года, чтобы как можно раньше выявить возможные трудности в усвоении программного материала.

Нами составлен диагностический комплекс, позволяющий оценить исходный уровень сформированности универсальных учебных действий на основании которого, можно будет выделить детей группы риска. Согласно структуре, универсальные учебные действия, включают в себя четыре характеристики, соответственно, диагностический комплекс также состоит из четырех блоков.

Личностные УУД включают в себя диагностику самооценки и уровня учебной мотивации. Самооценка диагностируется по методике Дембо-Рубинштейн, данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здо-



ровые, способности, характер и т. д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Оценка уровня школьной мотивации учащихся проводится по анкете Н.Г. Лускановой (1993), состоящей из 10 вопросов. Наилучшим образом отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. При низком уровне учебной мотивации, как правило, наблюдается снижение школьной успеваемости. [4]

С целью изучения сформированности регулятивных УУД используется методика «рисование палочек», заключающаяся в умении ребенка принимать задание взрослого и подчинять ему свою деятельность в определенном временном интервале. Ребенку предлагается на тетрадном листе в одну линейку в течении 7 минут писать палочки и черточки, пользуясь правилами, которые педагог озвучил ранее. Успешности выполнения задания оценивается по следующим критериям: полнота принятия правил; полнота удержание правил; степень самоконтроля по ходу работы; степень самоконтроля после окончания работы. [4]

Познавательные УУД включают в себя диагностику мнемической (способность к запоминанию и воспроизведению информации), перцептивной функций (умение анализировать и сравнивать зрительную информацию, обобщать на наглядном уровне). Сформированность перцептивной функции можно выявить с помощью методики «Сложи из частей целое». Ребенку предлагается из разрезанных на части геометрических фигур составить целые изображения. При оценке результатов выполнения данного задания используются следующие критерии: время, затраченное на выполнение задания; способ, которым пользуется ребенок; характер оказанной помощи. [4] Методика «опосредованное запоминание» направлена на исследование способности пользования вспомогательными средствами (предметными картинками). Ребенку называют слово, он выбирает подходящую картинку и объясняет связь между словом и картинкой. После окончания работы с ребенком, ему показывают одну за другой картинки и просят вспомнить слово. При оценке результатов учитываются следующие факторы: адекватность выбора картинки-опоры и содержательность его объяснения; точность воспроизведения; характер оказанной помощи. [4]

Сформированность мнемической функции можно выявить с помощью методики «10 слов», которая позволяет исследовать процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение. Ребенку требуется запомнить 10 несвязанных между собой слов, а затем их воспроизвести. Материал предъявляется несколько раз до полного запоминания либо 5-6 раз. При оценке результатов за основу принимаются следующие критерии: объем воспроизводимых слов; характер воспроизведения; динамика количества воспроизводимых слов. [4]

С целью изучения сформированности коммуникативных УУД используется методика «рукавички». Для проведения из бумаги вырезают рукавички с различными незакрашенными узорами. Количество пар рукавичек соответствует числу пар участников. Детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят раскрасить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. При оценке результатов за основу принимаются следующие критерии: продуктивность совместной деятельности; умение детей договариваться; взаимопомощь по ходу рисования; эмоциональное отношение к совместной деятельности. [4]

Таким образом, можно предположить, что проводя диагностику сформированности универсальных учебных действий на начало обучения, мы можем сделать прогноз успешности обучения школьника по новым образовательным стандартам и организовать коррекционно-развивающую работу, чтобы избежать трудностей в усвоении программного материала.

#### *Библиографический список*

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008
2. Формирование УУД/ Под ред. Воровщикова С.Г.- Москва, 2013г.
3. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. — Издание 2-е, дополненное. — М.: Мариос, 2011. — 456 с. — 1 000 экз. — ISBN 5-7897-0241-2
4. Уфимцева Л. П. Диагностика риска школьной дезадаптации учащихся начальных классов : методическое пособие / Л. П. Уфимцева. – Красноярск : КК ИПК РО, 2

# **СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКА ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО – ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**К.С. Рудковская**

*Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

**Л.А. Брюховских**

Анализ – это разделение целого на составные части. Звуковой анализ – это умственные действия по разделению целого – (целым выступает слово) на составные части – (составные части слова-звуки). Т. е.- звуковой анализ – разделение слова на звуки, из которых оно состоит. Синтез – это умственные действия по соединению частей в целое, а звуковой синтез – это соединение звуков в слова. [1]

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Изучением этой проблемы занимались такие авторы как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, В.К. Орфинская, Чиркина Г.В, Соловьева, О.В, Коноваленко В.В, Коноваленко С.В, Спирина Л.Ф, Каше Г.А, Кузьмина Т.И, Кобзарева Л.Г. и др. [3]

С целью выявления особенностей сформированности навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием нами был проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент проводился на базе детского сада №9 «Родничок». Всего нами было обследовано 16 детей 6-7 летнего возраста. В исследовании приняли участие дети с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Обследование начиналось с предварительной беседы, цель которой заключалась в установлении психологического контакта с детьми, проверки правильности понимания ими инструкций. Исследование проводилось нами индивидуально с каждым ребенком. В ходе эксперимента всем испытуемым был представлен один и тот же речевой материал в одинаковой последовательности.

За основу были взяты задания предложенные Кузьминой Т.И., Кобзаревой Л.Г. [2]

Исследование проводилось по следующим направлениям:

1. Узнавание ребенком неречевых звуков
2. Различение по высоте, тембру, силе слов, фраз, фонем, звукокомплексов.
3. Различение слов близких по звуковому составу.
4. Дифференциация слогов.
5. Дифференциация фонем.
6. Выделение звука на фоне слова.
7. Вычленение первого ударного гласного
8. Вычленение первого согласного
9. Вычленение конечного согласного в слове
10. Вычленение определение места звука в слове
11. Определение последовательности звуков в слове.
12. Определение количества звуков в слове
13. Определение места звука по отношению к другим звукам.

За каждое верно выполненное задание испытуемым начислялось по одному баллу. Максимальное количество баллов составило 32. Были определены уровни сформированности навыка звукового анализа и синтеза:

- 1 уровень – высокий (23-32 баллов)
- 2 уровень – средний (13-22 баллов)
- 3 уровень – низкий (0-12 баллов).

В процессе проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что у 56% ис-

пытуемых низкий уровень сформированности навыка звукового анализа и синтеза; у 37% испытуемых средний уровень сформированности навыка звукового анализа и синтеза, и только один человек из 16 обследуемых имеет высокий уровень, при этом ребенок набрал лишь 26 баллов из 32 возможных.

При проведении исследования наибольшую сложность вызвали задания на определение места звука по отношению к другим звукам, определения количества звуков в слове, и последовательности звуков в слове. Это связано с особенностями детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, а в частности: с несформированностью навыка сложного звукового анализа и синтеза, а также с нарушением фонематического восприятия.

Трудности у детей встречались и при выполнении заданий на элементарный звуковой анализ и синтез. Это также обусловлено несформированностью навыка элементарного звукового анализа и синтеза, нарушением фонематического восприятия, и ранее отсутствовавшей работы в этом направлении. Меньше затруднений вызвали задания на дифференциацию звуков и слогов, то есть задания на исследование фонематического восприятия выполнялись более успешно. Лучше всего испытуемые справились с заданиями на слуховое восприятие: на узнавание неречевых звуков, а также на различение по тембру, силе, высоте слов, фраз, фонем, звукокомплексов, хотя ошибки допускались.

При изучении способности **узнавать неречевые звуки**, было установлено, что сложности с выполнением заданий по различению неречевых звуков возникли у 6 детей. При выполнении задания по определению звука, дети не правильно называли источник звука. Выявленные трудности вероятнее всего обусловлены снижением слухового внимания, недоразвитием слухового восприятия, а также не проводившейся ранее работой по развитию слухового восприятия.

При выявлении **способности различать произнесение слов, фраз, фонем, звукокомплексов по тембру, высоте силе голоса** нами было установлено, что данная способность недостаточно сформирована у 8 детей (испытуемые выполнили часть заданий). Наибольшую трудность у них вызвало задание на различение звукокомплексов. Причины трудностей, по нашему мнению, заключаются в нарушении у детей слухового восприятия (ведь здесь ребёнок ориентируется не на различение звуков, а на тембр, силу голоса – это слуховое восприятие) и сложностью задания.

При исследовании **способности различать слов близких по звуковому составу** с заданием справились 11 детей из 16. Фонематический слух лежит в основе формирования полноценного фонематического восприятия и фонематического звукового анализа и синтеза.

Несмотря на хороший фонематический слух при исследовании **способности дифференцировать слоги**, нами было установлено, что эта функция (фонематическое восприятие) сформирована лишь у 6 детей, у одного ребенка фонематическое восприятие недостаточно сформировано. Это обусловлено тем, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушено фонематическое восприятие.

При исследовании **способности дифференцировать фонемы**, нами было установлено, что это функция (фонематическое восприятие) сформирована лишь у 5 обследуемых детей; недостаточно сформирована у 3 испытуемых (справились с одним из двух заданий, неправильно повторяют пары звуков за логопедом. Это обусловлено тем, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушено фонематическое восприятие.

При исследовании **способности выделять звук на фоне слова**, нами было установлено, что этот навык звукового анализа сформирован лишь у одного обследуемого ребенка, еще один ребенок справился лишь с одним из двух предлагаемых заданий. Мы предполагаем, что данные затруднения обусловлены несформированностью у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием умственных действий по элементарному звуковому анализу и синтезу. Задания выполнялись без опоры на наглядный материал, что также затруднило ориентировку в звуковом составе слова.

Исследование **способности вычленять конечный согласный звук в слове, первый согласный звук, первый ударный гласный**, показало, что этот навык сформирован только у двух детей. Дети называли чаще согласный звук, следующий за первым ударным гласным, вместо конечного согласного называли согласный предударного или ударного слога, вместо первого согласного называли любой другой.

Конечный согласный звук в слове: ум, ух, ус, суп, сук, ослик, утка, Аня, Игорь, азбука, уголь, окна, астра, осень, улица, ах, осы, улей, аист, узкий, Оля, утро, иней, Ира.

Первый согласный звук: детям предлагались картинки, в которых нужно было подобрать слова, в которых заданный звук слышится в начале.

Первый ударный гласный: ослик, утка, Аня, Игорь, азбука, уголь, окна, астра, осень, улица, ах, осы, улей, аист, узкий, Оля, утро, иней, Ира.

Даже простые операции звукового анализа у детей оказались несформированными.

При изучении **способности определять место заданного звука в заданном слове** задние выполнил один испытуемый. Дети не могли определить, где первый, где второй звуки и называли, совершенно другие звуки.

При исследовании **способности определять последовательность звуков в слове**, только один ребенок, выполнил одно из предлагаемых заданий. Дети пропускали звуки, путали их последовательность, пропускали гласные или согласные звуки.

Детям недоступно выполнение задания в умственном плане, без наглядной опоры, на сложном речевом материале, у некоторых детей наблюдались явления выраженных нарушений концентрации внимания и слуховой памяти.

При исследовании **способности определять места звука по отношению к другим, определения количества звуков в слове** нами было установлено, что данная способность несформированна у всех испытуемых детей. Эти сложные операции фонемного анализа также несформированны у детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что неполноценный фонематический слух нарушает полноценное формирование фонематического восприятия. А неполноценное фонематическое восприятие не может служить основой для формирования операций фонематического анализа и синтеза.

#### *Библиографический список*

1. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М.: Гром-Пресс, 1997. – 30-38 с.
2. Каше Г. А., Филичева Т. Б. Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 100-133 с.
3. Коноваленко В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН). – М.: Гром-Пресс, 1998. – 17-76 с.

## **НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА**

*Ю.Д. Румянцева*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

*О.А. Козырева*

Исходя из литературных данных, проблема овладения письменной речью младшими школьниками выявляются очень часто. По данным Ю.В.Микадзе, число неуспевающих школьников, в категорию которых попадают и дети с дисграфией, превышает 30% от общего числа учащихся и составляет от 15% до 40% всех учащихся начальных классов. Необходимого уровня готовности к школьному обучению достигают к шестилетнему возрасту менее 50% детей.

Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой фор-

мой речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся (В. И. Ляудис, И. П. Негурэ, 1994). В большинстве работ по преодолению нарушения письменной речи акцент ставится на правописание, пунктуацию, моторных навыков письма, в тени остаются процесс развития письменной речи, как деятельность построения семантически целостных текстов. Так же не изучены условия, мотивация усвоения младшими школьниками письменной речи, отсутствует принцип действий, обеспечивающие ее функционирование как самостоятельной формы речи. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирова, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина).

Частичное расстройство процессов письма обозначают термином *дисграфия*. Применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. [7].

*Дислексия* – частичное специфическое нарушение процесса чтения, проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

Авторы М. Суле, Ж. Ажуриагерра, Ф. Кошер считают, что дислексия и дисграфия могут быть следствием расстройства восприятия пространства и времени, а именно в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности.

Учащиеся младших классов часто допускают ошибки, как в устной, так и в письменной речи.

Речевая ошибка – это любые случаи отклонения от действующих языковых норм (Цейтлин С.Н.) [9].

Наиболее полное определение речевых ошибок и недочетов дано в работах Т.А. Ладыженской : «... весь отрицательный языковой материал делится на ошибки и недочеты. Ошибка – это нарушение требований правильности речи, нарушение норм литературного языка... Недочет – это нарушение требований правильности речи, нарушение рекомендаций, связанных с понятием хорошей речи, т. е. богатой, точной и выразительной» [6].

Рассмотрим классификации представленные в работах М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской [3].

В работах Т.А. Ладыженской отмечается, что «для практики обучения языку представляется целесообразным подойти к классификации речевых ошибок и недочетов с позиции современной лингвистики, различающей строй языка

(систему языковых единиц) и употребление языковых средств в речи». В связи с этим Т.А. Ладыженская выделяет две большие группы ошибок:

1. Грамматические ошибки (ошибки в структуре (в форме) языковой единицы).
2. Речевые (ошибки в употреблении (функционировании) языковых средств).

М.Р. Львов подходит к классификации речевых ошибок иначе: «Стилистические ошибки делятся на речевые и неречевые (композиционные, логические и искажение фактов). Речевые ошибки делятся на лексико-стилистические, морфолого-стилистические и синтаксисо-стилистические».

Следовательно, в основе классификации М.Р. Львова лежит деление ошибок на группы, соответствующие уровням языковой системы, т. е. ошибки лексические, морфологические, синтаксические.

Обследование детей, имеющие нарушения письма проводилось на базе специальной (коррекционной) школы VIII вида. В эксперименте участвовали 10 детей в возрасте 9-10 лет, учащиеся во 2-м классе.

В исследовании активно использовался метод беседы как при предъявлении инструкции, разъяснении недопонятых детьми моментов, так и в ходе самого эксперимента, при личном общении с каждым учеником. Помимо беседы, был использован метод наблюдения за детьми, их поведением, эмоциональными реакциями на протяжении всего эксперимента.



Для проведения исследования были выбраны:

I блок – обследование познавательных процессов

1. Внимние

А) Найти и зачеркнуть в каждом круге по три одинаковых изображения

Б) Зачеркнуть одной линией все круги, крест-накрест – квадраты

2. Память

А) Методика «10 слов» (А.Р. Луррия)

Б) Собираение изображения по памяти (кубики)

3. Мышление

А) Методика «четвертый лишний»

II блок – обследование ориентировки

А) в классе

Б) на листе бумаги

III блок – обследование мелкой моторики пальцев

А) Статические движения (кольцо, коза, заяц)

Б) Динамические движения (режем капусту, месим тесто)

IV блок – обследование фонематического слуха:

па-ба, та-да-та, га-ка-га, ма-мя, ны-ни-ны, ви-вы-ви, пух-мех-мох, кот-кит-ток, дом-дам-дым, бак-бык-бок, копка-кепка-папка.

V блок- обследование понимания обращенной речи

А) показ называемых предметов

Б) Понимание действий на картинках

В) Выполнение действий по просьбе

Инструкция: достань книгу из шкафа и положи ее на стол, а сам сядь на стул.

Г) Составление предложений по сюжетной картине или серии картин

VI блок- обследование письменной речи

А) Написание печатных букв и слогов на слух

Буквы: печатные (т,г,д,т,п,б,б,в) ; прописные (ц,у,б,д,т,ш,х,с,м,ш,л,и)

Слоги: ам, ау, ум, ыш, ам, сто, бра, мяч, матч

Б) Диктант слов, различной структуры

Куст, щука, утка, природа, лыжи, шкаф, сильный, старушка, перепрыгнуть

В) Списывание печатного образца (буквы, слоги, слова, предложения)

Задания, предлагаемые детям, были модифицированы, вследствие интеллектуального нарушения у детей.

*Критерии оценки:*

I блок – max 16 баллов

II блок – max 10 баллов

III блок – max 10 баллов

VI блок – max 5 баллов

V блок – max 10 баллов

VI блок – max 30 баллов

Итого, во время обследования ребенок может набрать 81 балл.

**Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Дети допускали следующие специфические ошибки:

1. Замена букв.

Примеры: много – вног (Денис К.), удивился – увивился (Настя Л.), рядом – родом, Полкан – Полкон, клюв – клев (Алексей М.), торчит – тарчит, плохо – плахо (Саша В), детском – ветком (Алена Р.), делают – делют (Настя К.), школой – сколой, чудные цветы – чудное цветы (Сергей Ш.) – 7 уч-ся – 70%.

2. Замены букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки.

Примеры: будки – бутки (Саша М.), однажды – однажды, друзьями – дружьями, низкие – ниские (Алексей М.), низкие – ниские, резко – реско (Валя Т.), бугорок – бугорог (Настя М.) – 4 уч-ся – 40%.

3. Пропуски букв, обозначающих согласные звуки.

Примеры: из берегов – из берега (Алексей М.), странный – станный, он – о (Настя М.), детский – дедки (Алена Р.) – 3 уч-ся – 30%.

4. Пропуск букв, обозначающие гласные звуки.

Примеры: списывание – списывние (Настя М.), следующий – следуший (Алексей М.), младших – млчих, стекле – сткл, спрятался – спряталс (Алена Р.) – 3 уч-ся – 30%.

5. Повторение слогов, букв.

Примеры: списывание – списысывание (Валя Т.), его – еего (Алексей М.), открылся – от-рылся (Сергей Ш.) – 3 уч-ся – 30%.

6. Слитное написание служебных частей речи.

Примеры: звали его – звалиего, с ним – с ним (Денис К.), не узнал – неузнал (Валя Т., Саша В.), у младших – умладших, в окно – вокно (Алена Р.), со школой – сошколой (Сергей Ш.) – 5 уч-ся – 50%.

7. Слитное написание слов.

Примеры: детский садик – детскийсадик, (Алена Р.) – 1 уч-ся – 10%.

8. Написание приставок в словах.

Примеры: зашевелился – за шевелился (Алексей М.) – 1 уч-ся – 10%.

9. Неправильное обозначение мягкости согласных на письме.

Примеры: ручьёв – ручёв (Денис К.), подружился – подружилис (Алексей М.), мальчи-ки – малчики, маленький – маленький (Алена Р.), гостям – гостам (Сергей Ш.) – 4 уч-ся – 40%.

10. Кинетические ошибки.

а) добавление лишнего элемента: м (Саша В., Алена Р.)

б) недописывание элементов букв: т (Саша М.), л (Алексей М.), и (Алена Р.)

в) зеркальное написание букв: э (Сергей Ш.) – 5 уч-ся – 50%.

11. Аграмматические ошибки.

Примеры: из берега – из берего, лежали – лижали (Алексей М.), на буграх – на буграми (Денис К.), удивился – удевился (Денис К., Настя М.), постарел – посторел (Саша М.), игрушечная мебель – игрушечных мебель, рады гостям и подаркам – рады гостям и подарками, веткой елки – веткой елке (Алена Р.), спрятался – спратался (Сергей Ш.) – 7 уч-ся – 70%.

Из всех ошибок выделяются: слитное написание служебных частей речи – 50%, кинетические ошибки -50%, аграмматические ошибки – 70%.

#### *Библиографический список*

1. Справочник по психологии и психиатрии для детского и подросткового возраста/под общей ред. С.Ю.Циркина – СПб.: Питер, 2001
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология / И.Ю.Кулагина. – М.: «Сфера», 2002.
3. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М.: РУДН, 2008. Преодоление речевых ошибок в письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебно-метод. пособие
4. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи // Логопедия. – М., 1995.
5. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.
6. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя/ Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др. ; Под ред. Т.А.Ладыженской. – М. : Просвещение, 1991 – 240с.
7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997
8. Соловейчик М. С. Работа по культуре речи на уроках русского языка// Начальная школа. – 1986. – №7

# «ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ»

*А.С. Русских*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

*Л.А. Брюховских*

Моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [1].

Характерным признаком моторной алалии является несформированность слоговой структуры слов и трудность актуализации слов. Искажения слогового состава слова признаны ведущими и стойкими проявлениями в структуре системного речевого нарушения. (Р.Е. Левина, О.К. Маркова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Вопрос коррекции слоговой структуры слова является предметом исследования многих ученых, но проблема его изучения остается актуальной.

Нарушение слоговой структуры слов представляет значительную сложность для логопедической работы. Недостаточная степень коррекции данного вида патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии [2].

Ошибки воспроизведения звукового состава слова выражаются в опускании звуков и слогов в словах, замещении субститутами, уподоблении, перестановке звуков и слогов, добавлении слогов, добавлении слогаобразующего гласного [3].

Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игровая деятельность, поэтому на коррекционных занятиях целесообразно использовать дидактические игры, а также отдельные игровые приемы.

Игровые приемы относятся к методам активного обучения и включают игровые действия или отдельные, единичные элементы активизации незначительной продолжительности, не предусматривающие поэтапную процедуру действий.

Анализ литературных источников[4,5,6,7] позволил выделить игровые приемы по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией. Также в списке представлены игровые приемы, разработанные автором данной статьи. Нами выделены 56 игровых приемов, которые классифицированы в две группы: с опорой на наглядность, музыкальные инструменты, движения, без материальных опор.

1. С опорой на наглядность, музыкальные инструменты, движения:

1. Измерение количества слогов в слове хлопками (ма- ши- на, хлопнули три раза);
2. Показ картинки, на которой изображено слово с заданным количеством слогов;
3. Называние картинки, которую спрятал логопед;
4. Называние всех предметов на картинке, которую закрыл логопед;
5. Назвать на картинке лишнее слово, т. е. слово, которое отличается от остальных по количеству слогов (машина, панама, кабина, муха);
6. Отстукивание слогов мячом об пол и одновременное произнесение слова (па-на-ма);
7. Подбрасывание шарика с одновременным проговариванием слогов (ка-би-на);
8. Собираение разрезной картинки, на которой количество частей соответствует количеству слогов, называние каждого слога отдельно и слова целиком (со-ба-ка, используется разрезная картинка собаки из трех частей);
9. Обыгрывание ритмического контура слова с помощью жестов;
10. Деление слова на слоги с помощью прыжков на месте (све-то-фор);
11. Сгибание-разгибание пальцев рук с синхронным проговариванием слогов ;
12. «Подъем» пальцами рук по объемной или плоскостной лестнице с одновременным проговариванием слогов;

13. Проговаривание слогов с опорой на ходьбу, ребенок делает столько шагов, сколько слогов в слове (мед-ведь);
14. Называние слова, после правильного произнесения которого ребенку разрешается его нарисовать, забрать и раскрасить дома. Также слова может изобразить логопед и подарить рисунки ребенку;
15. Отгадывание предмета, изображаемого логопедом на глазах у ребенка;
16. Найти потерянный слог с опорой на графическое изображение слогов (моко-молоко);
17. Соотнесение количества слогов с цифрой на картинке;
18. Составление слогов из букв разрезной азбуки;
19. Составление слова из карточек- слогов;
20. Исправление ошибок в неправильно составленных из слоговых карточек словах (ба-ка-со – собака);
21. Замена в словах одних слогов другими по предъявленной картинке (колени – полени);
22. Поиск на картинке и последующее называние слова с заданным слогом (слог НА находится в составе слов панама, канава);
23. Произнесение слога столько раз, сколько точек на карточке;
24. Нанизывание колец на стержни с одновременным проговариванием цепочки слогов (на каждое кольцо – один слог);
25. «Пальчики здороваются» (на каждое соприкосновение пальцев руки с большим пальцем этой же руки с одновременным проговариванием цепочки слогов (на каждое кольцо – один слог);
26. Придумывание слога к схеме: СГ, ГС, СГС, ССГ, ГСС;
27. Придумывание слов из разрезной азбуки с помощью добавления слогов к слову (точка- уточка);
28. Отстучать карандашом количество слогов в слове, изображенном на картинке;
29. Отстукивание количества слогов с помощью музыкальных инструментов (металлофон, барабан и др.);
30. Образование именительного падежа множественного числа с опорой на картинки (рама-рамы);
31. Образование родительного падежа множественного числа с использованием слова много с опорой на картинки (дыня- много дынь);
32. Отстукивание ритма рукой по столу в такт счета логопеда; Логопед меняет ритм: то убыстряет его, то замедляет;
34. Замена в словах одних слогов другими по предъявленной картинке (колени-полени, нитки-тапки, кофта-муфта);
35. Распределение односложных и двусложных слов на две группы с опорой на наглядный материал;
36. Поиск в комнате предметов с короткими или длинными названиями. Найдя предмет, ребенок называет его;
37. Ребенку предлагается хлопнуть в ладоши, если слово произнесено правильно и топнуть, если не правильно;
1. Ребенку предлагается закончить стихотворение с опорой на картинку  
Доски на гору везем,  
Будем строить новый ... (дом).
- II. Без материальных опор.
1. Повторение за логопедом, ребенок изображает эхо, которое должно повторить слоги или слова правильно;
2. Повторение слогов и слов за игрушкой- героем занятия;
3. Договаривание слов (маши... на);
4. Называние слова, которое соответствует заданному количеству слогов;
5. Отгадывание загадок;
6. Интонационное выделение слога, произнесение слогов с разной интонацией, или силой голоса (так-ТОК-ТУК, тук?-ТАК?-ТЫК);

7. Пропевание слов сопряженно с логопедом;
8. Придумывание слов на заданный слог устно (ма, ко и др.);
9. Придумывание слов, состоящих из одного слога (двух, трех, четырех, пяти);
10. Называние первой части слова (шина-машина);
11. Называние ударного и неударного слогов (слог МИ в слове пирамида);
12. Определение звука или слога по беззвучной артикуляции логопеда;
13. Подсчет уме количества слогов, которые произнес логопед (слоги прямые, обратные, со стечением согласных);
14. Нарращивание слогов («Скажи на один слог больше, чем я», са-со...);
15. Проговаривание слогов наоборот (са-ас, тса-аст);
16. Образование именительного падежа множественного числа с опорой на картинки (рама-рамы);
17. Образование родительного падежа множественного числа с использованием слова много (дыня – много дынь);
18. Называние самого длинного, самого короткого слова из предложенных;
19. Ребенку предлагается придумать чистоговорку по образцу: шо-шо-шо хоро шо; ши-иш-ши...

Учитывая, что своевременное усвоение слоговой структуры слов является одной из предпосылок для овладения грамотой и успешного обучения в школе, необходимо проводить адекватную логопедическую работу по устранению нарушений слоговой структуры слов, предполагающую воздействия на все компоненты речевой системы, использование коммуникативной функции речи и взаимосвязь с различными формами деятельности детей.

#### *Библиографический список*

1. Логопедия: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дефектология» / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др; Под ред. Л.С. Волковой – М: Просвещение, 1989
2. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. С. П.: Детство-пресс, 2000
3. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. / Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи/ Под ред. Левиной Р.Е. – М., 1961
4. Курдвановская Н.В., Л.С.Ванюкова – Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания. – М.: ТЦ Сфера, 2009
5. Большакова С.Е.– Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: методическое пособие – М., 2007
6. Китаева Н.Н. к вопросу о нарушении звукослоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией // Актуальные проблемы логопедии в трудах ученых XX века. – СПб, 2000
7. Ткаченко, Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова М.- Издательство ГНОМ и Д, 2009
8. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. – М.: Гном Пресс, 2006

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ 8-9 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

*В.А. Садовская, Л.П. Уфимцева*

Изучением познавательных процессов умственно отсталых детей занимались такие ученые, как Л.В.Занков, А.И.Липкина, Е.М.Кудрявцева, И. М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Нудельман М.М., М.С.Певзнер и многие другие авторы. Однако в основном изучены познавательные процессы детей с легкой степенью умственной отсталости, что делает актуальным данную тему.

Познавательные процессы - это различные по сложности и адекватности уровни отражения реальности, которые образуют систему. Сюда можно отнести восприятие, ощущения, внимание, память, речь, мышление.



В настоящее время проблема умственной отсталости становится глобальной. С каждым годом число умственно-отсталых детей растет, медицина может только диагностировать заболевание на ранней стадии, но не предотвратить его. Причины олигофрении различны, про них уже неоднократно говорилось. Сюда можно отнести как внешние (алкоголизм матери, родовые травмы, экологические условия), так и внутренние факторы (наследственность, хромосомные аберрации). Раз уж мы не имеем возможности предотвратить умственную отсталость, нужно максимально обеспечить социализацию таких детей в общество. Для этого нужно правильно диагностировать уровень способностей умственно отсталых, разработать методы для их развития, коррекции. На данный момент создание методик для диагностики и коррекции способностей умственно-отсталых детей находится на уровне разработки, данное заболевание требует тщательного изучения. Возможно, вскоре человечество шагнет далеко вперед и данная проблема не будет столь актуальной, но пока мы должны максимально использовать ресурсы для реабилитации детей с олигофренией.

В основу нашего исследования легло предположение о том, что для нарушения познавательных процессов детей с умеренной степенью умственной отсталости, также, как и для детей с легкой степенью, характерна иерархичность и тотальность нарушений (нарушены все познавательные процессы, но более грубо нарушены более сложные познавательные процессы, нежели предпосылки интеллекта).

Исследование проводилось на базе красноярской государственной коррекционной школы №4. В экспериментальном исследовании принимали участие 10 детей 2б и 3б класса, имеющих, в основном, одинаковый диагноз (F71). Возраст учащихся варьировал от 8 до 9 лет.

В данном исследовании изучались следующие познавательные процессы школьников: восприятие, кратковременная память, мышление.

В экспериментальном исследовании восприятия детей данного контингента взята за основу методика диагностики восприятия Урунтаевой Г.А. «Пирамидка» [4]. Данная методика была нами модифицирована с учетом возможностей детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости (были исключены вариации расположения колец, предоставлена возможность наглядной демонстрации) Пятибалльная оценочная шкала предполагала оценку следующих параметров:

- А) способ действия (проб и ошибок, наложение колец, зрительное соотнесение)
- Б) количество проб
- В) демонстрация в случае непринятия словесной инструкции

На рисунке 1 представлены результаты выполнения детьми данной методики.

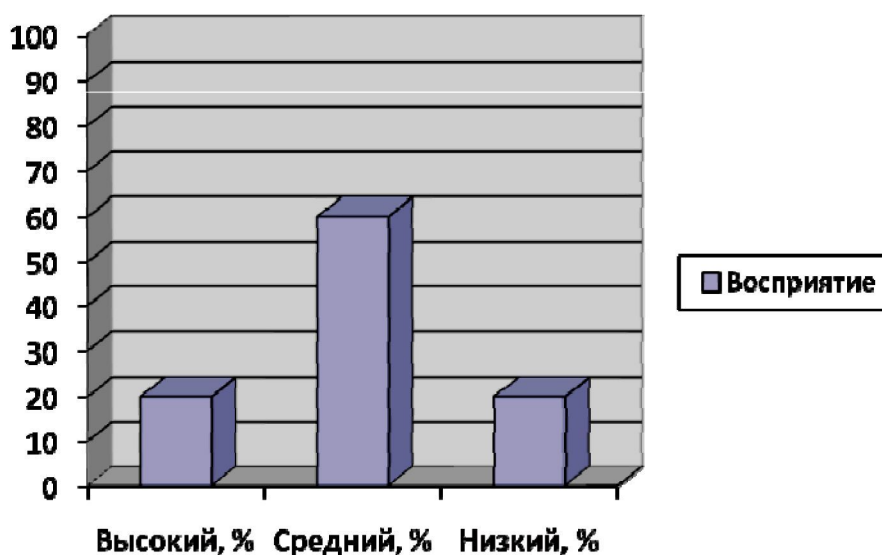


Рис. 1.

Для исследования кратковременной памяти детей изучаемой категории взята за основу методика диагностики кратковременной памяти Урунтаевой Г.А. «Запомни и найди». Цель методики: выявление уровня развития кратковременной зрительной памяти [4].

Методика модифицирована с учетом возможностей детей с умеренной степенью умствен-

ной отсталости. Перед началом проведения методики ребенку предъявлялись игрушки и задавался вопрос: «Что это?», «Кто это?». В случае затруднения оказывалась помощь. Вместо перечисления игрушек перед ребенком ставилась задача найти игрушки, которые он запоминал, среди прочих. Для интерпретации результатов была разработана и использована пятибалльная шкала оценивания. Критериями оценки результатов в балльной шкале являлось количество опознанных игрушек во всех трех сериях задания (всего 9 игрушек).

На рисунке 2 представлены результаты выполнения детьми данной методики.

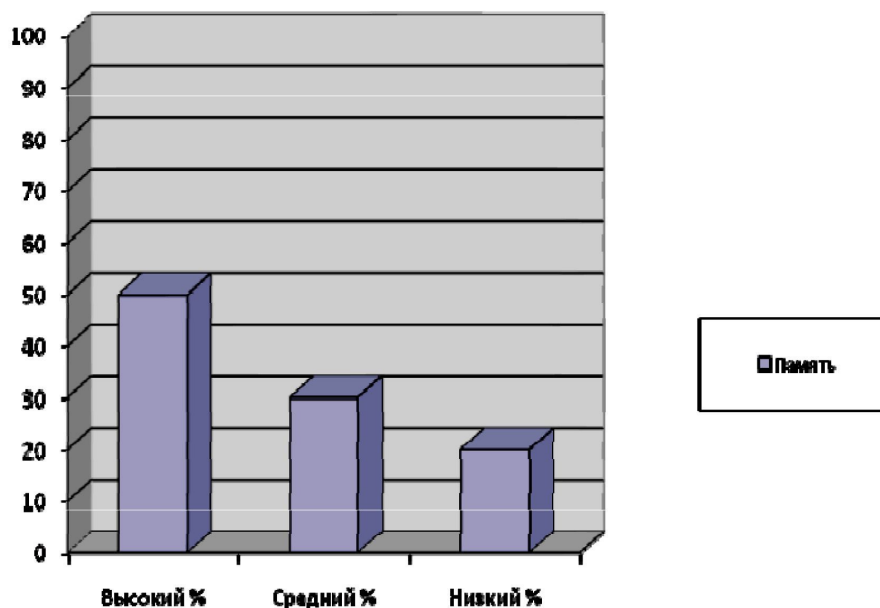


Рис. 2

Для диагностики мышления была взята за основу методика Белопольской Н.Л. «Четвертое лишнее изображение» и модифицирована нами с учетом возможностей детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости. Цель методики: выявление уровня сформированности обобщений [1].

Модифицированный вариант включал в себя следующие дополнения и изменения: исключался учет времени, затраченного на задание; для каждой серии задания подбирались 3 картинки, сходные по явному родо-видовому признаку, а четвертая картинка совершенно не подходила к трем предыдущим. Разработана пятибалльная шкала оценивания вместо предложенной автором десятибалльной. Критерии оценивания: количество ошибок; признак, который ребенок берет за основу обобщений (категориальный, функциональный, конкретный); обоснование ребенком своего ответа.

На рисунке 3 представлены результаты выполнения детьми данной методики.

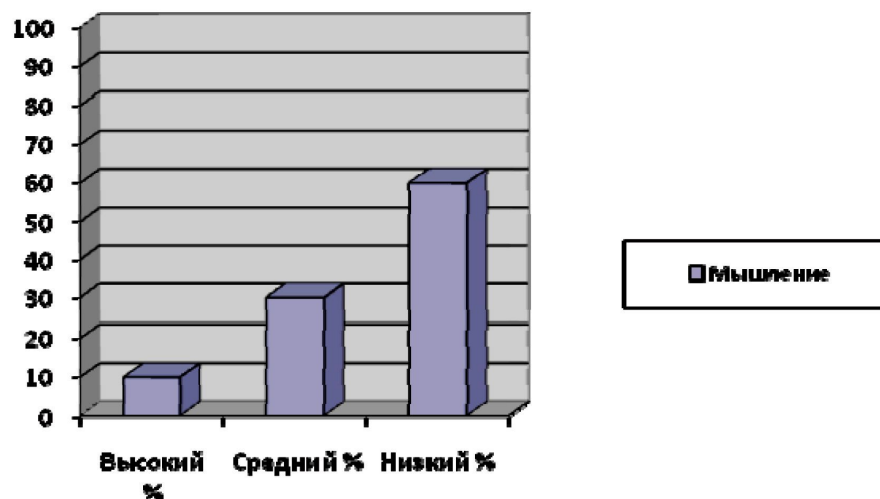


Рис. 3

Экспериментальное исследование подтвердило особенности развития психических функций умственно отсталых детей: тотальность и иерархичность нарушений. Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что у большей части детей менее сохранным оказалось мышление, более сохранным кратковременная память. Восприятие по степени сохранности занимает промежуточное положение.

По итогам проведения трех методик нам удалось выявить уровень развития изучаемых познавательных процессов каждого ребенка, и на основе это выделить три группы детей – с низким, средним и высоким уровнем развития определенного познавательного процесса (рисунок 4). Так, при изучении восприятия можно выделить 20% ребят с довольно высоким уровнем развития восприятия для данной категории, 60% детей со средним уровнем развития зрительного восприятия и 20% детей с низким уровнем (восприятие таких детей характеризуется неспособностью воссоздавать целостные образы). При изучении кратковременной памяти были получены следующие результаты: 50% ребят имеют высокий уровень развития памяти, 30% – средний уровень и 20% детей имеют низкий уровень развития зрительной кратковременной памяти (память детей данной группы характеризуется недостаточным объемом, искажениями при воспроизведении запечатленного). Диагностика мышления позволила выделить 10% детей с достаточно высоким уровнем сформированности обобщений, 30% со средним уровнем и 60% с низким уровнем развития мышления (мышление детей характеризуется ограниченными элементарными обобщениями, неумением анализировать предмет, применять приёмы сравнения, переноса, целенаправленного поиска).

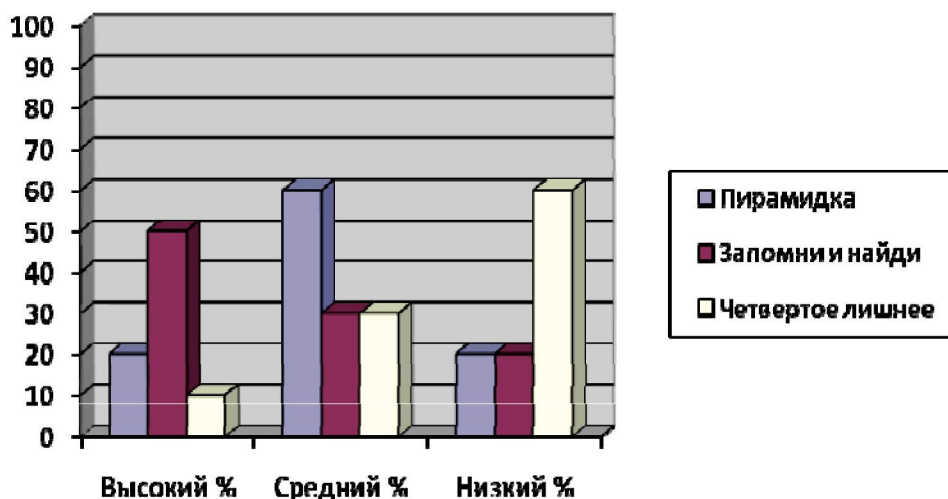


Рис. 4

На основе результатов исследования нами были выделены направления работы по коррекции отстающих в развитии познавательных процессов в виде рекомендаций учителям и родителям умственно отсталого ребенка. Рекомендации предложены нами в форме игр и упражнений, подобраны они с учетом онтогенетического принципа.

Работа, предложенная для педагога по развитию познавательных процессов детей с умеренной степенью умственной отсталости, содержит приемы активизации познавательной деятельности в контексте урока, занятия. Работа, предложенная родителям, отличается тем, что она ориентирована на проведение развивающих упражнений в бытовых условиях и не требует специального методического инструментария.

Следует отметить, что больше возможностей развития познавательной сферы ребенка есть у родителей, так как все внимание направлено непосредственно на ребенка, также родители не ограничены во времени и могут развивать когнитивную сферу ребенка в различных ситуациях (поход в магазин, в парк и т.д.)

#### Библиографический список

1. Белополюская Н.Л. – Исключение предметов (четвертый лишний) – модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию, 2002 год с. 6-19



2. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников М., 1962
3. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. – М.,1966.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – Москва, 1995 год – с.247-248, с.265
5. Цикото Г.В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов //Дефектология. 1979. №1. С.14-19.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ОТНОШЕНИИ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Т.В. Сопинская*

Ежегодно в Красноярском крае растет число детей с нарушенным слухом, перенесших кохлеарную имплантацию, что само по себе является положительным фактом для семей, воспитывающих этих детей.

По мнению ведущих авторитетных ученых и практиков отечественной сурдопедагогики Н. Д. Шматко, А. И. Сатаевой, Э. И. Мироновой, О. В. Зонтовой и др. ребенок любого возраста, а особенно дошкольного, после операции по кохлеарной имплантации должен полностью проходить слухоречевую реабилитацию в домашних условиях при непосредственном общении с членами семьи [3, 4]. С этим трудно не согласиться, поскольку находясь дома с родителями (или бабушками) в течение всего дня их коммуникация направлена конкретно к ребенку, перенесшему операцию. Например, за завтраком родители комментируют меню, на прогулке говорят о погоде и об изменениях в природе и т.д. Вся эта информация, многократно изо дня в день повторяется, что способствует постепенному пониманию обращенной речи ребенком, так как это происходит у нормально слышащих детей. Вопросы, которые задает ребенок, в доступной для него форме, не остаются без внимания: взрослый, находящийся с ним, сразу это обсуждает, предоставляет ответы.

Но чаще всего родители не имеют возможности оставить работу, поэтому ищут варианты осуществления реабилитации на базе образовательных учреждений, на что имеют также полное право.

Это значит, что дошкольные образовательные учреждения, предоставляющие образовательные услуги детям с КИ, должны учитывать особые образовательные потребности и возможности данной категории детей, и выстраивать образовательную деятельность в соответствии с ними [1, 3].

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №194 комбинированного вида» города Красноярска является базовой площадкой по реализации проекта «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарным имплантом» в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы по направлению «Распространение современных образовательных и организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов». Администрация и педагогический коллектив детского сада в проектно-экспериментальном режиме находятся в поиске средств, обеспечивающих КИ дошкольникам естественный путь слухоречевого развития [2].

Особое значение приобретает организация деятельности воспитателя группы, поскольку в детском саду он является тем человеком, который сопровождает ребенка в течение всего дня: и в ходе режимных моментов, и в процессе реализации непосредственной образовательной деятельности, и тогда, когда дети самостоятельно играют друг с другом т.д.

В связи с этим деятельность воспитателя, особенно его коммуникативная составляющая, яв-

ляется своеобразной заменой того непосредственного общения, которое обеспечивалось бы кохлеарно имплантированному ребенку дома родителями и ближайшим окружением, и имеет некоторые особенности.

Одна из них заключается в организации взаимодействия воспитателя с другими специалистами ДОУ, задействованными в слухоречевой реабилитации дошкольника, пользующегося КИ: логопедом, сурдопедагогом, музыкальным руководителем.

Экспериментальная деятельность в детском саду №194 комбинированного вида г. Красноярска предполагает апробацию модели включения кохлеарно имплантированных дошкольников в среду слышащих сверстников, имеющих, однако, нарушения речи. Полагаем, что компенсирующая группа является наиболее подходящей для решения задач по комплексной слухоречевой реабилитации и создания коррекционно-развивающей образовательной среды для детей с кохлеарным имплантом в тех случаях, когда в данной местности (городе, крае, области) нет специализированного Центра по оказания помощи семьям детей после кохлеарной имплантации [1]. Именно такая ситуация сейчас сложилась в Красноярском крае.

Не все специалисты разделяют такую позицию, считая неприемлемым пребывание имплантированных воспитанников в «неполноценной» речевой среде. Мы же наряду с этим видим и положительные стороны включения детей с КИ в логогруппы. Поскольку в МБДОУ №194 функционируют группы и для детей с нарушенным слухом, слухопротезированных обычным способом (цифровыми слуховыми аппаратами), то в нашем случае это дает возможность детям с КИ посещать занятия и с сурдопедагогом, имеющимся в штате, и с логопедом.

Во-вторых, в течение всего дня воспитателями ведется работа над устранением недостатков речевого развития, что также необходимо и для кохлеарно имплантированных дошкольников. Например, утром воспитателем проводится групповая артикуляционная гимнастика. В ходе реализации непосредственной образовательной деятельности по разным направлениям используются такие виды работ, как элементы дыхательной гимнастики, пальчиковая гимнастика, обогащение и актуализация словарного запаса у воспитанников по изучаемым лексическим темам и т.д. Во второй половине дня обязательно организуется «логочас», в течение которого в индивидуальном порядке с каждым ребенком, в том числе с кохлеарно имплантированными воспитанниками, выполняются задания логопеда группы.

Также в ходе организованной совместной деятельности воспитателя с детьми учитываются рекомендации сурдопедагога, реализующего «кураторство» над процессом слухоречевой реабилитации дошкольников. Вместе они планируют содержание речевого материала (на неделю, месяц), который должен повторяться воспитателем с КИ дошкольником в течение дня. Например, ежедневно в процессе одевания на прогулку воспитатель употребляет фразу «Пойдем гулять. Одевайся». Через 1-2 недели он может её усложнить, перефразировать, задавать КИ ребенку вопросы с содержанием знакомого уже на слух словаря, типа «Ты пойдешь гулять? Давай одеваться».

Активное взаимодействие с музыкальным руководителем осуществляется путем проведения интегрированных занятий. Занятие проводят два педагога (воспитатель, музыкальный руководитель). За основу содержание интегрированного занятия берется лексическая тема, которая может быть изучена воспитанниками и в группе с воспитателем, и на музыкальных занятиях с руководителем. Например, в рамках изучения лексической темы «Дикие животные» на занятиях в группе воспитатель описывает внешний вид медведя, учит детей угадывать по описанию животного. Параллельно на индивидуальных музыкальных занятиях кохлеарно имплантированный дошкольник учится «связывать» внешний облик медведя (тяжелый, сердитый, большой, косолапый) со звуками музыкального инструмента, звучащего в нижнем регистре. В ходе интегрированного занятия ребенку с нарушенным слухом предоставляется возможность продемонстрировать умения, полученные в ходе занятий с разными специалистами, или закрепить их.

В течение всего занятия педагоги чередуются «ролями»: если ведущая роль (загадывать загадки, играть в игру и т.д.) принадлежит воспитателю, то музыкальный руководитель обеспечивает музыкальное и звуковое сопровождение. К примеру: из предложенных костюмов – масок



нужно выбрать ту, которая попадает под загадку-описание животного (лисы). А музыкальный работник в это время на музыкальном инструменте издает звуки, соответствующие (или не соответствующие) движениям и образу этого животного, дети соглашаются или не соглашаются с этим. Он также может попросить КИ воспитанника самого нажать на пианино нужные клавиши, как это он делал на индивидуальных музыкальных занятиях. В том случае, если ведущая роль принадлежит музыкальному руководителю, то воспитатель, напротив, выступает в роли помощника (наглядно показывает образец движений танца, музыкальной игры и т.д.). Ролью помощника он может наделять и детей, в том числе и имплантированных, если они заранее подготовлены к такому виду деятельности.

На наш взгляд, такие занятия имеют ряд плюсов для КИ ребенка: он учится переносу и соотношению отдельных разрозненных образов речевых и неречевых звучаний в новых условиях; может демонстрировать имеющиеся слухоречевые навыки на доступном для него речевом или неречевом материале; освоение речевого материала в разных формах (проговаривание, пропевание, индивидуально или хором) облегчает сложные для него реабилитационные задачи [5].

Мы полагаем, что вышеописанные особенности организации деятельности воспитателя в отношении кохлеарно имплантированных дошкольников помогут в достижении ими более высокого уровня эффективности их слухоречевой реабилитации.

#### *Библиографический список*

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / Под ред. Е. П. Микшиной / – Санкт-Петербург. – 2011. – 115 с.
2. Беляева, О. Л., Дядяева, Г. В. Обеспечение доступной среды в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха, пользующихся кохлеарными имплантами // Сибирский вестник специального образования. – 2013. – №2 (10). – С. 7-15. URL: [www.sibsedu.kspu.ru](http://www.sibsedu.kspu.ru).
3. Гончарова, Е.Л. Задачи сурдопедагога на разных этапах помощи детям с кохлеарными имплантами [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2013. – № 6. – С. 21–32.
4. Гончарова, Е.Л. Изменение статуса ребенка в процессе кохлеарной имплантации и реабилитации – новое явление в сурдопедагогике [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 14–16.
5. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. СПб.: Российский Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – 2007. – 76 с.

## **СТРАХИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ**

*К.В. Тимофеева, Л.А. Сырвачева*

В социально-педагогическом сопровождении нуждаются дети с выраженными интеллектуальными нарушениями, тяжелой двигательной патологией, сложными нарушениями в развитии [8]. Одним из таких сложных нарушений в развитии является общее недоразвитие речи (ОНР) у детей. Специалисты призваны решать сложные проблемы, связанные с социально-эмоциональным, физическим и интеллектуальным развитием этой категории детей, оказывать им всестороннюю помощь и поддержку, способствующую их успешной социализации, для чего необходимо в полной мере иметь представление о развитии детей, особенностях их личности, гендерных особенностях.

Дошкольный возраст, это возраст в котором в наибольшей степени проявляются всевозможные страхи. Изучению страха в детском возрасте посвящены работы многих ученых, как зарубежных, так и отечественных: З. Фрейда, А. Фрейд, С. Холл, А.И. Захарова, К.С. Лебединской, И.В. Дубровиной и других [7].

Понятие «страх» разрабатывалось многими учеными, такими как З. Фрейд, А. Ребер, И.П. Павлов, В. Даль, Р.Ф. Овчаров, Ю. А. Неймер, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др. [6, 7].

Ю. А. Неймер, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский рассматривают страх, как «эмоциональ-

ное состояние, возникающее в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленное на источник действительной и воображаемой опасности» [4].

По мнению Захарова, «страх – аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, что отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока» [1].

Обширные области исследований, посвященных страху, создают основания для дальнейшего понимания и изучения этой важной эмоции, ведь известно, что страх является наиболее опасной из всех эмоций. Однако исследований, посвященных изучению страхов у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), остается в настоящее время недостаточно, а ведь на сегодняшний день дошкольники с недостатками речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития [3]. Исследований, посвященных изучению гендерных различий в проявлении страхов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, нами обнаружены не были.

Гендерные различия сами по себе очень важны в формировании личности ребенка. Термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, возникают во взаимодействии с другими людьми, то есть гендер- это своего рода социальный пол.

Признак пола, отражающий принадлежность индивида к конкретной половой группе в структуре общества, изначально социален, так как личность, независимо от ее пола, рождается и развивается в социуме, в многообразной системе социальных связей и отношений. Это говорит о том, что о половых различиях не нужно забывать и всегда учитывать их при развитии ребенка.

В связи с выше сказанным в основу нашего исследования легло предположение о том, что страхи девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня будут отличаться в их проявлении и содержании.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 226 комбинированного вида «Золотой ключик» Кировского района г. Красноярска. В исследование приняли участие 20 дошкольников с ОНР II-III уровня в возрасте от 6 до 7 лет: 10 девочек и 10 мальчиков.

Для изучения гендерных особенностей проявления страха у дошкольников использовались следующие методики: «Страхи в домиках» А.И. Захарова, модификация М.А. Панфиловой, [5]; тест «Сказка» автор Луиза Дюсс [2].

Целью теста «Сказка» является выявление наличия страхов или их отсутствие у детей. Наличие страхов говорит о том, что ребенок нуждается в помощи специалиста, отсутствие страхов, что ребенок психологически здоров.

Результаты сравнительного анализа наличия или отсутствия страхов у мальчиков и девочек с ОНР представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Сравнительный анализ наличия или отсутствия страхов у мальчиков и девочек с ОНР.

Сравнительный анализ наличия или отсутствия страхов у детей выявил:

- мальчики на 15% чаще испытывают различные страхи и нуждаются в помощи специалистов, чем девочки;
- мальчиков, которые не испытывают страх (психологически здоровые дети) реже на 15 %, чем девочек.

Таким образом, мальчикам с общим недоразвитием чаще, чем девочкам с общим недоразвитием речи, требуется помощь специалистов.

Целью методики «Страхи в домиках» является выявление и уточнение преобладающих видов страхов: страха темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т.д. Все страхи делятся на несколько групп: медицинские страхи; страх физического ущерба; страх смерти; страх животных и сказочных персонажей; страх темноты и страшных снов; пространственные страхи; социальные страхи.

Результаты сравнительного анализа проявления страхов у мальчиков и девочек с ОНР представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Группы страхов мальчиков и девочек с общим недоразвитием речи.

1-медицинские страхи, 2- страх физического ущерба; 3- страх смерти; 4-страх животных и сказочных персонажей; 5- страх темноты и страшных снов; 6- пространственные страхи; 7-социальные страхи.

При сравнении результатов проявления страхов у мальчиков и девочек с ОНР выявлено:

- мальчики испытывают медицинские страхи на 20 % чаще, чем девочки;
- мальчики испытывают страх физического ущерба на 15% чаще, чем девочки;
- мальчики испытывают страх смерти, социальные страхи на 10 % чаще, чем девочки;
- мальчики испытывают страх животных и сказочных персонажей на 5% чаще и пространственные страхи на 5 % реже, чем девочки;
- мальчики испытывают страх темноты и кошмарных снов на 25% реже, чем девочки.

Экспериментальное изучение проявления детских страхов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволило сделать вывод о том, что имеются гендерные особенности проявления детских страхов, они заключаются в следующем:

- мальчики чаще испытывают различные страхи и нуждаются в помощи специалистов по сравнению с девочками;
- мальчики испытывают большее количество страхов, чем девочки: у них чаще встречаются медицинские страхи (на 20%), страх физических ущербов (на 15%), смерти и социальные страхи (на 10%), животных и сказочных персонажей (на 5%);
- мальчики реже испытывают страх кошмарных снов и темноты (на 25%), реже пространственные страхи (на 5%) по сравнению с девочками;
- психологически здоровых девочек в два раза больше, нежели психологически здоровых мальчиков, т. е. не испытывающих страхов.

#### Библиографический список

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб: Речь. 2005. – 320с.

2. Ключева Н.В. Психолог и семья: диагностика, консультация, тренинг.- Изд. Академия Развития, 2001. – 160 с.
3. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.
4. Климанова Ю. Нарисуй свой страх: Детские страхи. // Семья и школа – 1999. – № 9.
5. Панфилова М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков // Школьный психолог. 1999. № 8. С. 10-12.
6. Психологический словарь/ под ред. Ю. Л. Неймера. Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 604 с.
7. Сырвачева Л.А., Детцель Т.Ю. «Особенности и коррекция страхов у детей с общим недоразвитием речи 6-7 летнего возраста» журнал Сибирский вестник специального образования № 1(9) 2013 С. 118-129.
8. Анташева Ю.А. Социальный педагог ГКСОУ “Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида г. Муром” //Справочник классного руководителя, №12, 2013 г.

## **ПРОЯВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ**

**К.Е. Титова**

*Научный руководитель старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

**Г.А. Пролядова**

Самооценка – это представление человека о важности своей личной деятельности в обществе и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, выражение их. Самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением, без нее трудно или даже невозможно самоопределиваться в жизни. Верная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение и поддерживает его человеческое достоинство независимо от его социального статуса, религиозных убеждений или состояния здоровья [1].

Дошкольный и младший школьный возраст – это период, когда формируется «фундамент» личности ребенка. Особенно важен этот период для ребенка со зрительной патологией, так как это познание необходимо осуществлять без зрительного контроля.

Из понятий сформированных психологией и философией мы можем сделать вывод о том, что на самооценку младших слабовидящих школьников влияют только отношение к данному отклонению окружающих и знания, которые они получают в данной области [4]. Само по себе нарушение зрения играет роль лишь в зрительном восприятии объективной реальности. Без должных знаний об отклонении собственного зрения от нормы, данное отклонение не способно влиять на сознание человека и, как следствие, на самооценку. Но это отклонение создает условия для появления определенной специфики формирования самооценки в сравнении с нормативным или с различными типами отклоняющегося развития [1].

Особенности проявления самооценки у данной категории детей складываются из особенностей семейного воспитания, процесса обучения и общепринятых норм в отношении слабовидящих для среды, в которой формируется индивид. Следует учитывать, что негативно будет сказываться как игнорирование нарушений зрения, так и излишняя драматизация в этом отношении [3,5]. Эталоны и образцы этих сложных взаимоотношений закладываются еще в раннем детстве. Изучением данной проблематики занимались такие видные ученые-тифлисты, как Р.Баркер, (1953), М. Буман, (1966), Кохен, (1966), В.А.Феоктистова, (1988), Л.Паташене, (1995), Л.И.Солнцева, (1991) и др. От специфики, направленности и условий семейного воспитания во многом зависит формирование правильной самооценки ребенка со зрительными нарушениями. Известная всему миру Хелен Келлер отмечала, что самое трудное не слепота, а отношение зрячих к незрячим. При этом по сведениям американского ученого Р. Резник – 32% незрячих относятся к слепоте как к преимуществу (государственные льготы, гарантии), 52% – расценивают ее как неудобство, и лишь 7% как самое тяжелое и плохое испытание [2].

Актуальность нашего исследования подчеркивается отсутствием экспериментальных данных о влиянии различных стрессовых ситуаций на самооценку слабовидящих.

В экспериментальном исследовании участвовало 7 детей с различными зрительными аномалиями (амблиопия I-III ст., гиперметропия I-II ст., горизонтальный нистагм, сходящееся косоглазие). В исследовании мы опирались на основную методику изучения уровня сформированности самооценки – методику «Лесенка». В традиционную схему обследования нами были включены различные ситуации, с которыми ребенок сталкивается каждый день (семья, школа) и ситуации, которые могут вывести его из-под контроля (поездка в автобусе, посещение магазина, поражение в спорте). Ребенку предлагался бланк, на котором изображены 5 одинаковых лесенок с пронумерованными до 10 ступеньками. Каждая из лесенок соответствует определенной ситуации. Учащемуся описывалась подробно каждая из них, и предлагалось отметить графически (кружком, галочкой, человечком) свое положение в ней с учетом того, что 1 – самая низкая ступень, а 10 – самая высокая.

Проведенный анализ показал, что гораздо увереннее дети себя чувствуют в семье. У 100% детей в этой ситуации завышенная самооценка. Значит это их «психологически комфортные условия». В ситуации поражения в спорте и в стенах школы уровень самооценки в большей степени характеризуется как адекватный (57% и 42 % соответственно). Самым некомфортным для них является поездка в автобусе и поход в магазин. Заниженная самооценка в данных ситуациях у 72 % детей.

По итогам проведенного нами исследования, мы пришли к выводу, что наиболее благоприятными условиями для формирования адекватной самооценки является среда, в которой ребенок чувствует себя уверенно, в связи с тем, что находится в знакомой ему обстановке при наличии рядом близких людей, а так же имея возможность самовыражаться в деятельности без жестких ограничений в выборе действий для достижения определенной цели.

#### *Библиографический список*

1. Волкова, Л.С. Значение логопедической работы для развития речи дошкольников с тяжелыми дефектами зрения / Л.С. Волкова // Всесоюзная научная сессия по дефектологии и 5-е Всесоюзные пед. чтен.: Тез. докл. - М, АПН СССР – 1979. С.152-154.
2. Григорьева, Г. В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения / Г.В. Григорьева // Дефектология. 1996. № 4. С. 84-88.
3. Денискина, В.З. Использование остаточного зрения и развитие зрительного восприятия в процессе обучения математике учащихся начальных классов школ слепых детей / В.З. Денискина // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2008, – № 5 (29). С. 62-79.
4. Мещеряков, Б. Г., Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В. П Зинченко. // М.: Прайм-Еврознак – 2007.- 672 с.
5. Проглядова, Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Г.А. Проглядова // Вестник КГПУ.- 2011.- №1. С. 98-104.

### **«ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВЫХ И ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ ПРИ ОТСУТСТВИИ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ»**

***С.С. Трифонова***

*Научный руководитель кандидата педагогических наук, доцент*

***Л.А. Брюховских***

Своевременная и комплексная диагностика является важным условием успешной коррекции речевых и психомоторных функций у детей с моторной алалией.

Моторная алалия – системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевого высказывания при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [1].

У детей с алалией наблюдается многообразие вариантов недоразвития речи: от полного до частичного ее отсутствия. Р. Е. Левина выделяла 3 уровня речевого недоразвития: отсутствие общеупотребительной речи, начатки общеупотребительной речи и развернутая речь с элементами недоразвития во всей речевой системе [2].



На начальных этапах формирования речи у ребенка с алалией отсутствует потребность общения, это обусловлено нарушением общей и речевой активности (мотивационной активности), не формируется весь подготовительный этап, необходимый для реализации монологической речи. Боясь ошибиться, дети стараются обойти речевую трудность, отказываются от общения, иногда пользуются речью, но только в эмоционально окрашенных ситуациях. Взамен отсутствующей речи используются паралингвистические средства: жест, мимика, пантомима, интонация. Яркая особенность дизонтогенеза при отсутствии у детей общепотребительной речи – стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания. Дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, но говорить о полном отсутствии у них вербальных средств коммуникации нельзя. Такими средствами для них являются отдельные звуки и их сочетания- звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов, отдельные слова, совпадающие с нормами языка. Характерная особенность речи детей данного уровня- многоцелое использование ограниченных вербальных средств родного языка: звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами, что указывает на ограниченность словарного запаса [1]. При воспроизведении одно-двусложных слов ребёнок преимущественно сохраняет корневую часть, но более сложные слова подвергаются сокращениям, грубо нарушается их звуко-слоговая структура. Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания, слова в которых, как правило, употребляются в исходной форме, так как словоизменение детям ещё не доступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельно правильно произносимых двух-трех-сложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза, «контурных слов из двух- трех слогов, фрагментов слов-существительных и глаголов, фрагментов слов-прилагательных и других частей речи, звукоподражаний и звукокомплексов.

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого, что позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи. По данным Н. Н. Трауготт, 70% детей с моторной алалией полностью хорошо понимают обращенную речь, 20% имеют некоторое незначительное снижение понимания и 10% – плохо понимают, однако собственная речь детей в этих случаях всегда оказывается хуже их понимания [5].

Сложность заключается в том, что у детей с алалией выявляется несформированность не только речевой деятельности, но и ряда моторных, психических функций. Выявляется общая моторная неловкость детей, неуклюжесть, дискоординация и недостаточная ритмичность движений, нарушение динамического и статического равновесия. Особенно затруднена мелкая моторика пальцев рук.

У детей отмечается недоразвитие многих высших психических функций (памяти, внимания, мышления, восприятия и др.), операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно на уровне произвольности и осознанности. Особенности предметно-практической деятельности выражаются в том, что детям легче выполнить задание, если оно предлагается в наглядном, а не в речевом плане. Наблюдаются трудности в формировании пространственно-временных отношений, нарушены восприятие и словесные обозначения временных и пространственных особенностей предметов. У детей с алалией снижены интеллектуальные операции, требующие участия речи (способность к символизации, обобщению и абстракции, бедность логических операций и т.д.) Снижение уровня обобщений проявляется в игровых действиях, несформированности ролевого поведения, навыков совместной (особенно сюжетно-ролевой) игры. У детей с моторной алалией наблюдается нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, недостаточность мотивационной и эмоционально-волевой сферы, интеллектуальная пассивность, пробелы в знаниях, связанные с отсутствием речевого опыта и ограниченной познавательной деятельностью, специфическое поведение и ряд других особенностей. Речь, у детей с алалией, не является ведущим средством познания окружающей действительности, поэтому в ряде случаев не обеспечивается и нормальное развитие интеллекта. Недоразвитие речи тормозит полноценное развитие познавательной деятельности.

Для повышения эффективности логопедической работы необходимо комплексно обследо-

вать детей с моторной алалией, особенно при отсутствии общеупотребительной речи, учитывая речевую и неречевую симптоматику.

Задача проведения тщательной всесторонней диагностики – выявить характер патологии, ее структуру, индивидуальные особенности проявления у конкретного ребенка с моторной алалией, поскольку планирование логопедической работы с детьми напрямую определяется теми показателями речевого и психомоторного развития, которые были выявлены в процессе обследования.

Мы предлагаем диагностику обследования речевого и психомоторного развития детей, с моторной алалией при отсутствии общеупотребительной речи, в которой синтезировали наиболее, на наш взгляд, информативные, адаптированные методики и пробы. Диагностика состоит из нескольких блоков:

**I блок:** диагностика познавательного развития и неречевых психических функций детей 4-5 лет с использованием методики «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста». Е.А. Стребелевой.

**II блок:** диагностика невербальных средств общения. В данном блоке необходимо провести оценку и рассмотреть: контакт, средства общения, понимание жестов и мимики, использование жестов и мимики.

**III блок:** Блок исследования понимания речи. Направлен на выявление уровня понимания лексико-грамматических категорий.

**IV блок:** Исследование сенсомоторного уровня речи. Включает в себя диагностику состояния фонематического восприятия, артикуляционной моторики, сформированность слоговой структуры и состояния звукопроизношения (звуков раннего и среднего онтогенеза).

**V блок:** Исследование словарного запаса: предметного, глагольного и качественного.

**VI блок:** Исследование общей и мелкой моторики

**VII блок:** Исследование ритма (воспроизведение простых ритмов).

Данная диагностика включает в себя не только пробы на выявление тех или иных трудностей у каждого ребёнка, способы оценивания действий детей при выполнении заданий, но и рекомендации по интерпретации полученных данных, выявлению индивидуальных проблем в развитии каждого ребёнка.

Данные, полученные в ходе диагностики, фиксировались в общем протоколе, в котором отображены все пробы, разделенные на блоки, количество баллов за пробу, сумма баллов за каждый блок и общее количество баллов за всю диагностику. После получения максимального количества баллов за все задания (Мб) и суммы баллов за каждый блок (Сб), мы предлагаем определить уровни успешности, которые будут высчитываться по схеме:  $Cб \times 100 : Mб$ .

Уровни успешности:

Низкий 49% включительно

Ниже среднего 50%-64%

Средний 65%-79%

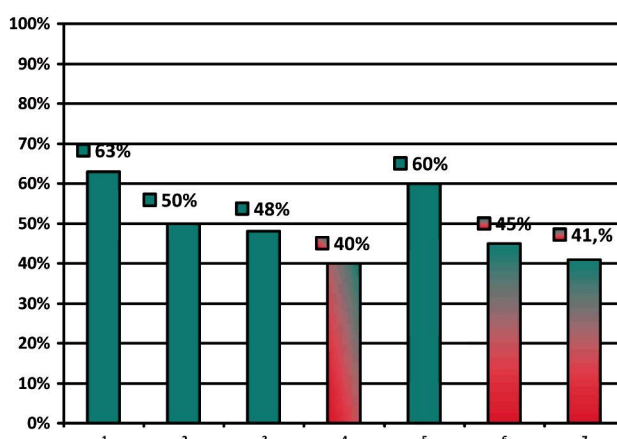
Успешный 80%-100%

После определения уровня успешности на каждого ребёнка составляется индивидуальный профиль в виде графика с ключевыми блоками и успешностью выполнения. Определяется степень успешности выполнения каждого блока заданий.

При составлении индивидуального профиля ребёнка, отражающего развитие речевых и психомоторных функций, на оси ординат отображаются значения успешности выполнения заданий, на оси абсцисс – ключевые блоки:

1. Познавательное развитие и развитие неречевых психических функций
2. Невербальные средства общения
3. Понимание лексико-грамматических категорий речи.
4. Сенсомоторный уровень речи.
5. Словарный запас.
6. Исследование общей и мелкой моторики.
7. Исследование ритма (воспроизведение простых ритмов).

В рамках данной статьи мы хотим представить результаты диагностики и индивидуальный профиль Максима К., 4г. 8м., ОНР I ур., моторная алалия.



Анализируя индивидуальный профиль Максима К. можно сделать вывод, что речевое нарушение данного ребенка характеризуется неравномерным выраженным недоразвитием компонентов речевой системы. Самой благополучной областью развития данного ребенка является познавательное развитие и развитие неречевых психических функций. Наиболее нарушенным является сенсомоторный уровень речи, а также общая и мелкая моторика, воспроизведение ритмов.

Таким образом, опираясь на эти данные, выявляются проблемные стороны в развитии ребёнка, и составляется дифференцированный индивидуальный планы логопедической работы, направленный на тщательную и более углубленную работу по выявленным проблемным областям развития для успешной коррекции речевых и психомоторных функций.

#### *Библиографический список*

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: «Просвещение», 1973. – с. 272 с ил.
3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»/[Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2009. – 164 с. + Прил. (268. с. ил.).
4. Шаховская С.Н., Бурлакова М.К. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов: / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. – 311 с. – (Библиотека учителя-дефектолога).
5. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят (Моторная и сенсорная алалия) / Н.Н. Трауготт. СПб.: ОЦ «Гармония». – 1999. – 60 с.

## **ИЗУЧЕНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ СО СТОЙКИМ НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

*А.М. Ханьжина*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики*

*А.В. Мамаева*

Изучение навыков коммуникации у детей с нарушением интеллекта является одной из наиболее важных и первоочередных задач в коррекционной работе с данной категорией детей, так как «развитие идет путем присвоения ребенком общественного опыта» [1]. В ситуации, когда ребенок с нарушением в развитии не владеет даже первоначальными навыками коммуникации

ции, у него формируются различные вторичные нарушения, которые приводят к эмоционально-поведенческим проблемам. По данным Marielle C. Dekker, Hans M. Koot et al, у 50% детей с нарушениями в развитии имеются нарушения по показателям эмоционально-поведенческого характера. Эти нарушения приводят к тому, что дети не имеют возможности находиться в обществе других людей, тем самым у них формируется ограниченный только семьей общественный опыт, а приобретенные навыки зачастую бывают социально неприемлемы.

Проанализировав современную литературу о состоянии и развитии коммуникативных навыков у детей со стойким нарушением интеллекта, нами отмечено, что категория детей младшего дошкольного возраста изучена не достаточно. Изучение детей данной категории обычно сводится к анализу и состоянию уровня физического, когнитивного, сенсорного развития, сформированности игровой деятельности, а особенности развития общения обычно изучается в контексте развития речи.

Вместе с тем, развитие коммуникативных навыков – первоочередная задача коррекционного воздействия, так как благодаря хорошо развитым навыкам коммуникации ребенок сможет эффективно взаимодействовать с окружающим миром и обогащать свой практический социальный опыт, тем самым продвигаться в своем развитии.

Для изучения состояния навыков коммуникации необходимо знать, как происходит процесс общения, как он формируется.

Б.Ф. Скиннер выделяет следующие цели возникновения любого поведения, в том числе и для общения:

- получение доступа к определенному типу поощрений (желаемым объектам, желаемым видам деятельности, вниманию, сенсорному, несоциальному или автоматическому подкреплению);
- избегание определённых результатов – социальных, физических, или материальных последствий (нежелательных объектов, нежелательных видов деятельности, внимания, сенсорного подкрепления, несоциального или автоматического подкрепления).

Наиболее изучено в современной литературе понимание о средствах и формах общения. Существует несколько классификаций средств общения в зависимости от характера используемых в них знаковых систем. М.И. Лисина, например, учитывая последовательность появления средств общения в онтогенезе, выделяет три основные категории средств общения:

1. экспрессивно-мимические (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);
2. предметно-действенные (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки);
3. речевые (высказывания, вопросы, ответы, реплики) [2].

Мы остановимся на таком делении средств общения как вербальные и невербальные (Шипицина Л.М., Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская, Е. О. Рогожникова, А. В. Закрепина и др.).

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой систему фонетических знаков, то есть человеческую речь. Невербальная коммуникация использует различные неречевые знаковые системы, которые выполняют функции замещения речи, дополнения, представления эмоциональных состояний партнеров по коммуникации.

Общение происходит как минимум между двумя людьми и поддерживается одним из них. Оно будет возникать при условии, если цель общения будет достигнута, будь то желание получить какой-то предмет, осудить впечатления о фильме или получить ответ у пациента о результатах лечения.

Одним из сложных направлений исследования считается изучение потребностей, мотивов, которые преследует человек, чтобы начать общаться.

Ю. Н. Кислякова, М. И. Лисина, Т. В. Лисовская и др. выделяют следующие мотивы по очередности их появления:

- 1) Общение ребёнка со взрослым с целью сообщения взрослому об испытываемых ребёнком дискомфортных состояниях и их удовлетворения, вызванном действиями взрослого.
- 2) Деловые мотивы общения, которые выражаются в настойчивом стремлении к практическому сотрудничеству со взрослым в конкретной ситуации.
- 3) Отношение ко взрослому как к источнику знаний. Ведущим средством общения в этом случае является речь.

Интересна точка зрения А.Р. Лурия, по мнению которого «мотивом речевого высказывания может быть либо требование, которое Скиннер обозначает термином «-манд» (команда), либо какое-либо обращение информационного характера, связанное с контактом [3]. Этот акт Скиннер называет термином «-такт» (контакт). К этому можно добавить также мотив, связанный с желанием яснее сформулировать свою собственную мысль; его мы условно обозначим термином «-цент» (концепт)». Б.Ф. Скиннер мотив, связанный с желанием яснее сформулировать свою собственную мысль называет термином «– автоклитик», так же он выделяет мотивы, связанные с ответом на вопрос или разговор и называет термином «–интраверб». Эти мотивы рассматриваются в контексте с речевым высказыванием, то есть с вербальными средствами общения. На наш взгляд мотивы: «манд», «такт», «интраверб» и «автоклитик» также значимы и для исследования невербальных средств общения.

Многие дети со стойким нарушением интеллекта не начинают говорить даже к 4-5 годам, так как у них не сформированы предпосылки речевого развития такие как: предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоциональной сферы и др. [1]. Поэтому основной акцент в изучении уровня развития первоначальных навыков коммуникации у детей 3-4 лет со стойким нарушением интеллекта, мы ставим в уточнении сформированности невербальных средств коммуникации. Для этого мы предлагаем использовать метод прямого наблюдения за ребёнком. Для получения достоверных данных исследование должно происходить при выполнении следующих условий:

- в естественных условиях (дома, на занятиях, на улице, в гостях, в магазине и др.);
- по заранее разработанной схеме;
- устанавливаются определенные параметры для сбора информации;
- носят систематический характер и записываются в определенный документ.

Вот примерный вид таблицы для занесения данных наблюдения за коммуникативными действиями ребенка.

| Сессии в день         |              | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------|--------------|-------------------------|---|---|---|---|---|
| Окружающие условия    | Когда?       |                         |   |   |   |   |   |
|                       | Где?         |                         |   |   |   |   |   |
|                       | С кем?       |                         |   |   |   |   |   |
| Мотив                 | Такт         |                         |   |   |   |   |   |
|                       | Манд         |                         |   |   |   |   |   |
|                       | Интраверб    |                         |   |   |   |   |   |
|                       | Автоклитик   |                         |   |   |   |   |   |
| Цель                  | достижение   | предметов, объектов     |   |   |   |   |   |
|                       |              | деятельности            |   |   |   |   |   |
|                       |              | внимания                |   |   |   |   |   |
|                       |              | сенсорного подкрепления |   |   |   |   |   |
|                       | избегание    | предметов, объектов     |   |   |   |   |   |
|                       |              | деятельности            |   |   |   |   |   |
|                       |              | внимания                |   |   |   |   |   |
|                       |              | Сенсорного подкрепления |   |   |   |   |   |
| Средства коммуникации | невербальные | вербальные              |   |   |   |   |   |
|                       |              | жест                    |   |   |   |   |   |
|                       |              | мимика                  |   |   |   |   |   |
|                       |              | взгляд                  |   |   |   |   |   |
|                       |              | вокалзнаки              |   |   |   |   |   |



Мы предполагаем, что выделенные нами критерии для наблюдения и метод наблюдения позволит выяснить мотивы, цели, а так же основные средства коммуникации, которые применяют дети 3-4 лет со стойким нарушением интеллекта, что в дальнейшем позволит определить уровень сформированности общения.

#### *Библиографический список*

1. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения/Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е.Д.Хомской. – 2-е изд., – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

## **ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ СУРДОПЕДАГОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА I-II ВИДА**

*О.А. Ходарева*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

*О.Л. Беляева*

В последние годы в большинстве стран мира наблюдается тенденция к росту числа людей с нарушениями слуха. Для недопущения грубого нарушения связи с социумом и культурой как источником развития, всем лицам с нарушенным слухом необходимо качественное и своевременное слухопротезирование. В настоящее время самым эффективным и единственным способом протезирования лиц с большими потерями слуха является кохлеарная имплантация.

В Красноярске насчитывается более ста человек, которым была проведена операция по кохлеарной имплантации. Часть из них – дети школьного возраста. В связи с этим, встает вопрос об организации реабилитации кохлеарно имплантированных детей.

Последующая за хирургической операцией многолетняя слухоречевая реабилитация является самым ответственным и длительным этапом, осуществляемом командой специалистов при активном участии родителей и близких. Данная работа с кохлеарно имплантированными детьми организуется в различных учреждениях: центрах, где была проведена кохлеарная имплантация, сурдологических кабинетах, школах и детских садах, а также и в образовательных учреждениях, в которых они обучаются на момент проведения операции.

На сегодняшний день, в Красноярской школе-интернате I-II вида обучается 12 кохлеарно имплантированных детей. Из них 5 детей были имплантированы в дошкольном возрасте, а 7 – в школьном возрасте. Согласно динамической педагогической классификации детей с кохлеарными имплантами, предложенной сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Д. Шматко, Зыкова Т.С., О.С. Никольская, А.И. Сатаева), имплантированные учащиеся школы I-II вида относятся к группе детей, у которых до операции не удалось сформировать развернутую речь, их коммуникация осуществляется другими средствами. Следовательно, работа сурдопедагога должна быть направлена на формирование коммуникации и речи на естественной сенсорной основе.

После подключения речевого процессора наступает первоначальный – запускающий этап реабилитации. Анализ результатов многолетней экспериментальной работы Института коррекционной педагогики РАО с разными группами имплантированных детей, позволил выделить основные показатели благополучного завершения запускающего этапа реабилитации:

- появление естественного «слухового» поведения ребенка;
- появление способности спонтанно осваивать речь в естественной коммуникации, как это происходит у нормально слышащего ребенка раннего возраста.

Следовательно, основными направлениями работы сурдопедагога будут являться: формирование естественного слухового поведения; формирование эмоционального общения; формирование естественной коммуникации и спонтанной речи.

Если первоначальный запускаящий этап успешно пройден, то учащийся переходит на языковой этап развития восприятия речи и собственной речи [3].

Цель этого этапа: овладение ребенком основными компонентами языковой системы и устной речью как основным средством общения. Основные задачи реабилитации на этом этапе связаны с развитием языковой системы (системы родного языка – лексика, грамматика) и благодаря этому развитию речи как средства общения и познания. Однако в этот период у ребенка происходит также дальнейшее совершенствование слухоречевого восприятия и произносительных навыков.

Таким образом, сурдопедагог, поведя диагностику, планирует свою работу в зависимости от того этапа, на котором находится кохлеарно имплантированный учащийся.

Следует отметить, что кохлеарно имплантированному школьнику необходимо регулярно посещать кружки, секции совместно со слышащими детьми. Поскольку в специальной школе ребенок находится в среде, приспособленной к его нарушению и особым образовательным потребностям, однако эта среда ограничивает столь необходимые имплантированному ребенку контакты и опыт социального взаимодействия со слышащими.

Для того, чтобы эффективно проводить слухоречевую реабилитацию в условиях общеобразовательной школы-интерната I-II вида, сурдопедагогу необходимо разрабатывать индивидуальные адаптированные программы. Тем более, что новый закон «Об образовании» Российской Федерации, вступивший в силу в сентябре прошлого года, регламентирует введение в деятельность общеобразовательного учреждения нового направления – разработку адаптированных образовательных программ, реализация которых позволит удовлетворить особые образовательные потребности лиц с ОВЗ.

Совершенно очевидно, что школе, реализующей образование кохлеарно имплантированных детей, нужно создавать условия для развития у них неречевого слуха, а также изменять содержание и методику работы над речевым слухом. Действующими программами это не предусмотрено, т.к. они составлены для целевой группы слабослышащих и глухих школьников, а не имплантированных [6].

Проведенный нами сравнительный анализ содержания и подходов к реализации программы по развитию слухового восприятия и обучению произношению общеобразовательных учреждений для II вида с содержанием и подходами специальной методики слухоречевой реабилитации детей после кохлеарной имплантации показал, что между ними имеются явные различия [3].

Таким образом, запросы родителей кохлеарно имплантированных в младшем школьном возрасте детей и их реальные образовательные потребности смогут быть удовлетворены только в том случае, если учителями – дефектологами образовательного учреждения для детей с нарушениями слуха будут разработаны и реализованы индивидуальные адаптированные программы слухоречевой реабилитации в соответствии с рекомендациями ведущих ученых в данной области (Зонтова О.В., Королева И.В., Э.В. Миронова, А.И. Сатаева, Н. Д. Шматко и др.) [2, 4].

#### *Библиографический список*

1. Беляева О.Л. Совершенствование навыков фонематического слуха у младших школьников с кохлеарным имплантом // *Коррекционная педагогика*. 2012. №5. С. 12 – 18.
2. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Методические рекомендации. – СПб.: Российский ГПУ им. А.И. Герцена. 2007. 43 с.
3. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование). – СПб.: Каро. 2008. 752 с.
4. Малофеев Н.Н. Кохлеарная имплантация. Что должен знать родитель, принимающий решение об имплантировании ребенка с нарушенным слухом [Текст] / Н.Н. Малофеев // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2013. №1. С. 3 – 10.
5. Сатаева А.И. Кохлеарная имплантация как средство помощи глухим детям // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2008. № 1. С. 55-63.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида / К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев, Л.И. Тигранова. – М.: Просвещение. 2006. 431 с.

# ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ С ВЗРОСЛЫМИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОНР И НОРМОЙ РЕЧИ

А.В. Шевцова, Л.А. Сырвачева

Общение – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со взрослыми и сверстниками.

При дефиците общения ребенка со взрослыми темп развития его речи и других психических процессов существенно замедляется (А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, и др.). Общение присутствует во всех видах деятельности. В нем на основе понимания воспринимаемой речи и речевой практики формируется речь. М.И. Лисина утверждала: «Речь открывает ребенку доступ ко всем достижениям человеческой культуры. С развитием речи связано формирование как личности в целом, так и всех основных психических процессов (восприятия, мышление и т.д.)» [28, С. 5].

На фоне речевых нарушений задерживается развитие психических процессов, не формируются коммуникативные навыки, несовершенство которых не обеспечивает процесс общения, а значит и не способствует развитию личности ребенка.

В настоящее время дошкольники с недостатками речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития [4]. Однако, как показывает анализ литературы, исследований по изучению общения со взрослыми детей с общим недоразвитием речи (ОНР) немного. Увеличение же численности таких детей, недостаточная изученность общения дошкольников с ОНР со взрослыми имеет большое значение для понимания своеобразия формирования их психики и обуславливает актуальность проведенного исследования. Формирование общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одним из главных аспектов в процессе их социальной адаптации в окружающем мире.

Экспериментальное исследование проводилось на базе детского сада комбинированного вида № 226 «Золотой ключик» Кировского района г. Красноярска. В исследовании принимало участие 30 дошкольников в возрасте от 6 до 7 лет: из них 15 детей с ОНР II и III уровня и 15 дошкольников с нормальным речевым развитием.

Изучение особенностей общения дошкольников со взрослым проводилось с помощью методики М.И. Лисиной «Изучение типа общения ребенка со взрослыми» [3] и Урунтаевой Г.А «Проективный вербальный тест на интерпретацию детьми вообразяемых ситуаций» [6].

Результаты исследования типа и формы общения дошкольников со взрослым у детей с недоразвитием речи по методике М.И. Лисиной «Изучение типа общения ребенка со взрослыми» показали: у 86,6 % детей преобладает практическая форма общения; у 6,6 %- познавательная форма общения; у 6,6%- личностная форма общения.

Дети с *практической* формой общения выбирали игры-занятия, то есть ситуацию делового сотрудничества, практического действия. Внимание детей направлено на игрушки. У детей имеется потребность в общении со взрослым. Но взрослый необходим им как помощник, партнер по совместной деятельности.

У дошкольников с *познавательной* формой общения имеется качественное своеобразие познавательных мотивов общения – отсутствие глубоких интересов к явлениям окружающего мира, большое место занимает стремление привлечь к себе внимание взрослого, некоторые дети воспринимали ситуацию как оценочную. Беседа по прочитанному заменялась просьбой почитать еще или самому посмотреть картинки.

Дошкольники с *личностной* формой общения проявили себя в беседе скованно, были малоактивны и напряжены. Беседа на личные темы вызывали у детей незначительный, недолгий интерес. Уровень инициативных высказываний у них низкий.

Результаты исследования формы общения дошкольников со взрослым у детей с нормальным речевым развитием по этой же методике показали: у 26,6% детей преобладает практическая

форма общения; у 13,3% – преобладающая форма общения – познавательная; у 60% преобладающая форма общения – личностная.

Сравнительный анализ преобладающих типов общения со взрослыми детей с ОНР и нормой речевого развития представлен на рис. 1.



Рисунок 1. Сравнительный анализ форм общения со взрослым дошкольников с ОНР и нормой речевого развития  
1 – практическая форма общения; 2 – познавательная форма общения; 3 – личностная форма общения.

Как видно из рисунка:

- у дошкольников с общим недоразвитием речи выявлена на 60 % чаще практическая форма общения со взрослыми, по сравнению с детьми с нормой речевого развития, что свидетельствует о неразвитости общения детей с ОНР, поскольку данная форма общения является типичной для детей младшего дошкольного возраста;

- у детей с общим недоразвитием речи познавательная форма общения выявлена на 6,7 % реже, чем у сверстников без речевой патологии. Данная форма общения так же свойственна детям младшего дошкольного возраста.

- у детей с ОНР личностная форма общения со взрослыми выявлена на 53,4 % реже по сравнению с детьми с нормой речевого развития, что свидетельствует об отставании дошкольников с ОНР в речевом развитии от сверстников.

Результаты исследования адекватности представлений дошкольников об отношении к ним воспитателя по методике «Проективный вербальный тест на интерпретацию детьми воображаемых ситуаций» у детей с нарушением речевого развития показали:

- 40% дошкольников могут быть отнесены к *первой группе* – эмоционально восприимчивых детей.

- 20% обследуемых детей с общим недоразвитием речи можно отнести ко *второй группе* – эмоционально невосприимчивые дети.

- 40% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показали результаты, характерные для детей *третьей группы* – дошкольники с безразличным отношением к воспитателю и его требованиям.

По результатам проведенного обследования детей с нормальным речевым развитием по этой же методике:

- 60 % могут быть отнесены к *первой группе* детей, характеризующейся выраженной положительной эмоциональной направленностью на воспитателя, уверенностью в его хорошем отношении и адекватной оценкой отношения взрослого к себе.

- 26% дошкольников были отнесены ко *второй группе* – эмоционально невосприимчивые дети. Для них характерна отрицательная установка на педагогические воздействия, неадекватность откликов и на положительные воздействия воспитателя.

- 14% детей по результатам исследования относятся к *третьей группе*, безразлично настроенных на воспитателя. Они не проявляют активности и инициативы в общении с воспитателем,

играют пассивную роль в жизни группы. По их внешним проявлениям трудно определить характер переживаний.

Сравнительный анализ эмоциональных установок по отношению к воспитателю детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с нормой речевого развития представлены на рисунке 6.

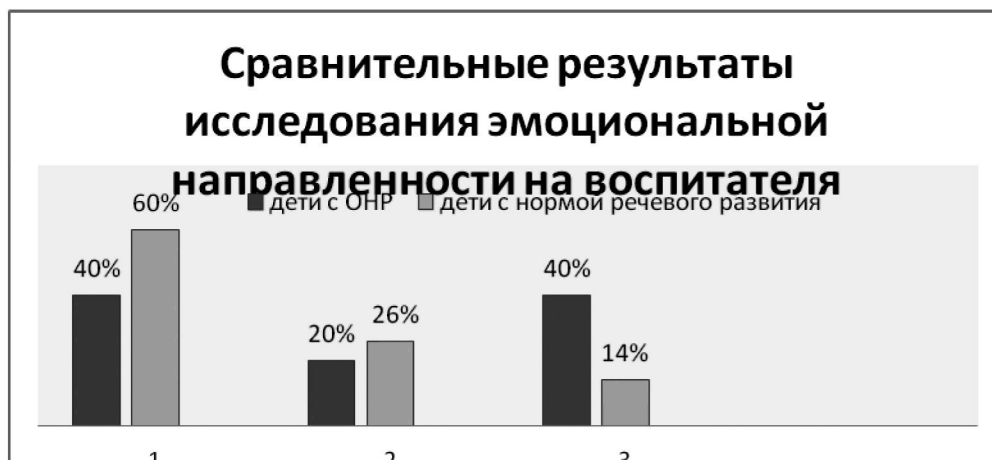


Рис. 2 Сравнительные результаты исследования адекватности представлений дошкольников об отношении к ним воспитателя у детей с нормальным речевым развитием и с ОНР  
1 – первая группа; 2- вторая группа; 3- третья группа.

При сравнении результатов дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормой речевого развития установлено: положительный эмоциональный настрой на воспитателя и уверенно-оптимистические ожидания в отношении него проявились в среднем у 60 % детей с нормальным развитием и у 40 % детей с ОНР.

Качественный анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что дети с нормальным развитием находятся в более эмоционально комфортных условиях. В ситуации положительно-эмоционального настроения на педагога у такого ребёнка успешнее идет адаптация к условиям группы, он быстрее привыкнет к детям, а в воспитателе он видит защитника, близкого взрослого. В дальнейшем перенос положительного настроения на другого педагога поможет ему и при школьном обучении.

Таким образом, экспериментальное исследование выявило следующие особенности общения дошкольников со взрослыми: у детей с общим недоразвитием речи преобладает практическая форма общения со взрослыми (свойственная детям младшего дошкольного возраста), в отличие от дошкольников с нормальным речевым развитием, у которых преобладает личностное общение, свойственное детям старшего дошкольного возраста; у дошкольников с общим недоразвитием речи положительные эмоциональные состояния возникают реже, а отрицательные эмоциональные состояния чаще, в отличие от детей с нормой речевого развития.

#### *Библиографический список.*

1. Волковская, Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи. – М., 2004.
2. Гаркуша, Ю.Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи / Ю.Ф. Гаркуша // Логопед, 2004 – № 1. – С. 10 – 17
3. Диагностика развития дошкольников : психологические тесты / Сост. Т.Г. Макеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – С. 48-49.
4. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.
5. Шевандрин, Н.И. Выявление уровня развития межличностных отношений группы на основе её ценностно-ориентационного единства: Автореф дис. канд. псих. наук. М., 2004.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М., 1995. – С. 186-187.



# ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ 4 – 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

*А.Н. Шабанова*

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач Р. Е. Левиной [2] была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Одной из выраженных особенностей речи дошкольников с общим недоразвитием речи является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей. Дошкольники с общим недоразвитием речи понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Исходя из этого, а так же, учитывая несформированность различных компонентов речевой системы у детей с общим недоразвитием речи, мы в своем исследовании предположили, что:

1) лексическая сторона речи у дошкольников с таким логопедическим заключением будут иметь определенные недостатки;

2) целенаправленная логопедическая коррекция будет способствовать преодолению данного нарушения у детей старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент нами был организован на базе МБДОУ №59 комбинированного вида г. Красноярск.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована группа из 12 детей, при этом учитывался их возраст (4 – 5 лет) и однотипный характер речевого нарушения – общее недоразвитие речи III уровень.

Целью проведенного констатирующего эксперимента было выявление особенностей сформированности лексического компонента у 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Для этого использовалась авторская методика А. В. Мамаевой [5], дополненная одной серией заданий из методики Г. А. Волковой [1], адаптированной для детей дошкольного возраста. Данная методика позволяет обследовать состояние активного словаря детей 4 – 5 лет и состоит из серии заданий.

Цель первого задания: выявить объем номинативного словаря и знание обобщающих слов.

Методика предъявления: ребенку предлагается называть, что изображено на картинках, затем назвать их одним словом (кукла, машинка, мячик -игрушки; рубашка, платье, шорты – одежда; ботинки, тапки, туфли – обувь; тарелка, кружка, ложка – посуда).

Целью второго задания являлось выявление уровня развития глагольного словаря.

Методика предъявления: ребенку предлагается назвать действия, изображенные на картинках (играет, рисует, поливает, моет, танцует, катается, кормит, прыгает).

Цель третьего задания – выявление уровня развития словаря прилагательных.

Методика предъявления: ребенку предлагается описать предметы изображенные на картинках (лимон (какой?); лиса (какая?); шуба (какая?)).

Цель четвертого задания: выявление уровня развития номинативного словаря, называние частей предметов.

Методика предъявления: ребенку необходимо называть показываемые части предметов на картинках.

Части тела человека: ноги, руки, голова, глаза, волосы, уши;

Части стула: сиденье, ножки, спинка;

Части машины: кабина, колеса, кузов.

Целью пятого задания являлось выявление уровня развития номинативного словаря.

Методика предъявления: ребенку предлагалось ответить на следующие вопросы: «Как называется предмет, которым расчесывают волосы?»;

«Как называется предмет, которым намыливают руки?»;

«Как называется предмет, которым вытирают руки и лицо после умывания?»; «Как называется предмет, который лежит под головой, когда человек спит?»; «Как называется предмет, по которому смотрят фильмы и передачи?»; «Как называется предмет, которым мальчики играют в футбол?».

Результаты констатирующего эксперимента таковы.

На основе результатов обследования развития активного словаря у детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи III уровня, нами было условно выделено 4 уровня успешности: (высокий уровень, средний уровень, ниже среднего и низкий уровень)

Высокого уровня достигло 8,4 % испытуемых (1 человек), на среднем уровне владеют лексическим компонентом 25% участников эксперимента (3 человека), на уровне ниже среднего оказалось большинство испытуемых 41,6% (5 человек) и на низком уровне оказалось 25% (3 человека) испытуемых.

Такие показатели могут свидетельствовать о недостаточном уровне развития номинативного словаря у детей с общим недоразвитием речи.

Анализируя результаты ответов детей по каждой серии методики обследования можно сделать следующие выводы: за первую серию (называние конкретных существительных и обобщающие слова) на высоком уровне оказалось 16,7 % исследуемых (2 человека), на среднем уровне 58,4% (7 человек), на уровне ниже среднего 8,4% детей (1 человек) и на низком уровне находится 16,7% (2 человека), полученные высокие показатели говорят о том, что дети, занимающиеся по программе дошкольного образовательного учреждения в достаточном объеме усваивают программу, т.к. большинство детей 58,4% (7 человек) оказались на высоком и среднем уровне.

Вторая серия: (называние действий), на высоком уровне находятся 41,6 % (5 человек), на среднем уровне 41,6 % (5 человек), ниже среднего и на низком уровне находятся по 8,4% (1 человеку). Анализируя результаты по второй серии заданий можно сделать вывод, что номинативный словарь действий у детей развит лучше всего. Отвечая на вопросы задания дети не испытывали особых трудностей, быстро находили нужные слова. В этой серии заданий затруднения возникли только у одного ребенка, в результате набравшем самое низкое количество баллов. Он не точно называл действия (поливает – выливает воду, кормит – дает еду), затруднялся с ответом, не назвал несколько действий (танцует, играет, прыгает). Некоторые дети начинали задание после организующей помощи (повтор задания).

Третья серия (называние признаков) на высоком уровне не оказалось не одного ребенка, на среднем уровне находится 8,4% (1 человек), на уровне ниже среднего большинство испытуемых 58,4 % (7 человек) и на низком уровне находятся 33,4% (4 человека).

Дети называли недостаточное количество признаков предметов, часто выделяя не существенные признаки (шуба – новая, лиса – игрушечная), что является особенностью детей с речевыми нарушениями. Некоторые дети называли вместо признака, словосочетание, не относящееся к ответам задания (лиса какая? – она заек ловит, шуба какая? – она одевается). Один ребенок, называя признаки, на один предмет называл противоположные по значению признаки (лимон какой? – кислый, сладкий, желтый, оранжевый), это может говорить о непонимании значения данных слов. В третьей серии дети набрали самое низкое количество баллов, что свидетельствует о не достаточном уровне развития словаря признаков. Выполняя третью серию большинство детей действовали не самостоятельно, требовалось повторение задания и наводящие вопросы.

Четвертая серия части тела и части на высоком уровне находятся 16,7% (2 человека), на среднем уровне 50% (6 человек), на уровне ниже среднего 16,7% (2 человека), на низком уровне 8,4% (1 человек). Самым легким в этом задании для детей оказалось называние частей тела человека.

Пятая серия называние предметов по описанию на высоком уровне оказалось 33,4% (4 человека), на среднем уровне 16,7% (2 человека), на уровне ниже среднего 41,6% (5 человек), на низком уровне 8,4 % (1 человек). Выполнение этой серии больших затруднений у детей не вызывало. Большинство испытуемых называли предметы, не дослушав описание до конца. Лишь два ребенка не могли подобрать нужные слова самостоятельно, им требовалась постоянная помощь, дополнительные, наводящие вопросы.

Качественный анализ полученных экспериментальных данных показывает, что лучше всего у детей развит словарь действий, хуже всего – словарь признаков. Так же затруднения вызвали называние частей предметов (машина, стул – четвертая серия) и называние обобщающих слов (первая серия заданий).

Таким образом, выявленные особенности соответствуют характеристике качественных нарушений имеющихся у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи).

#### **Библиографический список**

1. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
3. Левина Р.Е. (ред.) Основы теории и практики логопедии – М.: Просвещение, 1967. – 170 с.
4. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
5. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия». – 2002. – 200 с.
6. Протоколы логопедического обследования дошкольников: методические рекомендации / [А.В. Мамаева, Н. В. Сиско, Т. В. Зиновьева и др.]; под ред. А. В. Мамаевой; Краснояр.гос.пед.ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск. – 2010. – 44 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Л.Л. Шинкоренко, Л.П. Уфимцева**

Изучение особенностей эмоциональной сферы у детей с умственной отсталостью дошкольного возраста является важной проблемой в свете комплексного исследования личности ребенка в педагогике и психологии.

Исследованием эмоций детей с интеллектуальным недоразвитием занимались: Д.Б.Эльконин, Л.В.Занков, Л.С. Выготский, М.С.Певзнер и другие. Л. С. Выготский который, высказал мысль о теснейшей взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка. Он пишет: «*На самых начальных ступенях развития интеллекта действительно обнаруживается его более или менее непосредственная зависимость от аффекта*»[2: с 145]. Утверждая, что развитие олигофренов осуществляется в соответствии с общими закономерностями детского развития, он подчеркивал, что при умственной отсталости соотношение между интеллектом и аффектом у ребенка иное, чем в норме, и считал, что именно эта характеристика важна для понимания своеобразия его психики [1].

По мнению Л.В. Занкова, развитие эмоциональной сферы умственно-отсталых детей в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых относится специальное обучение и правильная организация всей жизни.

М.С. Певзнер создала собственную концепцию олигофрении и разработала психолого-педагогическую классификацию олигофрении. В классификации показана четкая зависимость проявления эмоций от принадлежности детей к той или иной клинической группе. М. С. Певзнер

подчеркивает, что всем умственно отсталым детям свойственны эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, значительная ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья [1].

Эмоциональная сфера умственно отсталых дошкольников характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием. У детей с умственной отсталостью эмоции полярные, недостаточно дифференцированы, лишены тонких оттенков эмоции, которые являются поверхностными и неустойчивыми, подверженными быстрым, подчас резким изменениям. Умственно отсталые дошкольники очень слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать.

На сегодняшний день проблема эмоционального развития умственно отсталых дошкольников является актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане, так как работ по изучению данной проблемы крайне мало, как уже известно, развитие эмоциональной сферы детей имеет не менее важную роль в развитии личности, в их воспитании и дальнейшем обучении. Исходя из выше сказанного, проблема по изучению развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями остается не достаточно изученной, что делает данную проблему актуальной.

С целью изучения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 226 комбинированного вида» г. Красноярск. В экспериментальном исследовании принимали участие 15 детей, из 1-ой и 2-ой дефектологических групп. Дети имеют одинаковый диагноз – умственная отсталость легкой степени. Возраст воспитанников 6-7 лет.

Для изучения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости нами был составлен диагностический комплекс, состоящий из следующих методик.

### ***Методика «Изучение понимания мимических проявлений эмоций»***

Цель: понимание и осознание мимических *проявлений* эмоций (радость, грусть, гнев) других людей.

Стимульный материал: 3 детских фотографии с изображением эмоций (радость, грусть, гнев).

Инструкция: «Я тебе сейчас покажу фотографии, а ты попробуй угадать, где какая девочка. В одной группе есть три девочки, одну зовут Катя она веселая девочка, вторую зовут Таня она грустная девочка, а третью зовут Галя она злая девочка».

Проведение обследования: во время инструкции перед ребенком поочередно выкладываются фотографии, после окончания инструкции ребенок должен ответить на следующие вопросы по каждой из эмоций: «1. Покажи мне, где Катя? 2. Как ты определил, что она веселая? 1. Покажи мне, где Таня? 2. Как ты определил, что она грустная? 1. Покажи мне, где Галя? 2. Как ты определил, что она злая?» Для того чтобы определить осознанный ли выбор ребенка задается уточняющий вопрос: «она какая?» после вопроса «Покажи мне, где Таня?» и так по каждому изображению, если ребенок не может ответить на уточняющий вопрос ему оказывается помощь, психолог проговаривает изображенную эмоцию на картинке.

Критерии оценки результатов:

1. Правильный выбор нужной фотографии;
2. Объяснил свой выбор, назвав основные мимические признаки.

Оценка результатов: оценивалось количество правильных ответов.

1 балл ребенок получает за каждый правильный ответ по каждой группе вопросов предложенных к каждой из картинок.

0 баллов ребенок получает, если дал неверный ответ на поставленный вопрос или не смог ответить.

6 баллов ребенок получает за все правильно выполненное задание – ребенок принял задание, ответил на все вопросы, сделал правильный выбор картинки соответствующей данному

эмоциональному проявлению, ответил на уточняющий вопрос и назвал все мимические проявления по каждой из предложенных картинок.

### ***Методика «Изучение эмоций в реальных жизненных ситуациях».***

**Цель:** определение и понимание эмоций (радость, грусть, гнев) в реальных жизненных ситуациях.

**Проведение обследования:** ребенку поочередно задаются группа вопросов по каждой из эмоций:

1. У вас в группе есть дети, которые постоянно веселые? Назови имя?
2. Как ты определил, что они всегда веселые?
3. У вас в группе есть дети, которые постоянно грустные? Назови имя?
4. Как ты определил, что они всегда грустные?
5. У вас в группе есть дети, которые постоянно злые? Назови имя?
6. Как ты определил, что они всегда злые?

**Критерии оценки результатов:**

1. Правильный ответ;
2. Объяснил свой выбор, назвав основные мимические признаки.

**Оценка результатов:** оценивается количество правильных ответов по каждой группе вопросов.

1 балл ребенок получает за каждый правильный ответ по каждой группе вопросов.

0 баллов ребенок получает за каждый неверный ответ или не дал никакого ответа на поставленные группы вопросов.

6 баллов ребенок получает за все правильные ответы, если были названы или не названы имена детей в группе, присутствие понятия об эмоциональных состояниях у детей, причины и их понимание, по которой определено проявление эмоций в мимике в реальных жизненных ситуациях.

### ***Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний через причинно-следственные связи» (Урунтаева Г.А.)***

#### **Модифицированный вариант методики:**

**Цель:** понимание причинных оснований эмоциональных состояний других людей (радость, грусть, гнев).

**Стимульный материал:** 3 сюжетные картинки по каждой из эмоций (радость, грусть, гнев).

**Проведение обследования:** ребенку последовательно предъявляются картинки и задаются вопросы по каждой из предложенных картинок: «1. Что делают дети? Кому хорошо, а кому плохо? 2. Как ты догадался?»

**Критерии оценки результатов:**

1. Правильный ответ на данное изображение;
2. Дал правильное объяснение своему ответу.

**Оценка результатов:** оценивается количество правильных ответов по каждой сюжетной картинке на каждую из базовых эмоций.

1 балл ребенок получает за каждый правильный ответ по группе вопросов прилегающих к каждой сюжетной картинке.

0 баллов ребенок получает за каждый неверный ответ или не дал никакого ответа на предложенные ему вопросы по каждой сюжетной картинке.

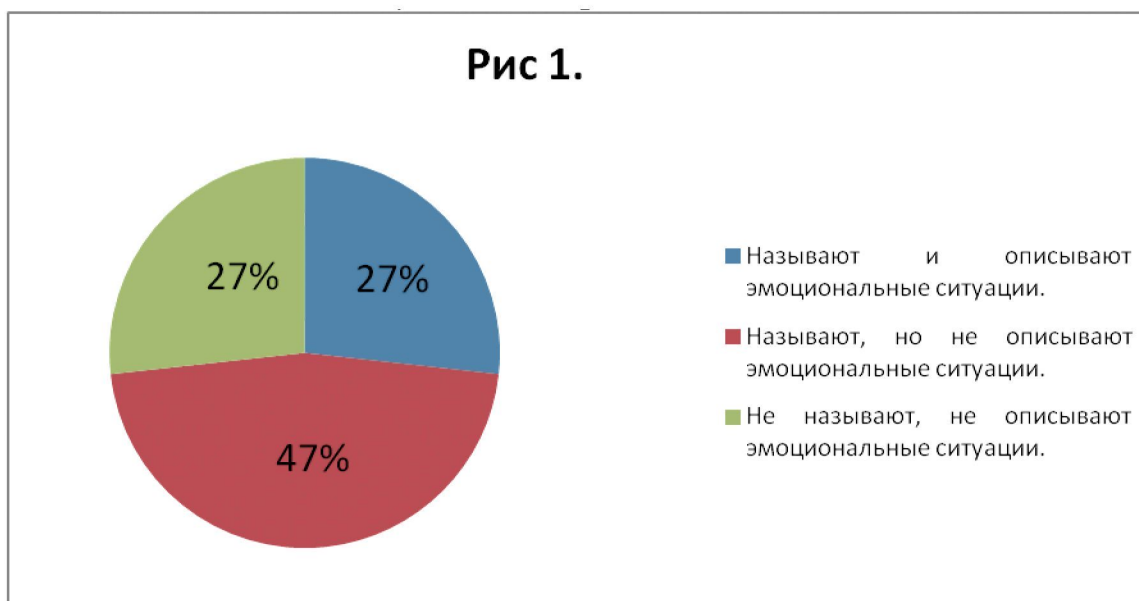
6 баллов ребенок получает за все правильные ответы, описана картинка и определены эмоциональные состояния героев на картинке, так же названы причины данных эмоциональных состояний, и мимические признаки по которым определены эмоциональные состояния.

В результате проведенного исследования нами были получены данные представление на рисунках 1, 2 и 3.

На рисунке 1 представлены полученные результаты по методике «Изучение понимания эмоциональных ситуаций на картинках».



**Рис 1.**

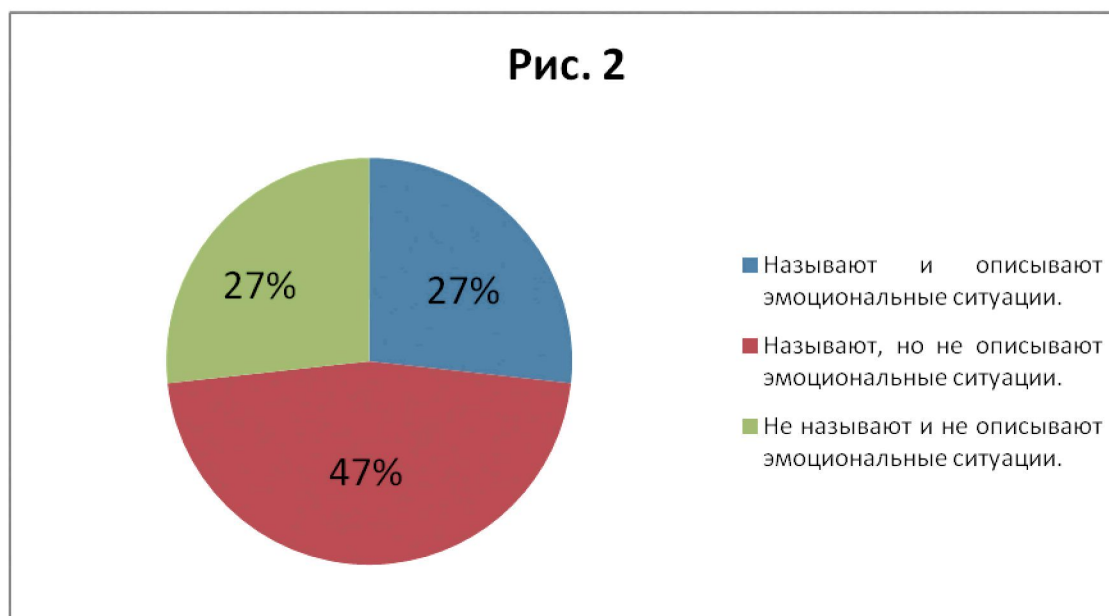


Сопоставив полученные данные из диаграммы видно, при предъявлении детских картинок с изображением базовых эмоций большее количество детей правильно показывают и называют эмоциональные состояния без описания мимических признаков. В равных же количествах дети правильно показывают и описывают эмоциональные ситуации с базовыми эмоциями, и не показывают и не описывают эмоциональные ситуации.

Таким образом, из 15 детей, 7 (47%) детей могут правильно назвать, но не описать эмоциональные ситуации, 4(27%) человека правильно называют и описывают эмоциональные ситуации (радость, грусть, гнев), 4 (27%) ребенка не могут не показать и описать эмоциональные ситуации, с проявлением базовых эмоций.

На рисунке 2 представлены полученные результаты по методике «Изучение понимания эмоциональных ситуаций в реальной жизни».

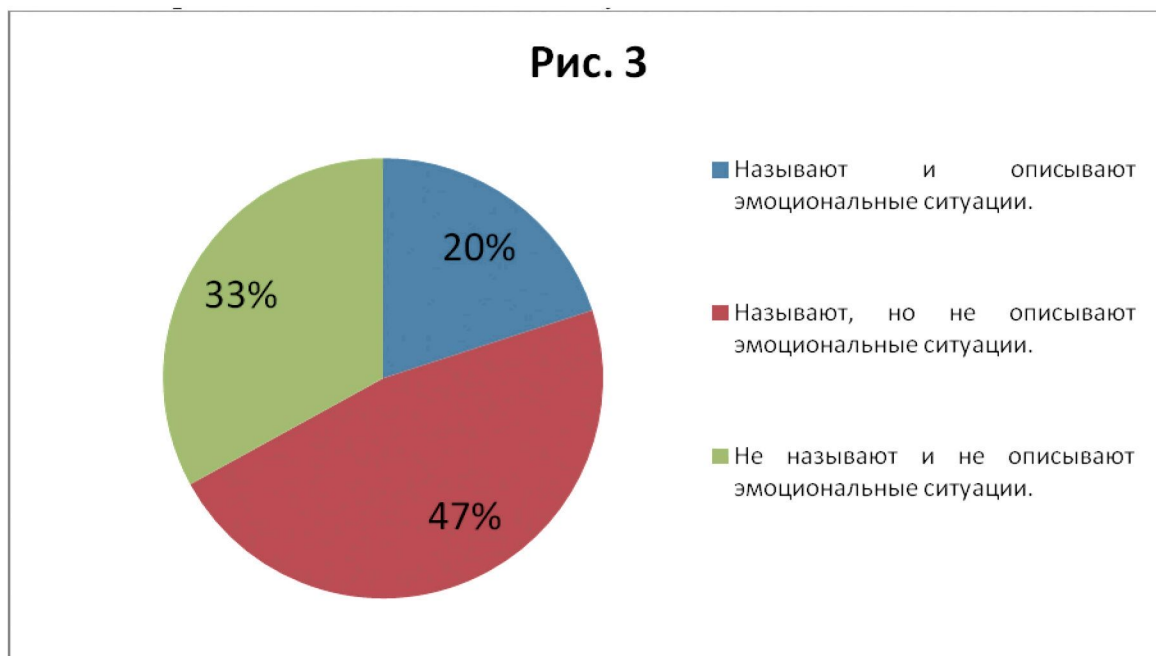
**Рис. 2**



На представленной нами диаграмме видно, что дети в большем количестве случаев правильно называют сверстников в эмоциональных ситуациях с базовыми эмоциями без описания изменения мимики. В равном количестве дети правильно указывают сверстников и сопоставляют их базовые эмоции, проявляющиеся в эмоциональной ситуации, и описывают изменение мимики. В таком же количестве случаев дети не называют и не описывают эмоции, соответствующие тем или иным эмоциональным ситуациям.

Из 15 испытуемых детей четыре (27%) ребенка смогли указать сверстников в требуемых эмоциональных ситуациях и дать характеристику изменения мимики при базовых эмоциях. Семь детей (47%) только называли сверстников с базовыми эмоциями без описания изменения мимики в эмоциональных ситуациях, и четыре ребенка (27%) не называли и не описывали эмоциональные ситуации.

На рисунке 3 представлены полученные результаты по методике «Изучение понимания причин эмоциональных ситуаций».



На представленной диаграмме видно, при предъявлении сюжетных картинок с базовыми эмоциями (радость, грусть, гнев), и в понимании причин эмоциональных ситуаций из 15 испытуемых детей, три (33%) ребенка назвали и описали эмоциональные ситуации с установлением причины. Семь (47%) детей назвали, но не описали эмоциональные ситуации по сюжетным картинкам. И пять (33%) испытуемых детей не назвали и не дали описание эмоциональным ситуациям по предложенным сюжетным картинкам.

Сопоставив полученные данные по трем методикам, на представленном рисунке видно дети с УО легкой степени в 27% по 1 и 2 методике и 20% показали высокий уровень при назывании и описании эмоциональных ситуаций по картинкам, в реальной жизни и при установлении причины эмоциональных ситуаций по сюжетным картинкам. В 47% дети с УО по трем методикам показали средний уровень, так как только называли эмоциональные ситуации без их описания. В 27% по 1 и 2 методике и в 33% по 3 методике дети показали низкий уровень при выполнении заданий, дети не называли, не описывали эмоциональные ситуации. Наименее сложной была методика 1, так как лучше всего дети с УО распознают эмоциональные ситуации по картинкам, менее сложной оказалась методика 2 при назывании и описывании эмоциональных ситуаций в реальной жизни. Наиболее сложной была для детей методика на называние и описание причин эмоциональных ситуаций по сюжетным картинкам. Следовательно, можно предположить, что по мере усложнения структуры изображения и задания, дети испытывают трудности при выполнении заданий.

#### *Библиографический список*

1. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости – Собр. соч. М., 1983, ч. 5.
2. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. – М., 1939.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений.

4. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. - М. : Академия, 2003.- 176 с.;
5. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2007. – 480 с.
6. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М. : Академия, 2002. – 160 с.
7. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология»
8. Урунтаева Г.А. Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ, колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой – Владос, 1995г.- 291 с.
9. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

## **ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Ю.Н. Широкова*

Известно, что стойкое нарушение слухового анализатора ведет к существенным отклонениям в речевом развитии ребенка, негативно отражается на психическом статусе личности, влечет за собой ограничение возможности познания окружающего мира, овладения знаниями, умениями, навыками, препятствует полноценному словесному общению с окружающими людьми (В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, Л.А. Венгер, Т.А. Власова, К.А. Волкова, Л.С. Выготский, Г.Л. Выгодская, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Е.М. Мастюкова, Н.Ф. Слезина, И.М. Соловьев, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Т.В. Розанова и др.) [1].

Своевременное выявление детей с нарушением слуха и раннее начало оказания им медицинской помощи (протезирование современными цифровыми слуховыми аппаратами, операция «кохлеарная имплантация» [КИ]) и психолого-педагогической (коррекционной) помощи будет способствовать не только формированию у них речи как основного средства общения, но и гармоничному развитию личности ребенка в целом [1].

В 2005 году в Красноярском крае в рамках Федеральной национальной программы «Дети-инвалиды» впервые были сделаны уникальные операции по кохлеарной имплантации (восстановление слуха) глухим детям-инвалидам по слуху. На данный момент в нашем крае таких детей свыше 110, большинство из них – воспитанники ДООУ и учащиеся массовых или специализированных (коррекционных) школ I – II вида г.Красноярска, Ачинска, Минусинска и других городов Красноярского края.

Между тем, дети именно дошкольного возраста являются той группой, с которой комплекс реабилитационных мероприятий приводит к наилучшим образовательным и социальным эффектам, поскольку данный возраст является наиболее благоприятным для всестороннего развития человека, в том числе развития функциональных возможностей слуха и речи [1].

МБДОУ «Детский сад №194 комбинированного вида» г.Красноярска является базовой площадкой, реализующей проект «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарным имплантом». В детском саду функционируют группы компенсирующей направленности для детей с нарушением слуха и для детей с тяжелыми нарушениями речи. На данный момент четыре ребенка пользующихся кохлеарным имплантом получают образовательные услуги в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Пребывание

в детском саду таких детей подразумевает их комплексное сопровождение, которое включает в себя специальную деятельность сурдопедагога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей группы, а также создание коммуникативного пространства для успешного слухоречевого развития и полноценного общения детей с КИ со сверстниками.

Согласно разработанной сотрудниками ИКП РАО НИИ динамической педагогической классификации детей с КИ, воспитанники МБДОУ №194 относятся к группе глухих детей, у которых до операции не удалось сформировать развернутую словесную речь по следующим причинам [2]:

1. У двух детей операция по кохлеарной имплантации была проведена в возрасте 2х лет, что является хорошим потенциалом для развития естественного «слухового» поведения. Но данный потенциал не был использован в достаточном объеме т.к., во-первых, на запускаящем этапе эти дети находились в группе для глухих детей, во-вторых, родители не были проинформированы о важности запускающего этапа и как следствие недостаточно уделяли внимание речевому развитию, т. е. речь развивалась стихийно.

2. Двум другим детям операция по кохлеарной имплантации была проведена в возрасте старше 3 лет, т. е. раннее развитие речи происходило в условиях тяжелого нарушения слуха. Для этих детей имеют особое значение зрительные опоры и привычные средства восприятия речи и самой коммуникации: чтение с губ, письменная речь, дактилология, жестовая речь, привычка контролировать произношение при помощи кинестетических опор и др.

Их статус, согласно динамической классификации детей с КИ, меняется – они «уже не глухие, но еще не слышащие». Более точно в данной педагогической классификации о них говорится как о группе детей, еще не приблизившихся к возрастной норме, но имеющих возможность и перспективу благополучного дальнейшего развития и приближения к норме в обычной среде при постоянном наблюдении и специальной сурдопедагогической поддержке [2].

Таким образом, мы имеем дело с ребенком, который уже начал вести себя как слышащий, но имеет особый тип развития, поскольку приобретенные ранее в период глухоты вторичные нарушения еще не могут быть преодолены полностью. Поэтому важным, на данный момент, становятся степень сближения развития ребенка с возрастной нормой, перспективы дальнейшего сближения в условиях детского сада.

Немаловажную роль в этом процессе играет педагог-психолог. В его задачи индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном учреждении входят:

1. Помощь ребенку в успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения.
2. Диагностика приобретенных вторичных нарушений.
3. Коррекция выявленных нарушений, а так же преодоление отставания в развитии ребенка и максимальное сближение с возрастной нормой.

Рассмотрим эти три направления подробнее.

Первое направление – помощь ребенку в успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения. Основной задачей сопровождения, на данном этапе, является установление контакта с родителями, подробное и этичное выяснение обстоятельств, связанных с проблемой ребенка. На протяжении всего периода адаптации (около 1 месяца) осуществляется регулярный мониторинг эмоционального состояния ребенка с КИ с целью предупреждения возникновения или закрепления нежелательных состояний. Также, педагог-психолог совместно с воспитателем организует различные мероприятия помогающие ребенку успешно адаптироваться в группе сверстников:

– «игры-знакомства»; игры, направленные на сплочение группы; игры, направленные на установление эмоционального контакта и т.д.;

– занятия, на которых детям корректно и в доступной форме объясняются особенности таких детей.

Второе направление – диагностика приобретенных вторичных нарушений. Для диагностики используются стандартные методики позволяющие оценить уровень актуального раз-

вития и потенциальных возможностей ребенка: «Соотнесение табличек по цвету», «Различение основных геометрических форм», «Восприятие величины», Пирамидка из 5ти колец, пятисоставная матрешка, «Почтовый ящик», «Разрезные картинки», «Четвертый лишний», «Классификация» (одежда, обувь, цветы, игрушки, овощи), «Шифровка», Модификация рисовального теста К. Куглера. В ходе диагностики заполняется таблица (см. таблицу 1), в которой дословно фиксируется предлагаемая инструкция, ответы и действия ребенка, результаты выполнения.

Таблица 1

**Диагностическое обследование ребенка 5 лет с КИ**

| № п/п | Предлагаемая методика (инструкция)                                                                                                                                                          | Ответы (действия) ребенка                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Выводы                                                                                            |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | 2                                                                                                                                                                                           | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 4                                                                                                 |
|       | Восприятие.<br>Соотнесение табличек по цвету: «Покажи такую же табличку. Правильно, молодец. А теперь скажи, какого цвета?»<br>Поочередно предлагаются таблички основных цветов и оттенков. | Берет табличку, правильно соотносит с эталоном. Называет первым слогом: «СИ» – синий, «КА» – красный, «ЗЕ» – зеленый и т.д.                                                                                                                                                                                                                                                | Знание сенсорных эталонов соответствует возрасту, в активном словаре преобладают усеченные слова. |
|       | Различение основных геометрических форм: «Покажи такую же фигуру. Правильно, молодец. А теперь скажи, как называется?»                                                                      | Берет форму, правильно соотносит, называет первым слогом: «КУУ» – круг, «КВА» – квадрат, «ТИИ» – треугольник.                                                                                                                                                                                                                                                              | Знание сенсорных эталонов соответствует возрасту, в активном словаре преобладают усеченные слова. |
|       | Восприятие величины: «Смотри, какой?» (предлагаются картинки с изображением)                                                                                                                | 1. Большой гриб и маленький: показывает руками и говорит первый слог «БО», аналогично с «маленький» – «МА».<br>2. Высокий жираф и низкий баран: показывает руками и говорит первый слог «БО», аналогично с «маленький» – «МА».<br>3. Длинная и короткая лента, длинный и короткий карандаш: показывает руками и говорит первый слог «БО», аналогично с «маленький» – «МА». | Восприятие величины соответствует возрасту, в активном словаре преобладают усеченные слова.       |
|       | Наглядно-действенное мышление.<br>Пирамидка из 5ти колец, пятисоставная матрешка: «Разбери и собери» + жест.                                                                                | Собирает пирамидку с учетом величины колец. Собирает матрешку самостоятельно, возникающие ошибки исправляет самостоятельно.                                                                                                                                                                                                                                                | Соответствует возрастной норме.                                                                   |
|       | «Почтовый ящик»: «Собери»                                                                                                                                                                   | Берет одну фигуру, зрительно соотносит её с соответствующей прорезью и бросает в коробку.                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Соответствует возрастной норме (тенденция к высокому уровню).                                     |
|       | Наглядно-образное мышление.<br>Разрезные картинки:<br>«Собери картинку»                                                                                                                     | Складывает разрезную картинку из 4 частей (простой разрез), затем из 4х (сложный разрез). Собирает картинку из 5 частей (сложный разрез).                                                                                                                                                                                                                                  | Высокий уровень.                                                                                  |
|       | Логическое мышление<br>«Четвертый лишний»: «Смотри, три картинки подходят друг к другу, а одна нет. Три картинки вместе, а одна нет» + жесты.                                               | Показывает лишний предмет правильно, «Три картинки, как называются одним словом?», ответа нет.                                                                                                                                                                                                                                                                             | Соответствует возрастной норме, недостаточный словарный запас.                                    |



| 1 | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 4                                                                                                                                                                         |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | Классификация (одежда, обувь, цветы, игрушки, овощи). Раскладываются все группы по одной картинке «Посмотри, лежат пять картинок (называется каждая). Я буду давать тебе другие картинки, а ты говори мне, к какой из этих картинок они подходят. Вот – сапоги. Куда их нужно положить? К этой? К этой? Или этой?» (усеченная инструкция). | Подкладывает картинки верно, обобщающие слова произносит непонятно. Приблизительно произносит «игрушки», «одежда». После произнесения педагогом обобщающих слов повторяет их первым слогом.                                                                                                                                                                                                                                        | Соответствует возрастной норме, недостаточный словарный запас.                                                                                                            |
|   | Внимание.<br>«Шифровка»: «Посмотри, здесь нарисованы фигуры со значками, а здесь значков нет. Тебе нужно расставить значки в пустые фигуры, только будь внимателен. Попробуй (проставляем значки в первые 5 фигур). А теперь быстро и внимательно расставь остальные значки».                                                              | Общее время выполнения задания фиксировано и составляет 2 минуты. Время засекается сразу после перехода к 6 фигуре. Если для объяснения инструкции потребовалось больше чем 5 фигур, они также не учитываются при оценке результатов. В ходе выполнения отмечается постоянная нерешительность в постановке знаков, неоднократное соотнесение с «ключом» задания. В связи с этим за 2 минуты было просмотрено 12 фигур, ошибок нет. | Норма выполнения для 5 лет составляет 30 фигур, 3 ошибки. Можно сделать вывод о недостаточном уровне концентрации и переключения произвольного внимания (низкий уровень). |
|   | Мелкая моторика.<br>Модификация рисовального теста К. Куглера: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. Я прошу нарисовать точно такие фигуры, как на этом листке. Не торопись. Будь внимателен» (жестовая или вербальная).                                                                                                              | Рисует фигуры.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Средний уровень – копирует фигуры (круг, квадрат, треугольник) приблизительно.                                                                                            |

По результатам диагностики на первый план выступают трудности:

- недостаточного уровня концентрации и переключения произвольного внимания;
- недостаточного словарного запаса;

На основании выявленных трудностей делается заключение об уровне сформированности познавательной деятельности.

Третье направление, коррекция выявленных нарушений, а так же преодоление отставания в развитии ребенка и максимальное сближение с возрастной нормой, планируется на основе заключения.

Продолжим рассмотрение деятельности в рамках этого направления, на примере результатов диагностического обследования ребенка 5 лет с КИ приведенного в таблице 1:

1. Развитие восприятия (развитие перцептивных действий).
2. Развитие памяти (зрительной).
3. Развитие концентрации и навыка переключения внимания.
4. Развитие логического мышления.
5. Развитие мелкой моторики рук.

По каждому направлению важно описать конкретную цель на определенный период, например:

1. Складывать дом, елочку, машину, цветок из геометрических фигур с учетом цвета и размера.
2. Запоминать до 5-6 игрушек или предметных картинок.

3. Выполнять задание (корректирующая проба, выбор по образцу и т.д.) за время пересыпания песка в песочных часах, сначала 5 минут, затем 3 минуты.

4. Называть обобщающее слово в методике «Четвертый лишний» и классификации; обнаруживать верное понимание ситуации в «нелепицах» с опорой на вопросы.

5. Уметь точно копировать круг, треугольник, квадрат; выполнять графические узоры-дорожки по образцу по клеточкам.

Коррекционно-развивающие занятия педагогом-психологом проводятся 1-2 раза в неделю, их продолжительность составляет 15-20 минут. В каждое занятие могут включаться игры и упражнения, направленные на развитие одного или нескольких психических процессов, приводятся подробные адаптированные инструкции к заданиям, которые ребенок сможет понять и выполнить.

Таким образом, вышеописанные три направления работы являются основой индивидуального сопровождения кохлеарно имплантированных дошкольников воспитывающихся в условиях группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

#### *Библиографический список*

1. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – 2007.
2. Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Динамическая классификация детей с кохлеарными имплантами – новый инструмент сурдопедагога // Дефектология. – 2014. – №2. – С. 29-35.

## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**Андрусова О.В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 4 курс «Олигофренопедагогика», заочное отделение, учитель СКОШ №8 VIII вида.

**Баженова Е.А.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-логопед МБДОУ № 50 г. Красноярск.

**Бекбулатова К.О.**, ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 41 гр., 4 курс.

**Буглеева Т.В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, педагог-психолог Центра диагностики и консультирования № 9 г. Красноярск.

**Васильева Е.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 группа, 5 курс.

**Волкова В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 группа, 5 курс.

**Воронова Т.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

**Заборцева С.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 группа, 5 курс.

**Захарова А.В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-логопед Красноярской коррекционной школы VIII вида № 5.

**Ивченко Т.В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель Есаульской общеобразовательной школы Красноярского края.

**Крапоткина А.**, ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 4 курс «Олигофренопедагогика», заочное отделение, воспитатель МБДОУ № 328, г. Красноярск.

**Кузнецова А.В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2 курс магистратуры ОНО; учитель Красноярской коррекционной школы VIII вида № 5.

**Кузменкова Л.Н.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-логопед МБДОУ № 50 г. Красноярск.

**Кудинова Ю.П.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; заочный аспирант 1 года обучения; учитель-логопед МБОУ СОШ № 65 г. Красноярск.

**Куцепалова К.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 43 гр., 4 курс.

**Логвиненко Т.А.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2 курс магистратуры ОНО; учитель - логопед, детский центр Монтеessori - педагогика "Солнечный город".

**Ломакина М.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

**Мартынова М.В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 4 курс «Олигофренопедагогика», заочное отделение, инструктор конного клуба «Пегас», г. Саяногорск, Хакасия.

**Макарова Т.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

**Михеева Д.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

**Непомнящих Н.В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 41 гр., 4 курс.

**Поддубная Ю.С.**, ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 51 гр., 5 курс.

**Постникова Н.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

**Пронина Ю.Г.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-логопед Красноярской коррекционной школы-интерната VIII вида № 5.

**Рудковская К.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 группа, 5 курс.

**Румянцева Ю.Д.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

**Русских А.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2 курс магистратуры ОНО, педагог Детского Центра “Солнечный город” г. Красноярск.

**Роговенко Т.Н.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2 курс магистратуры ОНО; педагог-психолог Центра диагностики и консультирования № 9 г. Красноярск.

**Садовская В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры, группа 12 М.

**Сопинская Т.В.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО, воспитатель МБДОУ № 194 г. Красноярск.

**Титова К.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 41 гр., 4 курс.

**Тимофеева К.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 43 гр., 4 курс.

**Хамидуллина А.Х.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 41 гр., 4 курс.

**Ходарева О.А.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО, сурдопедагог Красноярской краевой коррекционной школы I-II вида.

**Ханьжина А.М.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального сопровождения № 2 г. Красноярск.

**Шевцова А.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры, группа 12 М.

**Шинкоренко Л.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 43 гр., 4 курс.

**Широкова Ю.Н.**, ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; педагог-психолог МБДОУ № 194 г. Красноярск.

Молодежь и наука XXI века  
XV Международный форум студентов,  
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции  
Секция «Коррекционная педагогика»

Красноярск, 2014 г.

*Электронное издание*

Статьи представлены  
в авторской редакции

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 02.06.14.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 14,6