

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

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

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Материалы научно-практической конференции
студентов, аспирантов, магистрантов

Красноярск, 14 мая 2020 г.

Электронное издание

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Материалы научно-практической конференции
студентов, аспирантов, магистрантов

Красноярск, 14 мая 2020 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2020

ББК 74.00
С 56

Редакционная коллегия:
И.Ю. Жуковин, О.Л. Беляева (отв. ред.)
Е.С. Болгова

С 56 **Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья:** материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярск, 14 мая 2020 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Ю. Жуковин, О.Л. Беляева; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-449-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-449-1

(XXI Международный форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Валевич А.С., Агаева И.Б. ИЗУЧЕНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	6
Валецкая К.М., Дмитриева П.А., Нестерова Д.В., Брюховских Л.А. ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	9
Вилигина О.А., Комарова Н.С., Козырева О.А. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕЙ, ТОНКОЙ И АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	12
Горохова Е.А., Мамаева А.В. ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	15
Демёхина В.Г., Проглядова Г.А. ОБСЛЕДОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	17
Дроздова М.С., Козырева О.А. ОБЗОР ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОНР 3 УРОВНЯ.....	19
Ефремова О.В., Мамаева А.В. СХЕМА ОБСЛЕДОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	22
Желудкова Н.В., Проглядова Г.А. ПРОЯВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ НА ПИСЬМЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССА.....	24
Завайлова О.А., Брюховских Л.А. НАРУШЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	26
Нефедова О.И., Брюховских Л.А. ОСОБЕННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ.....	29
Потапова Н.В. ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	31

Раздел II.

СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Бендюкова Е.Ю., Мамаева А.В. ВАЛИДНОСТЬ МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ	34
--	----

Иванкова Т.В., Брюховских Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ ПЕРЕСКАЗЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ	36
Коршикова Е.В., Брюховских Л.А. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СМЫСЛОВОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ СВЯЗНЫХ ТЕКСТОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	39
Мамаева А.В., Краснова А.С. КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРОГРАММА «ГОВОРЯЩИЕ УРОКИ» КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	42
Сухих А.С., Мамаева А.В. СИМПТОМАТИКА ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	48
Трухан Н.В., Брюховских Л.А. УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	51
Штефанова Е.С., Хмельницкая О.Б., Мамаева А.В. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–8 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	53

Раздел III.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Владимирова О.В., Беляева О.Л. ПРОЕКТ «ОТКРЫВАЯ МИР С МАМОЙ И ПАПОЙ» КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ К СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СВЕРСТНИКАМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II–III УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ	56
Гурачевская А.Е., Козырева О.А. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	59
Каушан Ю.С., Беляева О.Л. ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ.....	62
Козлова Ю.В., Брюховских Л.А. ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	65
Котикова И.С., Верхотурова Н.Ю. ИНКЛЮЗИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ КАК СЛОЖНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УСТРОЙСТВО	68

Куляк М.В., Беляева О.Л. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ.....	71
--	----

Раздел IV.
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Богданова Н.М., Агаева И.Б. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7–8 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	75
Вернер В.В., Проглядова Г.А. К ПРОБЛЕМЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	78
Злотникова А.В., Касымова М.В., Агаева И.Б. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-х КЛАССОВ С ЗПР ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ.....	81
Зорина Е.М., Проглядова Г.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-х КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНИ, НАХОДЯЩИХСЯ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	84
Коновалова Т.Л., Агаева И.Б. ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	87
Тыщенко О.И., Проглядова Г.А. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	89
Шувалова И.Л., Проглядова Г.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	92
Рябкова И.Е. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС.....	95
Тарских Е.Е., Агаева И.Б. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	97
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ.....	99

Раздел I. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

ИЗУЧЕНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

STUDY OF THE SOUND-PRODUCING SIDE OF SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH PHONETIC AND PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT

А.С. Валевич, И.Б. Агаева

A.S. Valevich, I.B. Agaeva

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, звуковая сторона речи, фонематическое восприятие.

В данной статье представлено изучение особенностей звукопроизносительной стороны речи старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Представлены результаты констатирующего эксперимента.

Phonetic and phonemic underdevelopment of speech, senior preschool age, the sound side of speech, phonemic perception.

This article presents the study of the features of the sound-pronouncing side of speech of older preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment. The results of the ascertaining experiment are presented.

Эксперимент по изучению звукопроизносительной стороны речи старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи проводился с сентября 2019 года по май 2020 года на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Красноярска, «Детский сад № 14» г. Красноярска. Анализ ситуации, сложившейся в настоящее время в системе начального образования, показывает, что количество детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети старшего дошкольного возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуковой стороной языка. При этом, имея в норме физический слух и сохранный интеллект, они не готовы к освоению школьной программы из-за недостаточно развитого фонематического восприятия.

Задачами нашего исследования являлись: теоретические аспекты изучения проблемы ФФНР; подбор методики и проведение констатирующего эксперимента

по определению нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с ФФНР; разработка методических рекомендаций по коррекции звукопроизношения и восприятия звуков русского языка.

В эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Для проведения обследования были подобраны 2 серии заданий: обследование звукопроизношения и обследование фонематического восприятия.

Обследование состояния звукопроизношения проводилось по общепринятой в логопедии методике, опубликованной в работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной [2], [3], [4].

При изучении состояния звукопроизношения определялось количество нарушенных звуков, какие фонетические группы нарушены, характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях.

При обследовании звукопроизношения применялись методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала. Детям предлагались сюжетные и предметные картинки, слоги, слова, чистоговорки, включающие исследуемые звуки.

1 серия – обследование звукопроизношения: обследование возможности изолированного произнесения звука; обследование возможности произнесения звука в слогах разной конструкции; обследование возможности произнесения звука в предложении.

2 серия – обследование фонематического восприятия. О.Б. Иншакова выделяет 6 частей обследования устной речи детей старшего дошкольного возраста, «Обследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и фонематических представлений» [1].

Основным принципом при подборе материала для обследования фонематических процессов является принцип последовательного перехода от простого к более сложному: обследование фонематического восприятия; обследование фонематического анализа; обследование фонематического синтеза; обследование фонематических представлений.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать вывод о том, что у всех детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нарушено звукопроизношение. Данные, полученные при обследовании возможности изолированного произнесения звука, произнесения звука в слогах разной конструкции, произнесения звука в предложении, показали, что никто из детей не произносит правильно звуков. У всех обследованных детей нарушены фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления.

Результаты исследования обуславливают необходимость логопедической коррекции, направленной на стабилизацию вышеперечисленных показателей, что позволит создать позитивный фон для устранения речевых отклонений у детей с учетом особенностей нарушений.

Библиографический список

1. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда: учебное пособие по коррекционной педагогике. М.: ВЛАДОС, 2008. 280 с.
2. Жукова Н.С. Уроки логопеда: исправление нарушений речи. М.: Эксмо, 2014. 120 с.
3. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
4. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. 2-е изд., испр. М.: АРКТИ, 2015. 240 с.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

TECHNIQUES FOR FORMING SPATIAL VOCABULARY IN STUDENTS OF GRADES 1–2 WITH MENTAL RETARDATION

К.М. Валецкая, П.А. Дмитриева
Д.В. Нестерова, Л.А. Брюховских

K.M. Valetskaya, P.A. Dmitrieva
D.V. Nesterova, L.A. Bryukhovskikh

Задержка психического развития, развитие связной речи, приемы, ориентировка в пространстве, пространственная лексика.

В статье представлены отдельные результаты проведенного на базе МБОУ СШ № 65 исследования, а также продемонстрированы практические приемы формирования пространственной лексики.

Mental retardation, development of coherent speech, techniques, orientation in space, spatial vocabulary.

The article presents some results of the research conducted on the basis of school No. 65, as well as demonstrates practical techniques for forming spatial vocabulary.

Недоразвитие лексической системы – частый спутник задержки психического развития (далее – ЗПР). Особое место в данной системе занимает пространственная лексика, играющая значительную роль в развитии связной речи и являющаяся одной из основ формирования базовых математических представлений [Брюховских, 2015].

Результаты исследования, проведенного на базе коррекционных классов школы №65 г. Красноярск, показали корреляцию уровня развития ориентировки в пространстве и пространственной лексики. Соответственно, первым приемом формирования пространственной лексики является ее первоначальное введение параллельно с выполнением игровых манипуляций: «зарядкой» (ребенок должен выполнить движение по инструкции, показать левой рукой правую ногу), зеркальным выполнением движений по словесной инструкции, составлением карты помещения, поиском спрятанного предмета, освоением диктантов по клеточкам. При этом лексическое наполнение задания зависит от уровня развития пространственной лексики конкретного ребенка. Низкий уровень – предлоги: в, на, от, за, перед, к. Наречия: тут, там, здесь, оттуда, отсюда, высоко, низко, далеко, близко, слева, справа. Образование сравнительной степени: выше, ниже, дальше, ближе. Средний уровень – предлоги: мимо, по, из-за, из-под, через, вокруг. Наречия: внутри, снаружи, спереди, сзади, кругом, вверх, вниз, вправо, влево. Образование сравнительной степени: уже, шире, длиннее, короче, левее, правее. Образование приставочных глаголов от инфинитивов: идти, плыть, ехать, лезть,

лететь, ползти. Высокий уровень – предлоги: среди, сквозь, вдоль. Наречия: вбок, вглубь, вширь, вдали. Образование цепочек однокоренных слов: вверх, вверху, доверху и т.д. Образование приставочных глаголов от инфинитивов: метаться, качать, кружить, мчаться, плестись, брести, катить, тащить, гнаться, нестись.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что наиболее выраженные трудности проявляются у детей с ЗПР в трех компонентах: понимание и употребление предложно-падежных конструкций, понимание и употребление приставочных глаголов, самостоятельное составление рассказа по сюжетным картинкам, насыщенным пространственной лексикой («Прятки», «Ферма» и др.). При этом в количественном отношении показатели по пробе «Составление рассказа» были самые низкие, что подводит нас к следующему выводу: целью работы по формированию пространственной лексики должно стать овладение обучающимися умениями использовать данные лексемы в самостоятельной речи. Следовательно, вторым значимым приемом является включение отрабатываемых слов не изолированно, а сразу в речевом контексте, на уровне словосочетания и предложения с постепенным переходом на уровень текста как в устной, так и в письменной речи. К этому приему примыкают и другие: использование элементов ручного моделирования [Брюховских, 2008], схем, картинной наглядности, подвижных и настольных игр. Далее представлены основные приемы, использованные нами при разработке цикла коррекционно-развивающих занятий по формированию пространственной лексики. Противопоставление («Скажи наоборот») используется при введении нового материала и его закреплении на уровне словосочетания. Исправление ошибки используется на уровне текста при закреплении материала. Игры со словесной инструкцией используется для развития навыков ориентировки в соматопространстве («Зарядка», «Роботы», «Зеркало») и формализованном пространстве (передвижение фишки по плоскости листа, расположение объектов на листе согласно инструкции). Работа с сюжетными картинками используется на всех этапах при самостоятельном составлении предложений и текстов. Расшифровка схем – на уровне предложения и текста. В основном, в письменных заданиях или в форме лото. Стихи-загадки полезны при введении нового материала. В таблице приведем примеры авторских игр и упражнений.

Название	Цель	Оборудование	Инструкция
1	2	3	4
Выбери правильно	Развитие понимания наречий вверху-внизу, близко-далеко на уровне текста в процессе чтения	Раздаточный материал (тексты и парные картинки)	Инструкция: Дети должны самостоятельно прочитать текст, насыщенный наречиями вверху-внизу, близко-далеко, и после этого подобрать к нему подходящую по смыслу картинку среди двух противоположных. Образец: «1. В шкафу у Веры много игрушек. У всех есть на полке свое место. Вверху стоят пирамидки, внизу – куклы. 2. Андрей приехал в гости к бабушке. Ему здесь нравится. Вот он гуляет возле речки. Дом стоит далеко, лошади – близко. 3. Одна маленькая обезьянка захотела попробовать кокосы. Они росли на большой пальме вверху, а маленькая обезьянка сидела внизу»

Перейди через болото	Закрепление точности употребления изученных предлогов, наречий и сравнительных прилагательных на уровне предложений	Обручи	Детям предлагается сыграть перейти через болото: нужно пройти по кочкам-обручам через болото мимо водяного. Чтобы сделать шаг, нужно поспорить с водяным. Если согласишься с ним – он утянет тебя в болото. Тот, кто верно сказал наоборот – прыгает в следующий обруч. Например, если педагог говорит: «Книга лежала на коробке», то ребенок должен ответить: «Нет, книга лежала в коробке». Образец: «Машина стояла близко» – «Нет, машина стояла далеко»; «Миша выше ростом» – «Нет, Миша ниже ростом», «Качели висели за домом» – «Нет, качели висели перед домом» и т.д.
----------------------	---	--------	---

Представленные выше упражнения намеренно наполнены игровым контекстом, так как это способствует поддержанию интереса младших школьников с ЗПР. Чередование перечисленных приемов позволяет создавать эмоционально-положительное отношение детей к коррекционно-развивающему процессу и на самом разнообразном материале закреплять речевые умения.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник КГПУ. № 3 (33). 2015.
2. Брюховских Л.А. Использование приемов мануального моделирования предлогов при формировании предложно-падежных конструкций у детей с умственной отсталостью: учебно-методическое пособие. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2008. 80 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕЙ, ТОНКОЙ И АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

FEATURES OF THE GENERAL, THIN AND ARTICULATORY MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA

О.А. Вилигина, Н.С. Комарова,
О.А. Козырева

O.A. Viligina, N.S. Komarova,
O.A. Kozyreva

Дизартрия, общая моторика, тонкая моторика, артикуляционная моторика, двигательная сфера, старшие дошкольники, нарушения речи.

В данной статье показана взаимосвязь двигательной сферы с развитием речи ребенка; отображены выявленные в результате исследования особенности общей, тонкой и артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Dysarthria, general motility, fine motor skills, articulatory motility, motor sphere, senior preschoolers, speech disorders.

This article shows the relationship of the motor sphere with the development of the child's speech; the features of general, fine and articulatory motility in older preschool children with dysarthria revealed as a result of the study are displayed.

Согласно статистике количество детей с различными нарушениями в настоящее время увеличивается, у многих из этих детей есть нарушения моторной сферы. В связи с вышеизложенным можно предположить, что эти явления взаимосвязаны. Это особенно верно для детей с нарушениями речи, поскольку ученые показали, что язык зависит от развития двигательных навыков. Распространенным расстройством речи является дизартрия. Дизартрия – это расстройство артикулированной речи, произношения. [Брюховских, 2015]

Изучение необходимости развития двигательной сферы проводилось такими учеными, как Е.Ф. Архипова, Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев Л.С. Выготский, М.М. Кольцова Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, О.В. Правдина, К.А. Семенова, Н.В. Серебрякова. [Брюховских, Козырева, 2015]. Моторика выражается в последовательности движений, необходимых для выполнения конкретной задачи, двигательной активности организма или отдельных его органов.

Общая моторика – это двигательная активность, которая осуществляется за счет работы крупных мышц тела. Тонкая моторика определяется мелкими движениями пальцев, необходимыми для многих действий человека, выработанных в ходе культурно-исторического развития общества и человека: инструментов, предметов, работы. Артикуляционная моторика – одно из условий правильного произношения, выражающееся во всех согласованных движениях органов речевого аппарата.

Проанализировав литературу по изучаемой теме, мы приходим к выводу, что связь двигательной сферы с развитием речи доказана. Однако вопрос об особенностях нарушения общей и тонкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией до конца не изучен. Мы провели констатирующий эксперимент по выявлению особенностей общей, тонкой и артикуляционной моторики у 10 детей старшего дошкольного возраста на базе МБДОУ №11 г. Красноярска.

В исследовании использовались следующие методики: проба Н.И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь», графический тест «Заборчик» и реципрокная координация рук А.В. Семенович, методика «Домик» (по Н.И. Гуткиной), методика «Дорожки» (по Л.А. Венгеру). Для изучения общей моторики мы прибегли к пробам Н.И. Озерецкого, а артикуляционной моторики – пробы, предложенные Н.М. Борозинец и Т.С. Шеховцовой. [Лопатина, 2013]

Проведя исследование по подобранным методикам, мы получили данные результаты: общая двигательная сфера у детей с дизартрией была нарушена, страдала координация движений, сохранение равновесие тела в пространстве было затруднительно. Движения рук, ног и туловища проявляются в плохой координации частей тела в пространстве. Движения у детей с дизартрией имеют недостаточную четкость, точность и плавность.

По результатам диагностики тонкой моторики, дети были условно разделены на 2 группы: у первой группы обнаруживается гипотонус мышц кисти рук, а у второй – гипертонус. [Гаврина, 2013] У детей из первой группы движения были излишне плавными, слабый нажим на карандаш, угловатые движения им оказались недоступны. Когда испытуемые допускали незначительные ошибки, их руки неуверенно подергивались, они боялись выполнить задание неверно. Для второй группы характерен сильный нажим и рваные резкие движения. У них наблюдаются вылезание за линии, прерывистость движений. Испытуемые выполняли движения разрозненно, не синхронно, путали последовательность. Из-за того, что дети не могли справиться с поставленной задачей, некоторые с силой давили на карандаш, стискивая зубы, из-за чего отмечались синкинезии с нижней челюстью. Петляющие движения для детей обеих групп оказались недоступны.

При обследовании артикуляционной моторики у старших дошкольников с дизартрией были замечены трудности при переключении органов артикуляции, что проявляется в трудности выполнения перехода с позы «трубочка» на позу «заборчик», сокращается время фиксации языка в определенной позиции, особенно это проявляется в неспособности удержания, а иногда и в выполнении упражнений «иглочка» и «лопаточка». [Козырева, 2014]

В большинстве случаев суставная мышечная дистония проявлялась независимо от характера нарушения двигательных навыков. Отмечаются синкинезии, поднимать язык сложно. Есть небольшие трудности с контролем мышц лица.

Подводя итог, на основании полученных данных планируется создать программу для коррекции произношения детей с дизартрией путем развития описанных двигательных функций с учетом характера нарушений.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики (Серия гуманитарные науки). 2015. № 5–6. С. 79–83.
2. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии. Изд-е 2, перераб. и доп./ Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 180 с.
3. Гаврина С.Е. Большая книга развития мелкой моторики для детей 3–6 лет. М.: Академия развития, 2009. 199 с.
4. Козырева О.А. Логопедические технологии: учеб. пособие. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 216 с.
5. Лопатина Л.В. Особенности моторных функций у дошкольников с дизартрией. СПб.: Литера, 2013. 415 с.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

FEATURES OF SEMANTIC ORGANIZATION OF A TEXT MESSAGE THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III LEVEL

Е.А. Горохова, А.В. Мамаева

E.A. Gorohova, A.V. Mamayeva

Общее недоразвитие речи III уровня, монологическая речь, смысловая организация текстового сообщения.

В данной статье представлено изучение особенностей сформированности смысловой организации текстовых сообщений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Представлены предварительные результаты констатирующего эксперимента.

General underdevelopment of speech level III, monological speech, semantic organization of a text message.

This article presents a study of the formation of semantic organization of text messages in children of preschool age with General speech underdevelopment of level III. Preliminary results of the ascertaining experiment are presented.

Для построения связного высказывания необходимо уметь определять объект рассказа, отбирать и проводить анализ основных качеств и свойств, а также уметь устанавливать временные, причинно-следственные и др. связи между явлениями и предметами [Базарова, 2014]

А.Р. Лурия в «Языке сознания» дает следующее определение монологической речи: «повествование или развернутое высказывание на заданную тему», по его мнению, в данной речи должны присутствовать мотив высказывания и замысел говорящего человека. А.Р. Лурия показал роль внутренней речи, внутренней предикативной схемы высказывания. [Лурия, 1998]

Н.И. Жинкиным были сформулированы правила внутренней, смысловой организации текста, отражающей ход мысли говорящего. Смысловая организация текста представлена в теоретической концепции иерархии смысловых предикатов. Он выделил два пласта в содержательной стороне рассказа – систему предметных (денотатных) обозначений, то есть осознание того, о чем будет идти речь, и систему предикатов, то есть осознание того, что будет сообщаться об отношениях реальных предметов действительности. Эти две системы представляют собой определенную иерархию, поскольку в рассказе необходимо как выделить указанные элементы, так и соединить их в речевое сообщение [Жинкин, 1966].

Нарушение целостности внутреннего плана приводит к прерываниям мысли и непониманию такого сообщения коммуникативным партнером. Следовательно, в нашем исследовании мы будем опираться именно на внутреннюю смысловую организацию речевых сообщений, так как, на наш взгляд, именно она является определяющим звеном в формировании связной монологической речи [Беляева и др., 2015].

Для изучения особенностей смысловой организации текстовых сообщений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы использовали методику Е.А.Смирновой и Н.Г. Смольниковой. При изучении монологической речи как речемыслительного процесса мы анализировали сформированность смысловых компонентов связного сообщения: особенности смысловой переработки текста, логической последовательности, наличие программы, замысла связного высказывания, связность. Было проведено диагностическое обследование особенностей смысловой организации текстовых сообщений детей с общим недоразвитием речи III уровня и детей с нормой речевого развития.

Тщательное исследование текстовых сообщений детей с общим недоразвитием речи выявило у них наличие широкого диапазона нарушений:

1. Материалы экспериментальной проверки позволили обнаружить обусловленность выявленных нарушений не только трудностями осмысления информации, выступающими на уровне интеграции семантических структур текста, но и несовершенством процессов языкового кодирования текстового сообщения, непосредственно участвующих в представлении смысла.

2. Стойкие семантические нарушения, возникающие у детей данного контингента на этапе организации смысла, обнаруживаются в трудностях построения высказывания, категоризации его элементов, часто приводящих к логическим погрешностям, пропуску информативно значимых фрагментов текста.

3. Нарушения, возникающие у большинства из них на этапе языкового кодирования речи, проявляются в несоблюдении грамматических норм употребления лингвистических единиц различного уровня, неадекватном использовании формальных средств связности в тексте, ограниченных возможностях моделирования разнообразных синтаксических конструкций и выступают, как правило, на фоне общей смысловой дефицитности.

Наличие перечисленных нами нарушений смысловой организации текста мы склонны объяснять когнитивной и языковой незрелостью речевой продукции детей с недоразвитием речи.

Библиографический список

1. Базарова Н.А. Развитие связной повествовательной речи у детей с системным недоразвитием речи посредством смысловой и языковой организации текста. Текст: непосредственный, электронный // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014. С. 201–204. URL: <https://moluch.ru/conf/red/archive/144/6450/> (дата обращения: 09.04.2020).
2. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.
3. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М.: Просвещение, 1966. С. 5–25.
4. Жукова Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: ЛИТУР, 2006. 320 с.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская. Ростов-на-Дону, 1998. С. 56.

ОБСЛЕДОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

EXAMINATION OF VERBAL VOCABULARY IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

В.Г. Демёхина, Г.А. Проглядова

V. G.Demyokhina, G.A. Proglyadova

Дошкольники с нарушением зрения, лексика, глаголы, тифлопедагогика.

Изучение глагольной лексики у детей с нарушением зрения является одной из наиболее актуальных проблем в логопедии. В данной статье представлена модификация методики исследования глагольного словаря слабовидящих дошкольников.

Preschoolers with visual impairmen, vocabulary, the verb, typhlopedagogy.

Learning the verbal lexicon by children with visual impairment is one of the most urgent issues of speech therapy. This article introduces the verb vocabulary research method for visually impaired preschoolers.

Чтобы ребенок мог в полном объеме овладеть связной речью, научиться грамматически правильно строить предложения, своевременно перейти от диалогической формы общения к контекстной, ему необходимо накопить богатый глагольный словарь. Такие известные авторы, как Н.С. Жукова, А.Н. Гвоздьев, Е.М. Мастюкова, считают, что накопление и усвоение в детском возрасте пассивного словаря происходит в дошкольном возрасте, именно поэтому необходимо в этот период использовать методики по его формированию [Жукова, 2006].

В настоящее время наблюдается дефицит методик для определения уровня развития глагольной лексики у детей с нарушением зрения, а также методических рекомендаций для предупреждения возникновения возможных трудностей освоения глагольной лексики [Беляева и др., 2015].

В методических разработках, которые на данный момент предлагаются, глагольная лексика рассматривается как часть лексико-грамматического строя. Как следствие, имеется малое количество заданий для определения уровня ее развития, а также дальнейшей работы по ее формированию. Более того, не учитываются индивидуальные особенности психофизического развития детей, специфика использования дидактического материала для обследования.

С целью изучения состояния глагольного словаря у слабовидящих дошкольников в возрасте 6–7 лет нами был подобран диагностический комплекс на основе методик, традиционных в логопедической практике. За основу принята методика обследования развития зрительно-вербальных функций Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой. [Ахутина, Пылаева, 2003] Лексический материал был подобран в соответствии с программными требованиями воспитания и обучения детей в детском саду. Наглядный материал был адаптирован

для детей с глазной патологией. За основу взяты следующие общие требования [Проглядова, 2019]:

- чем ниже зрение, тем натуральнее должна выглядеть предоставляемая ребенку картинка;
- усиление цветонасыщенности и цветовконтрастности;
- картинки должны быть представлены на отдельных карточках форматом А5;
- картинки предоставляются ребенку по фоновому экрану (черный бархат/вельвет);
- картинки предоставляются не больше 5 штук одновременно;
- расстояние между картинками 5 см;
- увеличение времени для аккомодации зрения.

Процедура методики заключается в следующем: ребенку предъявляют одну за другой страницы с изображением действий и дают инструкцию: «Скажи одним словом, что здесь человек делает?» Картинки подобраны так, чтобы не вызывать трудностей опознания и неоднозначности толкования.

Ответы детей будут оцениваться по трехбалльной системе:

- точное наименование – 3 балла;
- поиск слова с нахождением правильного названия или ответ словосочетанием – 2 балла;
- близкие вербальные замены, искажение звуковой структуры слова – 1 балл;
- отказ, далекая вербальная парафазия, замена глагола существительным – 0 баллов.

Диагностическое исследование позволяет нам определить уровень развития глагольной лексики, выявить ее трудности и нарушения, что в результате позволит разработать организацию, направления, этапы коррекционно-логопедической работы.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, 2003. 64 с.
2. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. // Красноярск, 2015. 172 с.
3. Жукова Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: ЛИТУР, 2006. 320 с.
4. Проглядова Г.А. Современная дошкольная тифлопедагогика: теория и практика: учебное пособие. КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 180 с.

ОБЗОР ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОНР 3 УРОВНЯ

REVIEW OF DIAGNOSTIC METHODS FOR DETECTING READING DISORDERS IN STUDENTS WITH LEVEL 3 ONR

М.С. Дроздова, О.А. Козырева

M.S. Drozodva, O.A. Kozyireva

Понятие чтения, читательская грамотность, этапы формирования навыка чтения, навык чтения у детей с ОНР 3 уровня, диагностика чтения.

В данной статье представлено теоретическое обоснование необходимости изучения сформированности навыка чтения у первоклассников с ОНР 3 уровня. Представлен небольшой обзор диагностических методик обследования навыка чтения.

The concept of reading, reading literacy, stages of formation of reading skills, reading skills in children with level 3 ONR, diagnostics of reading.

This article presents a theoretical justification for the need to study the formation of reading skills in first-graders with level 3 ONR. A brief overview of diagnostic methods for examining reading skills is presented.

Изучение процесса чтения ведется уже более ста лет, если за первые работы по этому вопросу принять работы по неврологии П. Брока и К. Вернике. Чтение изучалось с точки зрения неврологии, психологии, педагогики, подробно изучалась взаимосвязь чтения с другими центрами, в частности, со зрительным центром. В ходе этих исследований была установлена важная роль различных зрительных движений во время чтения. Все эти исследования показывают, что составляющими чтения являются психические аспекты, включающие в себя не только память, внимание, но и некоторую физиологическую составляющую – зрительное и зрительно-пространственное восприятие. Также рядом ученых (М.М. Безруких, В.В. Иванов) отмечается, что перечисленные процессы и степень их сформированности влияют на успешность освоения навыка чтения у дошкольников и младших школьников [Безруких, 2004].

Помимо исследования самого процесса, выводилось понятие самого чтения. При этом авторами (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин) приводились немного различные его определения. Но если обобщить приведенные авторами формулировки, то можно сказать, что чтение является сложным процессом по перешифровке и восприятию текстовой информации, в котором участвуют зрительные, речедвигательные и речеслуховые анализаторы. Отдельно выделяется не только восприятие, но и понимание прочитанного текста.

По более современным представлениям, понятие чтения некоторыми авторами (Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова, А.А. Пинский) считается

несколько узким, и ими приводится более широкое понятие – читательская грамотность. Согласно Г.А. Цукерман читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [Алтухова, 1994]. Данное понятие выделяет не только техническую и смысловую сторону чтения, но и включает в себя аналитическую составляющую дальнейшей работы с текстом. Так же предполагается некоторая доля саморефлексии.

Относительно этапов формирования навыка чтения авторами выделяется несколько точек зрения. Так, Т.Г. Егоров (1953) выделял следующие ступени овладения чтением: а) овладение звуко-буквенными обозначениями, б) послоговое чтение, в) степень становления синтетических приемов чтения, г) степень синтетического чтения.

Существует иная интерпретация формирования навыка чтения, приводимая такими авторами, как А.К. Аксенова, С.Т. Безруких и др. Педагоги выделяют в его становлении три этапа – аналитический, синтетический и автоматизированный [Выготский, 2012].

У детей, имеющих особенности речевого и психического развития, формирование навыка чтения протекает специфически. Имеется широкий круг исследований, содержащих сведения о том, что восприятие текста зависит от уровня речевого развития ребенка, от его словарного запаса, от возможности правильно воспроизводить звуковые образы (Н.Г. Андреев, Г.В. Бабина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, М.Е. Хватцев, L.E. Lowenstein, S.E. Orton, M.J. Snowling) [Козырева, 2015].

У учащихся с ОНР третьего уровня наблюдаются следующие ошибки при чтении: чтение по догадке с частой заменой одного слова другим; многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены и т.д. Это нередко приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию смысла, обуславливает резкий замедленный темп чтения, восприятие слова во фразе изолированно [Козырева, 2014].

Для построения эффективной коррекционной работы нарушений чтения у детей с ОНР третьего уровня необходимо проведение диагностики самого навыка, его сформированности. Так, Т.А. Алтухова предлагает дифференцированное, поэтапное обследование чтения у детей с ОНР.

Суть ее метода состоит в использовании приемов обследования чтения в порядке постепенно возрастающей сложности: начиная с самых простых и заканчивая приемами более высокого уровня. Это позволит логопеду установить, на каком этапе возникают затруднения у ребенка и какой характер они носят. При этом методика не предполагает какой-либо количественный анализ.

Похожие этапы обследования предлагают М.М. Безруких и О.Ю. Крещенко [Козырева, 2012]. Но каждое выполненное задание оценивается в баллах за прочитанную букву, слог, слово. Выносятся минимальный и максимальный баллы за отдельный этап. Понимание текста оценивается по ответам на вопросы

в баллах за каждый вопрос. После подсчета баллов за все задания делается количественный анализ результатов, и только после проводится качественная оценка навыка чтения. Здесь оцениваются характер чтения и общее звучание речи, которое может являться специфическим показателем трудностей в формировании навыка чтения. Бесспорно, для отслеживания динамики совершенствования навыков чтения количественный анализ имеет особое значение. Также он помогает вести статистику в группе в целом, позволяя формировать подгруппы для коррекционной работы.

Библиографический список

1. Алтухова Т.А. Анализ состояния обучения чтению учащихся детей с ОНР // Дефектология. 1994. № 5. С. 43–55.
2. Безруких М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей. СПб.: Академия. 2004. 157 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 2. М.: Педагогика. 2012. 504 с.
4. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. № 1. 2014. С. 112–115.
5. Козырева О.А. Становление специалиста с позиций современных концепций профессионального образования // Компетентность. № 7. 2012. С. 6–10.

СХЕМА ОБСЛЕДОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE SCHEME FOR EXAMINING THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH PRESCHOOL AGE CHILDREN

О.В. Ефремова, А.В. Мамаева

O.V. Efremova, A.V. Mamayeva

Грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, задержка психического развития, старший дошкольный возраст.

В данной статье описана общая схема грамматического строя речи, которая может быть использована при обследовании детей старшего дошкольного возраста как с задержкой психического развития, так и с общим недоразвитием речи. Представлены три типа заданий для обследования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста.

Grammatical structure of speech, general underdevelopment of speech, mental retardation, preschool age children.

This article describes the General scheme for examination of the grammatical structure of speech in preschool age children with mental retardation, General speech underdevelopment. There are three types of tasks for examining the grammatical structure of speech in children of preschool age children.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования «Речевое развитие» является одной из приоритетных образовательных областей, входящих в содержание образовательной программы дошкольной образовательной организации. Грамматический строй речи важен для формирования правильной речи, успешной социализации в младшем школьном возрасте. Овладение грамматическим строем речи предполагает наличие рефлексивности, способности критически мыслить, регулировать свою деятельность [5]. Для изучения понимания симптоматики и механизмов нарушения речи представляет особый интерес не только сравнение понимания и употребления грамматической формы, но и наличие рефлексивной способности детей (умение исправить ошибки в чужой речи).

При проведении обследования грамматического строя речи использовались общепринятые в логопедии методы и приемы диагностики грамматического строя [1; 4], стимульный материал О.Б. Иншаковой и Н.С. Руслановой [2].

Авторский вклад заключался в определении общей стратегии обследования и разработке типов заданий. Первый тип заданий: употребление грамматической формы («Скажи»), второй тип заданий: исправление ошибок в чужой речи («Исправь ошибку»), третий тип заданий: понимание («Покажи картинку»). Обследование грамматического строя речи состоит из двух разделов и может быть представлено в виде схемы.

Важно воспитывать у ребенка языковое чутье, внимательное отношение к языку, способность «видеть» ошибку как в чужой, так и в собственной речи [3]. Самостоятельное исправление чужих и собственных ошибок – показатель достаточно высокого уровня овладения грамматической стороной языка и интеллектуальных возможностей ребенка.

Библиографический список

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.: АРКТИ, 1985. 240 с.
2. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5–7 лет. М.: АРКТИ, 2007. 32 с.
3. Федеравичене Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа. М.: АРКТИ, 1984. 24 с.
4. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: Айрис-пресс. М., 2007. 174 с.
5. Щедровицкий Г.П. Понимание, рефлексия и мышление. М.: Наследие ММК, 2005. 340 с.

ПРОЯВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ НА ПИСЬМЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССА

EXPRESSION OF GRAMMATICAL DISORDER IN WRITING OF 3RD GRADE STUDENTS

Н.В. Желудкова, Г.А. Проглядова

N.V. Zheludkova, G.A. Proglyadova

Нарушения письменной речи, дисграфия, аграмматическая дисграфия, механизмы и симптомы аграмматической дисграфии, младшие школьники.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проведением диагностики аграмматической формы дисграфии у младших школьников.

Writing disorder, dysgraphia, agrammatic dysgraphia, mechanisms and symptoms of agrammatic dysgraphia, primary schoolchildren.

The article discusses issues related to the diagnostics of agrammatic forms of dysgraphia in primary schoolchildren.

Практика работы в школе показывает, что среди обучающихся встречаются дети, у которых при письме наблюдаются стойкие и часто повторяющиеся ошибки, не связанные с употреблением орфографических правил, написанием словарных слов и т.п. [Садовникова, 1997].

Наше исследование было направлено на выявление особенностей письма обучающихся 3-го класса, специфики проявления аграмматических нарушений письма. Исследование проходило на базе МКОУ «Ястребовская СШ», с. Ястребово Ачинского района Красноярского края. В нем приняло участие 10 обучающихся 3 класса.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались модифицированные диагностики аграмматической дисграфии у младших школьников Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [Фотекова, Ахутина, 2002] и Е.В. Мазановой [Мазанова, 2009].

Модификация диагностики коснулась содержания заданий, была дополнена методикой предъявления заданий, были разработаны критерии оценивания и «Протокол фиксации данных».

Диагностика состояла из двух серий: 1 серия – «Обследование навыков письма»; 2 серия – «Определение уровня сформированности грамматической стороны устной речи».

Методики были направлены на выявление нарушений в словоизменении и словообразовании в предложных конструкциях, употреблении предлогов, в изменении падежных окончаний, в согласовании.

Первичный анализ данных показал, что в экспериментальной группе у 30 % обучающихся наблюдается высокий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи, 40 % детей показали средний уровень, 30 % - низкий.

Анализ позволил выявить, что аграмматизмы проявляются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста:

- искажение морфологической структуры слова;
- ошибки в словоизменении и словообразовании (замена приставок, суффиксов, окончаний);
- рассогласованность в роде, числе, падеже (сущ. + прил., сущ. + числ.);
- изменение падежа существительных;
- нарушение предложных конструкций;
- пропуски значимых членов предложения;
- нарушение последовательности слов в предложении;
- нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями;
- неправильное употребление предлогов;
- пропуск служебных слов.

При письме под диктовку и при выполнении письменных заданий аграмматическая дисграфия у 3-х обучающихся встречалась во всех видах письма. Эти же обучающиеся не справились и со второй серией заданий, направленных на исследование устной речи. Количественный и качественный анализ подтвердил взаимосвязь возникновения аграмматической дисграфии с нарушением грамматической стороны устной речи.

Таким образом, обучающиеся 3 класса имеют особенности навыка письма, проявляющиеся в аграмматических ошибках. В дальнейших публикациях мы отразим специфику коррекционной работы [Беляева и др., 2015].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.
2. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы: методическое пособие для учителей-логопедов. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009.
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997.
4. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с: ил. (Библиотека практикующего логопеда).

НАРУШЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

DISTURBANCES OF SPATIAL VOCABULARITY AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH EASY MENTAL DISABILITY

О.А. Завайлова, Л.А. Брюховских

O.A. Zavaylova, L.A. Bryukhovskikh

Пространственная лексика, нарушения, младшие школьники, легкая умственная отсталость.

В статье описываются ход исследования и полученные результаты по выявлению нарушений пространственной лексики у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.

Spatial vocabulary, disorders, primary school students, mild mental retardation.

The article describes the progress of the study and the results obtained in identifying spatial vocabulary disorders in primary school students with mild mental retardation.

Целью исследования являлось выявление уровня сформированности пространственной лексики у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.

Исследование осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе проводился отбор детей в экспериментальную группу; изучались медицинские документы, результаты логопедического обследования и протоколы ПМПК.

На втором этапе проводился констатирующий эксперимент. Диагностические задания предлагались детям с последовательным усложнением в индивидуальном порядке. На третьем этапе осуществлялись анализ и интерпретация результатов исследования.

Экспериментальной базой являлось ГОКУ СКШ № 33 г. Братска Иркутской области. В исследовании приняли участие 10 детей младших классов в возрасте 8–9 лет с легкой умственной отсталостью. Изучалась сформированность пространственной лексики в импрессивной и экспрессивной речи. В исследовании были использованы методики Р.И. Лалаевой, Н.Я. Семаго и М. Семаго, Л.С. Цветковой, С. Яцель., Е.А. Стребелевой, методические рекомендации под редакцией А.В. Мамаевой.

Выявление уровня сформированности пространственных представлений базируется на онтогенетической модели формирования пространственных функций [Бурачевская, 2016]. Первоначально мы выявляли уровень сформированности представлений о собственном теле и взаимоотношении внешних объектов по отношению к собственному телу, а также представления о простран-

ственных взаимоотношениях между двумя и более предметами; затем оценивали уровень сформированности вербализации пространственных и квазипространственных представлений [Брюховских, 2015]. Комплексную оценку сформированности пространственных представлений, понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения, проводили по следующим направлениям:

– сформированность умений понимать и употреблять в речи предлоги и слова с пространственным значением, обозначающие расположение объектов (реалистических и абстрактных изображений в пространстве по вертикальной (продольной) оси сагиттальной плоскости): при этом оценке подлежит правильное владение ребенком предлогами и пространственными понятиями: «выше», «ниже», «на», «над», «под», «снизу», «сверху», «между»;

– сформированность умений понимать и употреблять в речи предлоги и слова, обозначающие взаиморасположение объектов в пространстве по горизонтальной (поперечной) оси в сагиттальной плоскости: при этом оценивается возможность ребенка ориентироваться в горизонтальной плоскости, используя понятия «ближе», «дальше», «перед», «за», «спереди от», «сзади от», исключая фронтальную ориентировку;

– сформированность умений понимать и употреблять в речи понятия, обозначающие соотношение фронтальных сторон на материале конкретных и абстрактных изображений: оценивается владение понятиями «лево», «право», «слева», «справа», «левее», «правее» и т.п.;

– сформированность умений понимать и употреблять в речи сложные понятия, которые характеризуют пространственный анализ объектов при заданном направлении на конкретных и абстрактных изображениях: оценивалось владение понятиями «первый», «последний», «ближе всего к», «дальше всего от», «предпоследний», «следующий за», «предыдущий» и т.п.;

– сформированность умений понимать и употреблять в речи сложные пространственно-грамматические конструкции: оценивалось выполнение заданий типа: «поставь крест под кругом», «круг под крестом», «точку под треугольником» и т.п. Также усложненный вариант данной пробы: «Поставь крест справа от круга, но слева от треугольника».

В структуре пространственных представлений А.В. Семенович выделяет четыре основных уровня. Уровень вербализации пространственных представлений и лингвистические представления (пространство языка) являются самым сложным и завершающим в становлении пространственных представлений [Семенович, 1988]. Это подтверждает и наше исследование.

Дети с интеллектуальной недостаточностью идут по замедленному и искаженному пути в развитии, так, у младших школьников не пройдены и не усвоены уровни вербализации пространственных представлений и лингвистических представлений [Семаго, Семаго, 2001].

Дети с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности при ориентировке в направлениях в пространстве, в сторонах тела, не могут выполнить

действия, связанные с пространственной ориентировкой, по словесной инструкции. Когда требуется дать словесный отчет о выполненной детьми работе и деятельности, они испытывают при этом значительные трудности. Дети медленно и с трудом усваивают словесные обозначения, которые отражают пространственные отношения изображенных и реальных предметов, предпочитая неопределенные выражения, такие как «там», «тут», «здесь».

Обучающиеся младших классов с нарушением интеллекта при словесном отчете по выполненным действиям часто одни и те же детали в рисунках или предмете называют по-разному, что указывает об отсутствии связи между образом и словом.

Вывод. Обучающиеся младших классов с легкой умственной отсталостью не овладевают окончательно и не используют всю систему предложно-флективных средств языка для обозначения пространственных отношений. Дети не овладевают данными средствами как в импрессивной, так и в экспрессивной речи, что негативно сказывается на усвоении учебного материала.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития / Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3.
2. Бурачевская О.В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка // Школьная педагогика. 2016. № 1. С. 21–24.
3. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. М.: Аркти, 2001.
4. Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. М., 1998. 50 с.

ОСОБЕННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

TEMPO-RHYTHMIC FEATURES OF SPEECH IN THE AGE GROUP OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH STUTTERING

О.И. Нефедова, Л.А. Брюховских

O.I. Nefedova, L.A. Bryukhovskikh

Заикание, нарушение плавности, темпо-ритмическая сторона речи, ритмическая организация речи, трудности переключения, восприятие и воспроизведение ритма и темпа.

В рамках статьи обсуждаются проблемы развития темпо-ритмической стороны речи у заикающихся дошкольников. Излагаются условия проведения диагностики детей дошкольного возраста с заиканием. Предъявляются результаты исследования, анализ которых позволяет обосновать особенности темпо-ритмической стороны речи у заикающихся дошкольников.

Stuttering, smoothness violation, tempo-rhythmic feature of speech, speech mechanism, conversion difficulties, the rhythm and tempo perception and reproduction.

Within the topic of the article there found problems of the tempo-rhythmic feature of speech in the group preschoolers with stuttering. There also described diagnostic conditions for the preschool children with stuttering. There presented the study results and analysis, which allows to substantiate the peculiarities of the tempo-rhythmic features of speech in the group of preschoolers with stuttering.

Заикание – одно из тяжелых расстройств речи. Особенную проблему представляют собой трудности развития темпо-ритмической стороны речи у заикающихся дошкольников. Посредством таких сложностей речь детей замедляется, дошкольники допускают речевые паузы, что тормозит развитие ребенка, ограничивая не только сферу интеллектуальной деятельности, но и общение со сверстниками.

Проблемы организации логопедической помощи дошкольникам с заиканием широко представлены в современных исследованиях Л.З. Арутюнян, Г.А. Волковой, Н.Г. Савельевой, Л.И. Беляковой, Е.Л. Ворошиловой, Ю.Б. Некрасовой, И.А. Поваровой, Е.А. Борисовой и другими.

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (5,8 – 6,2 года) – экспериментальная группа: 10 дошкольников с заиканием; контрольная группа: 10 дошкольников с нормальным речевым развитием.

Исследование темпо-ритмической стороны речи осуществлялось посредством заданий по рекомендациям О.И. Лазаренко [4], Г.В. Дедюхиной [3], Т.В. Ахутиной [2] и других.

Проведенный анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о недостаточной сформированности темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

У детей с заиканием наибольшие трудности выявлены при обследовании ритмической организации речи. Отмечались нарушения воспроизведения ритмических структур, которые проявлялись в трудностях удержания в памяти речевого материала и последовательности расположения звуков. В процессе воспроизведения ритмических структур дошкольники часто игнорировали наличие пауз, в некоторых случаях воспроизведение не опиралось на предложенный образец, дети беспорядочно воспроизводили ритмическую схему, не учитывая при этом цель задания [Беляева и др., 2015].

В ходе исследования у детей с заиканием выявлены особенности соответствия эмоциональной окраски движений характеру музыки, соответствие ритма движений ритму музыки, так, если дети с нормальным речевым развитием демонстрировали выразительную пантомимику, смену движений под музыку, то их сверстники с заиканием в основном не проявляли эмоциональности в движениях, не всегда происходила смена движений в зависимости от смены темпа музыки, отмечалась низкая двигательная реакция на музыку.

Рассмотренные особенности позволяют сделать вывод о том, что восприятие ритма у детей с заиканием развито гораздо лучше, чем самостоятельное его воспроизведение. При этом если перед ребенком ставится дополнительная задача (регулирование темпа в зависимости от метронома, от музыки, от содержания текста и т.д.), то результаты выполнения заметно снижаются. Увеличивается количество ошибок, пауз, выражены трудности при переключении с одного ритма на другой.

Выявленные нарушения сформированности темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с заиканием требуют специальной коррекционной работы в системе комплексного подхода к преодолению выявленных нарушений.

Библиографический список

1. Арутюнян Л.З. Симптоматика заикания и стратегия терапии // Логопедия сегодня. 2012. № 1. С. 14–15.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Просвещение, 2002. 72 с.
3. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.
4. Дедюхина Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2006. 64 с.
5. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. М.: ТЦ «Сфера», 2009. 64 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

CHARACTERISTIC OF DISTURBANCE OF COMMUNICATED SPEECH IN PRESCHOOLERS 6–7 YEARS WITH A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Н.В. Потапова

N.V. Potapova

Дошкольники, общее недоразвитие речи, связная речь, нарушение.

В статье раскрываются результаты экспериментального изучения нарушений связной речи у дошкольников с задержкой психического развития.

Preschoolers, general speech underdevelopment, coherent speech, impaired.

The article reveals the results of an experimental study of coherent speech disorders in preschool children with mental retardation.

В современном обществе образование и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья является ведущим вектором в модернизации системы образования. Изучение особенностей развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) становится одной из приоритетных исследовательских задач [Глухов, 2013]. Причиной, которая влияет на трудности обучения детей этой категории, является недостаточное развитие психофизиологических механизмов, участвующих в речевой деятельности, что приводит к недостаточному уровню развития связной речи. Недоразвитие связной речи препятствует личностному развитию детей, их полноценной социализации, влияет на развитие мышления, на школьную готовность и на школьную успеваемость [Борякова, Касицына, 2007; Дмитриева, Брюховских, 2016].

В рамках изучения особенностей связной речи было проведено экспериментальное изучение уровня и своеобразия развития связной речи старших дошкольников с ЗПР. Целью нашего исследования явилось изучение особенностей построения связных речевых высказываний дошкольниками с задержкой психического развития 6–7-летнего возраста. Экспериментальная работа выполнялась на базе МАДОУ ДСКН №3 г. Сосновоборска. За основу проведения экспериментального исследования мы взяли методику обследования связной речи В.П. Глухова. Данная методика разработана на основе диагностических материалов с учетом основных принципов проведения педагогической диагностики.

Результаты исследования позволили сделать вывод о количественных и качественных особенностях связной речи у дошкольников экспериментальной группы. Исходя из данных констатирующего эксперимента, нами были выделены

особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, которые свидетельствует о задержке психофизиологических механизмов, участвующих в речевой деятельности. Связная речь дошкольников с ЗПР характеризуется особенностями. При составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам дети испытывают трудности в умении устанавливать смысловую связь между предметами, изображенными на картинках, в лексико-грамматическом оформлении и отдельном высказывании. При составлении предложения по трем картинкам, нарушении грамматико-семантического программирования высказывания наблюдается простое перечисление предметов, изображенных на картинках, без использования глаголов, предлогов или других грамматических категорий. При пересказе короткого текста – трудности отображения основных смыслов и причинно-следственных связей, лежащих в основе повествования, нарушения последовательности и логики изложения событий, незавершенность отдельных частей высказывания, ошибки в грамматическом оформлении фраз, недоразвитие причинно-следственных связей, лежащих в основе повествования. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок – неумение устанавливать причинно-следственные зависимости между предметами и явлениями, пропуски смысловых звеньев, наличие смысловых несоответствий, случайных ассоциации из личного опыта, смысловые ошибки при определении связи между отдельно взятыми изображениями. При составлении рассказа-описания – неумение вычленять характерные детали предметов, выделять в них главные или наиболее яркие признаки, трудности в подборе слов для обозначения этих признаков в связном, последовательном высказывании. Отмечаются нарушения внутреннего смыслового и внешнего плана продуцирования высказываний. При составлении рассказа по заданной теме из личного опыта – неумение составлять связное высказывание с опорой на собственный жизненный опыт и речевые возможности, нарушение последовательности и логики изложения. При исследовании навыка окончания рассказа – неумение решать поставленную речевую и творческую задачу, несоответствие рассказа ребенка начальной ситуации, отсутствие связности составляемого окончания рассказа, частая незавершенность высказывания по смыслу или несоответствие ситуации.

Таким образом, мы отмечаем, что в связной речи детей с ЗПР в большей степени преобладают семантические ошибки, в меньшей степени – лексико-грамматические. Полученные в ходе исследования нарушения развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуются недостаточностью лексического запаса (длительный период подбора слов, неадекватные их замены), неумением строить план высказывания и подчинять рассказ определенному замыслу, неумением придерживаться основной мысли и темы рассказа. Превалируют умеренный и недостаточный уровни сформированности. Связная речь дошкольников с ЗПР имеет особенности, обусловленные недостаточностью аналитико-синтетической деятельности, несформированностью мыслительных операций, низким уровнем познавательной и речевой активности и несформированностью мыслительных операций.

Библиографический список

1. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР [1]. М., 2007. 80 с.
2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. М.: В. Секачев, 2013. 548 с.
3. Дмитриева О.А., Брюховских Л.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. № 4 (38) С. 129–135.

Раздел II.

СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

ВАЛИДНОСТЬ МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ

VALIDITY OF THE METHOD FOR EVALUATING THE WORD OF READING WORD IN STUDENTS WITH MENTAL DISABILITY IN AN INTERACTIVE ENVIRONMENT

Е.Ю. Бендюкова, А.В. Мамаева

E.Y. Bendyukova, A.V. Mamaeva

Образовательный мониторинг, умственная отсталость, навык чтения, информационно-компьютерные технологии, обучение грамоте.

В статье описываются результаты апробации наборов заданий для диагностики навыка чтения слов в интерактивной среде у детей с умственной отсталостью, а также приводятся данные, подтверждающие валидность данных наборов заданий.

Educational monitoring, mental retardation, reading skills, information and computer technology, literacy training.

The article describes the results of testing task sets for diagnosing the ability to read words in an interactive environment in children with mental retardation, as well as data confirming the validity of the data in task sets.

При обучении чтению детей с умственной отсталостью особую актуальность приобретает вопрос оценки учебных достижений, поскольку очень важно отследить даже минимальную положительную динамику за короткие промежутки времени, чтобы своевременно реагировать и корректировать программу обучения по результатам диагностики. В целом ряде научных работ, выполненных на базе КГПУ им. В.П. Астафьева [Мамаева, Горностаева, Русакова, 2019, Постникова, Мамаева, 2017, Мамаева, Денисова, Килина, 2019], были описаны результаты апробации наборов заданий для мониторинга навыка чтения у обучающихся с умственной отсталостью. Наборы заданий разработаны в русскоязычном варианте, основаны на ключевых положениях технологии GOM (general outcome measurement – генеральный формат оценки) и адаптированы с учетом специфики обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью в России [Мамаева, Авери, Тича, 2015].

При этом организация мониторинга в интерактивной среде позволила бы значительно облегчить процесс обработки результатов и их представление,

обследовать динамику формирования навыка чтения у неговорящих детей; проводить процедуру мониторинга дистанционно.

Однако встает вопрос о валидности данных наборов заданий при их применении в условиях интерактивной среды. С целью ответа на данный вопрос было организовано исследование, в котором приняли участие 15 обучающихся с умственной отсталостью из 4 образовательных учреждений г. Красноярска и г. Железногорска.

Для определения валидности наборов заданий, предъявляемых в единой интерактивной среде, мы сопоставили результаты, полученные методом показа слов из трех предложенных в интерактивной среде, и результаты, полученные общепринятым методом, – чтением вслух. К процедуре мониторинга показа слов предъявлялись основные требования технологии GOM: минимизация продолжительности процедуры мониторинга, невербальной реакции – указательного жеста на правильный вариант ответа из трех предложенных и др. [Мамаева, Денисова, Килина, 2019].

После сопоставления результатов проверки чтения вслух и показа слова из трех предложенных мы можем сделать вывод о том, что у 66,7 % (10 детей) обследованных обучающихся уровни успешности при чтении вслух и показе совпадают. У 33,3 % (5 детей) обучающихся результаты показа незначительно выше, чем результаты чтения. Этот факт мы объясняем тем, что умение показывать правильный вариант более простое по своей психологической структуре, чем процесс чтения вслух. Использованный нами статистический метод ранговой корреляции Спирмена показал значение p , равное 0,92, что также подтверждает тесную связь между данными, полученными методом чтения вслух и методом показа. Таким образом, можем говорить, что набор заданий, представленных в интерактивной среде с соблюдением ряда требований, валиден.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается обработка данных о надежности, чувствительности к изменениям и правомерности распределения материала по уровням сложности при организации мониторинга в интерактивной среде.

Библиографический список

1. Мамаева А.В., Горностаева А.А., Русакова О.О. Особенности чтения и понимания прочитанных предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Педагогический ИМИДЖ. 2019. №3 (44).
2. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: АНО НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 150–155.
3. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 / Мамаева А.В., Денисова К.Ю., Килина С.Ю. и др. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. Т. 48. №. 2. С. 41–51.
4. Постникова Н.Н., Мамаева А.В. Целесообразность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников / отв. ред. И.Ю. Жуковин; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2017. С. 166–168.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ ПЕРЕСКАЗЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ

FORMATION OF ABILITIES TO MAKE TRICKS WITH ELEMENTS OF CREATIVITY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERGROUND OF SPEECH 3 LEVELS

Т.В. Иванкова, Л.А. Брюховских

T.V. Ivankova, L.A. Briukhovskikh

Связная речь, развитие речи, пересказ, общее недоразвитие речи, формирование связной речи.
В статье дается характеристика таких понятий, как связная речь и общее недоразвитие речи. Описывается фрагмент занятия по формированию умений составлять пересказы с элементами творчества у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Coherent speech, speech development, retelling, General underdevelopment of speech, formation of coherent speech.

The article describes such concepts as coherent speech and General underdevelopment of speech. A fragment of a lesson on the formation of skills to make retellings with elements of creativity in preschool children with General speech underdevelopment of level 3 is described.

Для дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня (ОНР) характерны нарушения связной речи. Связная речь – это смысловое развернутое высказывание или цепь логически сочетающихся, грамматически правильных предложений [Жукова, 2014]. У большинства детей с ОНР имеют место нарушения словесно-логического мышления, внимания, не сформированы все компоненты языковой системы, что является предпосылками для возникновения трудностей в овладении связной речью. Эти нарушения выражаются у детей по-разному и в различных видах связной монологической речи, в том числе и в пересказах: от полного отсутствия развернутого смыслового высказывания до речи с рядом недочетов, ошибок, неточностей. При пересказе активно развиваются воображение ребенка, его память и внимание, и, как результат, развивается мышление [Глухов, 1994].

Чтобы дошкольник научился пересказывать, его необходимо научить прослушивать произведения, понимать основное содержание текста, запоминать последовательность и речевые обороты, осмысливать и последовательно передавать текст. Пересказывая текст, такие дети не могут сохранить последовательность, могут пропустить отдельные части текста, «потерять» героев. Включение элементов творчества в пересказ детям с ОНР дается очень сложно.

Им трудно выделить основной замысел рассказа, изложить последовательное развитие сюжета [Жукова, 2014]. Ребенок с ОНР 3 уровня часто опускает образное описание, сравнение, так как не может самостоятельно вычленить их в тексте. Пересказы таких детей часто схематичны, языковой материал произведения не поступает в активный словарь ребенка.

Дети дошкольного возраста с ОНР 3 уровня при формировании связной речи нуждаются в помощи. Поэтому нами была разработана программа коррекционного курса по развитию речи, включающая направление по формированию умений составлять пересказы с элементами творчества.

При составлении программы коррекционного курса мы опирались на последовательность, предложенную К.Е. Бухариной, для формирования связной речи через умение составлять пересказ [Бухарина, 2015]. Представляем фрагмент работы из составленной нами программы коррекционного курса по развитию связной речи в условиях дошкольной образовательной организации (программа была апробирована в МБДОУ «Ермаковский детский сад комбинированного вида „Ромашка”»).

В кабинете, где проходит занятие, педагог выставляет на доске картинки по теме рассказа «Лесная поилка» [Абрекова, 2013]: изображения грибов, птиц, леса. Перед прочтением рассказа педагог проводит беседу в игровой форме «Жители леса». Педагог задает вопросы: чем питаются и как добывают пищу лесные животные и птицы? Какие грибы вы знаете? Назовите съедобные и несъедобные грибы? Далее педагог показывает картинки грибов, а дети отвечают, съедобный или несъедобный это гриб. Чем еще питаются жители леса? Цель беседы – актуализировать знания детей, их жизненный опыт. Дети отвечают на вопросы, вспоминают животных и птиц леса, чем и как они питаются, съедобные грибы и ягоды. Далее логопед читает детям рассказ и беседует с детьми по теме рассказа, задавая вопросы, и просит отвечать полным предложением. Куда отправились Ваня и Маша? Какой был лес? Что увидел Ваня? Какой был гриб? Что делали птички с грибом? Давайте придумаем продолжение рассказа с добавлением фактов, событий из жизни героев. Включая воображение детей, апеллируя к их опыту, педагог мотивирует их речевую деятельность. Поддерживаются активно все версии, даже самые неожиданные. Активно используются различные наглядные опоры [Брюховских, 2016].

Для развития лексико-грамматической стороны речи проводится игра «Один – много». Например: воробей – воробьи. Затем следует повторное чтение рассказа. Логопед просит вспомнить составленные рассказы детей. Дети пересказывают рассказ сначала по цепочке, затем несколько детей пересказывают полностью [Бухарина, 2015].

Большое значение имеет то, как педагог читает рассказ и слушает рассказы детей. Педагог должен читать рассказ выразительно, включать артистизм. При прослушивании рассказов детей нужно проявлять большое внимание и интерес. В итоге занятия логопед совместно с детьми выбирает лучший рассказ и награждает детей звездочками (звездочки получает каждый ребенок, но количество у каждого разное).

Наша работа по формированию умений составлять пересказы с элементами творчества направлена на формирование у детей навыков построения связного высказывания; на развитие мышления, воображения, памяти и восприятия; выстраивание логических связей между частями рассказа, соблюдение последовательности передачи событий; обучение детей рассказыванию с помощью способа составления пересказов с элементами творчества.

Библиографический список

1. Абрекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 4–5 лет с ОНР. Альбом «Мир растений». М.: Издательство ГНОМ, 2013. 32 с.
2. Брюховских Л.А., Щербакова О.В. Элементы метода «словесное рисование» в коррекции связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодежь и наука XXI века: XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 27 апреля 2016 г. / отв. ред. О.А. Козырева; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 112–117.
3. Бухарина К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 6–7 лет с ОНР и ЗПР: методическое пособие. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. 192 с.
4. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию. Дефектология. № 2, 1994. С. 56–73.
5. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2014. 288 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СМЫСЛОВОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ СВЯЗНЫХ ТЕКСТОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

IDENTIFICATION OF SPECIFIC FEATURES OF SENSE PROGRAMMING OF RELATED TEXTS IN ELDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERGROUND OF SPEECH OF THE III LEVEL

Е.В. Коршикова, Л.А. Брюховских

E.V. Korshikova, L.A. Brykhovskih

Связная речь, общее недоразвитие речи, тяжелые нарушения речи, пересказ, методика обследования связной речи, текст.

В статье представлена методика обследования связной речи старших дошкольников, имеющих тяжелые нарушения речи. Изучаются особенности воспроизведения связных текстов дошкольниками с общим недоразвитием речи, подтверждающие необходимость осуществления логопедической работы над развитием связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Coherent speech, general speech underdevelopment, severe speech impairment, retelling, survey technique for coherent speech, text.

The article presents a methodology for examining coherent speech of senior preschool children with severe speech impairment. The features of reproducing coherent texts by children are studied and the results of a survey of preschoolers with general speech underdevelopment are analyzed, showing the need for speech therapy work on the development of coherent speech in children with severe speech disorders.

Многочисленные нарушения связной речи занимают важное место в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи III уровня (ОНР). Очевидный рост числа дошкольников с ОНР и неполная разработанность теоретических и методических подходов к данной теме свидетельствуют о необходимости современных исследований нарушения механизмов порождения речевого высказывания и разработки эффективной коррекционной работы [Брюховских, 2008; Арсеньева, Баряева, 2013].

В ходе обследования воспитанникам подготовительной группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), а именно детям с ОНР III уровня, было предложено три задания, направленных на изучение особенностей создания связных высказываний по методике, разработанной с использованием подходов, предложенных Р.И. Лалаевой [Лалаева, 2006]. В первом задании предполагалось рассмотреть особенности составления рассказа с опорой на наглядность по серии сюжетных картин. Детям была предложена серия из пяти картин по рассказу в картинках В. Сутеева «Находка».

Во втором задании были рассмотрены особенности пересказа дошкольников с опорой на сюжетную картину. Для этого детям был предложен адаптированный вариант рассказа Л.Н. Толстого «Пожарные собаки». Третье задание предполагало исследование самостоятельного рассказа дошкольников на основе просмотренного мультфильма. Детям предварительно было предложено посмотреть мультфильм «Крошка Енот».

Для оценки текстов детей была использована шкала уровней семантической оценки текста, предложенная Р.И. Лалаевой, модернизированная с учетом контингента обследуемых детей (старший дошкольный возраст, ОНР III уровня). Нами было выделено четыре уровня семантической оценки текстов: высокий, средний, ниже среднего и низкий.

В текстах, относящихся к первому уровню (высокому), текст точно соответствует изображаемой ситуации. Сохранены все смысловые звенья, воспроизводящиеся в правильной последовательности. Рассказ имеет смысловую целостность, в нем отражены причинно-следственные, временные и другие связи между событиями. Возможны незначительные пропуски деталей. Второй уровень (средний) – повествование в целом соответствует ситуации, в нем присутствуют ключевые смысловые звенья, но отмечаются пропуски отдельных деталей ситуации. Последовательность сюжета сохранена, незначительно нарушена смысловая целостность. Третий уровень (ниже среднего) – рассказ в большей степени соответствует ситуации, но отдельные смысловые звенья искажены, либо пропущены, либо нарушена последовательность некоторых событий. Четвертый уровень (низкий) – рассказ только частично соответствует описанной ситуации. Нарушены причинно-следственные и временные связи; наблюдается искажение смысла, фрагменты рассказа перечисляются без указания их взаимоотношений. Смысловая целостность отсутствует.

В процессе обследования рассказы детей оценивались баллами от 4-х – при высоком уровне – до 1 балла – при ответе, соответствующем низкому уровню.

В ходе исследования были изучены тексты 19 дошкольников старшего возраста, имеющих ОНР III уровня. Анализ текстов из первого задания, представляющего рассказ по серии картин, показал, что задания подобного типа не вызывают у детей значительных сложностей: высокий уровень демонстрируют примерно треть обследованных дошкольников (31,58 %), немногим больше школьники продемонстрировали средний уровень (36,78 %), третья часть обследуемых показала уровень ниже среднего (15,79 %) и низкий (15,79 %).

Второе задание, направленное на исследование пересказа текста с опорой на сюжетную картину, выявило большие трудности у дошкольников. Так, более половины рассмотренных текстов были отнесены к уровню ниже среднего (63,16 %), примерно четверть ответов соответствовала среднему уровню, по 5,26 % пришлось на высокий уровень и уровень ниже среднего.

Самым сложным заданием для дошкольников стало третье, предполагающее связный рассказ по сюжету просмотренного мультфильма. Подавляющее большинство испытуемых продемонстрировало тексты ниже среднего уровня

(57,9 %), пятая часть показала средний уровень (21, 05 %), несколько детей справились с заданием на уровне ниже среднего (15,79), и лишь один ребенок продемонстрировал высокий уровень с точки зрения семантической оценки.

Таким образом, на основании полученных в результате эксперимента данных можно сделать вывод, что использование картинного материала помогает более продуктивной речевой деятельности детей, способствует пониманию замысла произведения. Используя серию изображений, ребенку легче выстроить последовательность сюжета и правильно спланировать связное высказывание. Пересказ текста с опорой на одну картину вызывает у дошкольников с ОНР существенные затруднения. В рассказах детей в большинстве случаев отмечаются искажения или пропуски фрагментов сюжета, нарушена последовательность событий. Но наибольшие трудности у детей вызывает составление рассказов по представлению на основе просмотренных мультфильмов. Более половины детей составили тексты, лишь воспроизводя отдельные фрагменты ситуации, не смогли создать логичный целостный рассказ.

Библиографический список

1. Арсеньева М.В., Баряева Л.Б. Изучение особенностей воспроизведения текстов литературных произведений дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 228–232.
2. Брюховских Л.А. Исследование нарушений понимания сложных логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией: учебное пособие / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 65 с.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М., 2006. 158 с.
4. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. 102 с.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРОГРАММА «ГОВОРЯЩИЕ УРОКИ» КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

COMPUTER PROGRAM "SPEAKING LESSONS" AS A TOOL FOR READING SKILL MONITORING OF STUDENTS WITH INTELLEKTUAL DISABILITY

А.В. Мамаева, А.С. Краснова

A.V. Mamaeva, A.S. Krasnova

Умственная отсталость, обучение грамоте, навык чтения, образовательный мониторинг, технология GOMs, информационно-компьютерные технологии.

В статье говорится о программном продукте, позволяющем проводить мониторинг формирования навыка чтения у обучающихся с умственной отсталостью с использованием компьютерной техники, а затем составлять индивидуальную программу коррекционной работы.

Mental retardation, literacy training, reading skill, educational monitoring, general outcome measurement technology, information and communication technologies.

The article speaks about a software product that allows you to monitor the formation of reading skill of students with intellectual disability, using computer technology, and then on the basis of the received results be the individual program of corrective work.

Качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от реализации комплексных образовательных программ и своевременной корректировки педагогического процесса за счет получения «обратной связи» об актуальном уровне развития формируемого навыка (процесса, компетентности). С этой целью эффективно применение компьютерных технологий, позволяющих оптимизировать процедуру диагностики и значительно упростить процесс обработки и демонстрацию результатов, сохранив при этом углубленность, объективность и качество исследования. Применение современных технических средств обучения (компьютерной техники и программного обеспечения) для детей с интеллектуальными нарушениями приобретает особую актуальность, поскольку позволяет управлять вниманием и мотивацией обучающихся, активно вовлекать детей в практическую деятельность, самостоятельно в большей или меньшей степени оценивать успешность выполнения заданий.

Так как нарушения чтения являются одной из наиболее распространенных и типичных трудностей при обучении детей с умственной отсталостью, то данное направление включается в индивидуальные программы коррекционной работы с обучающимися данной категории и реализуется через комплексное взаимодействие специалистов: учителя класса, учителя-логопеда, учителя-дефектолога. При разработке программ коррекционной работы должны учитываться индивидуальные особенности обучающихся, выявленные на основе диагностики,

а также обеспечена возможность гибко реагировать и оперативно корректировать программы на основе результатов мониторинга.

Для реализации данной задачи необходима технология, которая отвечает следующим требованиям: объективность, комплексность (возможность охватить все аспекты и этапы формирования навыка чтения), чувствительность к минимальным продвижениям обучающихся за короткий период, надежность и валидность, простота в использовании на практике, минимизация временных затрат, нацеленность на улучшение качества обучения с возможностью быстрой корректировки программы работы с учеником [Мамаева, Антонова, Денисова, Килина, 2019; Мамаева, Орлова, Шушарина, 2018].

Выше обозначенным требованиям в полной мере соответствует компьютерная программа «Говорящие уроки», разработанная сотрудниками КГПУ им. В.П. Астафьева на основе одной из зарубежных технологий «формирующего оценивания» – GOMs (новый генеральный формат оценивания). Начальный вариант технологии GOMs был значительно модифицирован с учетом специфики обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью в России и условий реализации в интерактивной среде с использованием компьютерных технологий, определены ряд требований к содержанию и процедуре мониторинга, обоснованных и подтвержденных сотрудниками и студентами КГПУ им. В.П. Астафьева в серии исследований 2016–2019 гг. [Артемьева, Задорожная, Мамаева, 2018; Мамаева, Горностаева, Русакова, 2019; Постникова, Мамаева, 2017 и др.]. Реализация мониторинга в интерактивной среде обеспечивает «прозрачность» результатов, объективность данных, значительно сокращает временные затраты педагогов, способствует формированию интереса детей к результатам обучения.

При разработке мониторинга теоретической и концептуальной основой выступили положения Л.С. Выготского и его последователей о зонах «ближайшего развития» и «актуального развития», о психологической структуре, операциях процесса чтения и предпосылках овладения навыком чтения.

В 2019 г. педагоги КГБОУ «Красноярская школа № 3» включились в сетевой проект КГПУ им. В.П. Астафьева и образовательных организаций г. Красноярска и края по апробации технологии мониторинга.

Мониторинг осуществляется с использованием компьютерной программы, размещенной на сайте «Говорящие уроки» (<https://kspu.talking-lessons.com>). Вход в программу возможен с использованием индивидуального пароля после регистрации. Рекомендуется централизованная регистрация пользователей образовательной организации (педагогов и обучающихся), в этом случае каждый пользователь прикреплен к определенной образовательной организации, обучающиеся – к определенному учителю и классу. Результаты мониторинга доступны родителям (законным представителям) обучающихся, педагогам, административно-управленческому персоналу.

Действия педагогов в программе возможны в трех режимах: диагностика, статистика, программа работы.

Работа педагога в режиме «Диагностика» осуществляется с конкретным учеником в индивидуальной форме на этапе «стартовой диагностики», промежуточного мониторинга (один раз в полтора – два месяца), итоговой диагностики (конец года). Для того, чтобы максимально охватить все аспекты и этапы формирования навыка чтения / альтернативного чтения, набор заданий для диагностики структурирован по показателям. В каждом конкретном случае содержание диагностики определяется педагогом индивидуально, из перечня показателей педагог выбирает 3–5 показателей, значимых для конкретного ребенка в конкретный временной промежуток.

Обследование по каждому показателю проводят в течение не более 3-х минут, во время которых на экране компьютера последовательно появляются задания. В каждом задании ученику нужно показать правильный вариант ответа из трех предложенных. В результате работы ученика с программой автоматизированно подсчитывается количество правильных показов за 3 минуты по каждому показателю, таким образом, общее время диагностики составляет 10–20 минут.

Следует уточнить, что для того, чтобы ученик понял алгоритм работы с программой, в рамках каждого показателя предусмотрены три обучающих задания, при выполнении которых ученикам оказывается развернутая помощь, их результаты не учитываются при подсчете баллов.

Работа педагога в режиме «Статистика» позволяет увидеть результаты конкретного ученика, структурированные по периодам диагностики и показателям. Пример результатов конкретного ученика проиллюстрирован в таблице.

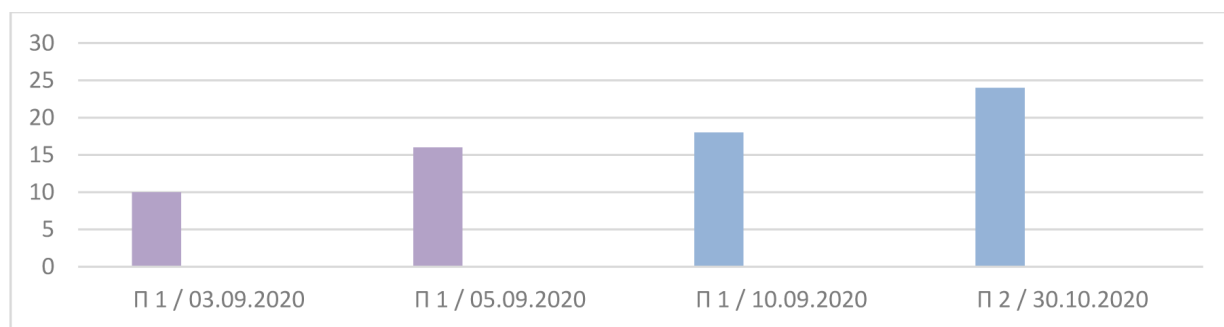
**Статистика ученика
Иванов Иван Иванович**

	Период 1 (02.09.2020–15.09.2020)	Период 2 (28.10.2020–10.11.2020)
Знание букв	43 б.	48 б.
Определение первой буквы в слове	27 б.	
Определение последней буквы в слове	25 б.	
Чтение слогов	18 б.	24 б.
Чтение слов	15 б.	19 б.
Подбор картинки к предложению	2 б.	5 б.

В таблице отражаются результаты по тем показателям, которые выбраны педагогом для диагностики, данные таблицы позволяют автоматизированно выявлять умения, находящиеся в зоне «актуального развития» (в данном примере – определение первой и последней буквы в слове) и «ближайшего развития» ребенка (в приведенном примере – знание букв, чтение слогов и слов, подбор картинки к предложению).

Кроме того, с помощью таблицы удобно отслеживать результативность обучения по показателям из «зоны ближайшего развития», над которыми велась работа в конкретный временной промежуток.

Также результаты ученика по каждому конкретному показателю могут быть представлены для педагога более детально, в двух вариантах: в виде гистограммы (позволяет увидеть динамику показателя) и таблицы (позволяет отслеживать выполнение заданий показателя по уровням сложности). Пример результатов ученика по конкретному показателю (чтение слогов) проиллюстрирован на рисунке.



Показатель	Дата	К-во предьявлений	Баллы	Уровни	Период	Ведущий
Чтение слогов	03.09.2020	17	10	5 3 2	1	нет
Чтение слогов	05.09.2020	20	16	7 6 3	1	нет
Чтение слогов	10.09.2020	21	18	8 6 4	1	да
Чтение слогов	30.10.2020	30	24	8 9 7	2	да

Рис. Пример результатов ученика по конкретному показателю

Из таблицы и гистограммы на рисунке видно, что не всегда стабильный результат достигается при первом включении, в приведенном примере потребовалось 2 обучающих включения. Педагог имеет возможность обозначить в компьютерной программе такие результаты, как не ведущие значения показателя (серый цвет в гистограмме и таблице), которые не отображаются в итоговой таблице «Статистика ученика» и не учитываются при отслеживании результативности обучения. Также возможны эпизодические снижения значений по показателям, что может быть связано с состоянием ребенка во время обследования (утомление, плохое настроение, снижение работоспособности и т.д.). В случаях эпизодических снижений результатов учитель также обозначает их как не ведущие значения показателя и повторяет задания через 1–2 дня (возможно, даже через некоторое время в течение этого же дня), когда состояние ребенка стабилизируется.

Одним из ведущих принципов, положенных в основу программы, является принцип поэтапности, поэтому при проведении мониторинга выделены не только показатели, но и уровни сложности в рамках каждого показателя. Соблюдение данного принципа позволяет отслеживать минимальные продвижения за короткие периоды. Следует отметить, что педагог имеет возможность с помощью программы «развернуть» подробный протокол каждого включения по показателю и увидеть результаты каждого задания.

Работа педагога в режиме «Программа работы» позволяет составлять индивидуальные программы коррекционной работы по формированию навыка чтения на основе результатов мониторинга. В данном режиме на экране компьютера появляется перечень показателей, из которого педагог выбирает лишь те показатели, формирование которых находится у конкретного обучающегося в зоне «ближайшего развития». В случае, когда педагог выбирает конкретный показатель, содержание работы по показателю «разворачивается» более подробно, и педагог опять выбирает те задачи в рамках показателя, которые актуальны для данного обучающегося в конкретный временной промежуток. Затем с помощью гиперссылки «Скачать» содержание индивидуальной программы коррекционной работы сохраняется в формате WORD, что позволяет педагогу при необходимости уточнить содержание программы с учетом особенностей конкретного обучающегося.

Таким образом, работа по разработке индивидуальной программы коррекционной работы алгоритмизирована и занимает 1-2 минуты. Ниже представлен пример программы, сохраненный в формате WORD.

Индивидуальная программа коррекционной работы
по формированию первоначальных навыков чтения

Период: ноябрь – декабрь 2019 г.

Обучающийся: Петров Владимир Владимирович

Программа обучения: АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1), класс 1

Учитель-логопед: Иванова Мария Ивановна

Элементарный звуковой и звуко-буквенный анализ

- Определение наличия звука
 - в ряду звуков
 - в ряду слогов
 - в ряду слов (слова произносит взрослый)
- Определение первой буквы в слове
 - первой гласной
 - первой согласной из стечения согласных
 - первой согласной из слога-слияния
- Определение последней буквы в слове
 - последней согласной
 - последней гласной
- Определение места звука в слове
 - места гласной в начале слова
 - места гласной в конце слова
 - места гласной в середине слова (в словах типа: кот, мак)
 - места гласной в середине слова (в словах из 4-х и более букв)
 - места согласной в конце слова
 - места согласной в начале слова
 - места согласной в середине слова
- Звуко-буквенный анализ на уровне слога
 - обратного слога (ГС)
 - прямого слога (СГ)

Таким образом, в результате апробации компьютерной программы в КГБОУ «Красноярская школа № 3» нами отмечены значительные положительные результаты в следующих аспектах:

- формирования образовательных результатов;
- улучшения условий образовательной деятельности;
- повышения эффективности деятельности педагогических и управленческих кадров.

Библиографический список

1. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 / Мамаева А.В., Денисова К.Ю., Килина С.Ю. и др. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. Т. 48. № 2. С. 41–51.
2. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Нетрадиционные подходы к оцениванию навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 16 мая 2018 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 130–131.
3. Артемьева Н.В., Задорожная Т.В., Мамаева А.В. Мониторинг сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся 1-2 классов с тяжелой умственной отсталостью // Гуманитарные науки. Научно-практический журнал. Ялта. 2018. № 2 (42). С. 168–172.
4. Мамаева А.В., Горностаева А.А., Русакова О.О. Особенности чтения и понимания прочитанных предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Педагогический ИМИДЖ. 2019. № 3 (44). С. 396–409.
5. Постникова Н.Н., Мамаева А.В. Целесообразность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников / отв. ред. И.Ю. Жуковин; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2017. С. 166–168.

СИМПТОМАТИКА ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

SYMPTOMS OF DYSGRAPHIC ERRORS DUE TO IMPAIRED LANGUAGE ANALYSIS AND SYNTHESIS SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

А.С. Сухих, А.В. Мамаева

A.S. Sukhikh, A.V. Mamaeva

Дисграфия, письмо, задержка психического развития, навыки языкового анализа и синтеза, младшие школьники.

В материалах статьи представлены результаты анализа письменных работ обучающихся 2–3-х классов с задержкой психического развития на предмет ошибок языкового анализа и синтеза.

Dysgraphia, writing, mental retardation, skills of linguistic analysis and synthesis, younger schoolboy.

The article presents the results of the analysis of written works of students in grades 2-3 with mental retardation for errors in language analysis and synthesis.

На сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем в начальной школе является нарушение письма. Большинство исследователей, занимающихся проблемами дисграфии, отмечали, что нарушения письменной речи влияют на успеваемость по основным учебным предметам [Лалаева, Серебрякова, Зорина, 2003; Рябова, 2015 и др.]. Ошибки языкового анализа и синтеза являются довольно распространенными, к ним относят: ошибки на деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Исследование 20-летней давности, проведенное Р.Д. Тригер, выявило большую распространенность и многообразие ошибок письма у детей 7–9 лет с задержкой психического развития. По данным исследования, большой процент школьников допускает ошибки, связанные с неумением обозначить границы предложения. Распространенными являются ошибки, связанные с неумением проанализировать структуру предложения и ошибки на уровне слова, которые проявляются в пропусках согласных при их стечениях, пропусках гласных [Лалаева, Серебрякова, Зорина, 2003].

С целью уточнения современных данных о симптоматике дисграфических ошибок нами был организован эксперимент. Он проходил на базе двух общеобразовательных школ. В экспериментальную группу входили ученики 2–3-х

классов с задержкой психического развития, которые занимаются по адаптированной общеобразовательной программе для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1). Анализировались диктант и списывание с печатного текста.

Анализ дисграфических ошибок младших школьников по видам ошибок языкового анализа и синтеза представлен на рисунке.

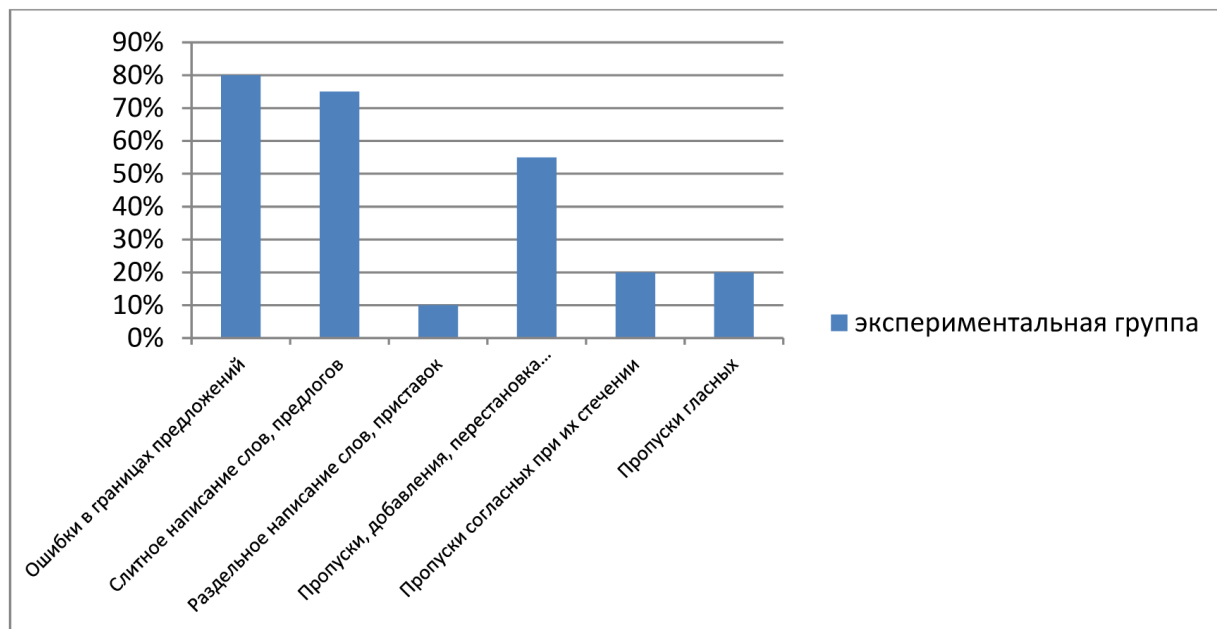


Рис. Результаты написания диктанта и списывания с печатного текста у участников экспериментальной группы (%)

Анализ представленной гистограммы позволяет сделать вывод, что 100 % обучающихся с задержкой психического развития допускают дисграфические ошибки. Доминируют ошибки на уровне текста – у 80 %. 75 % обучающихся допускают ошибки при делении предложения на слова. Ошибки звукового анализа (пропуски гласных и согласных при их стечении) являются единичными (20 %).

Актуальность данного исследования заключается в том, что в экспериментальной группе выявлено изменение характера ошибок. Если Лалаева Р.И., Серебрякова З.Е. в своих работах указывают на распространенность ошибок на уровне слова, то в представленном нами исследовании такие ошибки являются единичными. При этом сохраняются специфические ошибки языкового анализа младших школьников с ЗПР: распространенность ошибок, связанных с неумением разделять текст на предложения и анализировать структуру предложения [Беяева и др., 2015].

Таким образом, логопедическая работа по преодолению дисграфических ошибок должна иметь дифференцированный подход по видам ошибок языкового анализа и синтеза, а также учитывать механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта и психологические особенности ребенка.

Выявленные особенности проявления дисграфических ошибок должны быть отражены в рабочей программе коррекционных курсов по преодолению нарушений письменной речи [Мамаева, 2018].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2003. 303 с.
3. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учеб. пособие / авт.-сост. А.В. Мамаева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 300 с.
4. Рябова О.В. Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников // Специальное образование. 2015. № 2. С. 87–95.

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

LEVEL OF DEVELOPMENT OF UNCERTAINTY ATTENTION IN CHILDREN OF 5–6 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERGROUND

Н.В. Трухан, Л.А. Брюховских

N.V. Truhan, L.A. Bruhovskih

Произвольное внимание, концентрация, переключение, распределение внимания, общее недоразвитие речи.

В статье описываются результаты проведенного эксперимента, в ходе которого был выявлен уровень развития произвольного внимания у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи.

Arbitrary attention, concentration, switching, distribution of attention, general speech underdevelopment.

The article describes the results of an experiment in which a level of development of voluntary attention in children 5–6 years old with a general speech underdevelopment was identified.

Внимание – это сосредоточенность сознания и его направленность на что-либо, имеющее значение для человека. Внимание является пусковым механизмом психической деятельности. Произвольное внимание возникает вследствие постановки (принятия) задачи, направленность которой в свою очередь требует волевых усилий [Маклаков, 2001]. В структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи, кроме речевых нарушений, имеется недоразвитие и других высших психических функций, в том числе и произвольного внимания. Дети часто страдают от рассеянности и незрелости своего внимания [Брюховских, 2014].

В экспериментальной работе по выявлению уровня развития произвольного внимания приняли участие 10 детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. В качестве показателей уровня развития произвольного внимания у детей 5–6 лет выступили свойства внимания, выделенные и описанные А.Г. Маклаковым, такие, как объем внимания; концентрация внимания; переключение внимания; устойчивость внимания; распределение внимания.

Показатели и диагностические методики констатирующего эксперимента представлены в таблице.

Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическая методика
Объем внимания	«Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов)
Концентрация внимания	«Девочки» (модификация М.Н. Ильиной)
Переключение внимания	«Треугольники» (модификация А.А. Осиповой)
Устойчивость внимания	«Переплетенные линии» (модификация М.Н. Ильиной)
Распределение внимания	«Домики для знаков» (А.А. Осипова)

Результаты исследования характеристик внимания:

– объема внимания: высокий уровень – 10 % детей, средний – 30 % детей, низкий – 60 % детей;

– концентрации внимания: средний – 40 % детей, низкий – 60 % детей;

– переключения внимания: высокий уровень – 10 % детей, средний – 40 % детей, низкий – 50 % детей;

– устойчивости внимания: высокий уровень – 10 % детей, средний – 30 % детей, низкий – 60 % детей;

– распределения внимания: средний – 40 % детей, низкий – 60 % детей.

После проведения всех диагностических заданий констатирующего эксперимента на основе полученных качественных и количественных результатов мы разделили детей на уровни развития произвольного внимания: высокий – 10 % детей, средний – 40 % детей, низкий – 50 % детей.

Подводя итоги эксперимента, можно сделать вывод о том, что произвольное внимание у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи находится в основном на среднем и низком уровнях. Необходима длительная работа по выявлению выявленных недостатков [Беяева и др., 2015].

Библиографический список

1. Беяева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беяева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.
2. Брюховских Л.А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики Москва. 2014, № 11–12 (ноябрь–декабрь). С. 25–28.
3. Ильина М. Тренируем внимание и память. Тесты и упражнения для детей 5–7 лет. М.: АРКТИ, 2005. 136 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–8 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

METHODOLOGY OF STUDYING COMMUNICATIVE ABILITIES IN CHILDREN OF 6–8 YEARS WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL PERIOD

Е.С. Штефанова, О.Б. Хмельницкая,
А.В. Мамаева

E.S. Shtefanova, O.B. Khmelnitskaia,
A.V. Mamaeva

Коммуникативные умения, формы общения, умственная отсталость, умеренная умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость.

В статье представлена методика изучения сформированности коммуникативных умений у детей 6–8-и лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Communicative skills, forms of communication, mental retardation, moderate mental retardation, severe mental retardation.

The article presents a methodology for studying the formation of communicative skills in children 6–8 years old with moderate and severe mental retardation.

В последние два десятилетия в нашей стране значительно возрос интерес к вопросам обучения и воспитания детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Возможности успешной социальной реабилитации и адаптации таких детей во многом определяются степенью сформированности у них коммуникативных умений. Ребенок с умеренной и тяжелой умственной отсталостью сможет адаптироваться к окружающему его миру, если он способен выразить свои желания и потребности, может попросить о помощи и адекватно отреагировать на слова говорящих с ним людей. Большинство исследователей [Н.П. Задумова, 2005, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, 2003, Л.М. Шипицына, 2002] отмечают вариативность проявлений речевого, эмоционально-личностного, коммуникативного развития у данной категории детей. В психолого-педагогической литературе имеются данные о несформированности предпосылок коммуникативной деятельности и указании на наличие стойких коммуникативных нарушений у детей данной категории. Таким образом, проблема изучения механизмов коммуникативных нарушений при умеренной и тяжелой умственной отсталости с возрастным аспектом симптоматики у детей 6–8-летнего возраста приобретает особую актуальность.

Для исследования коммуникативных умений детей 6–8 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости мы использовали методику, предложенную Мамаевой А.В. [А.В. Мамаева, 2008, А.В. Мамаева, 2013]. Диагностическая методика автора нами была адаптирована в соответствии с целью

исследования, особенностями обследуемых детей (добавлена ситуативно-личностная форма общения).

При обследовании коммуникативных умений было организовано 7 коммуникативных ситуаций, которые соответствуют ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формам общения.

1. Ситуативно-личностная форма общения (1 ситуация);

а) Игра с ребенком в «ладушки», «коза рогатая», «по кочкам», «качельки».

2. Ситуативно-деловая форма общения (2 ситуации);

а) Игра в лото;

б) Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками.

3. Внеситуативно-познавательная форма общения (2 ситуации):

а) Чтение сказки или рассказа с рассматриванием серий сюжетных картинок по прочитанному;

б) Рассматривание предметных картинок на тему «Игрушки», «Животные».

4. Внеситуативно-личностная форма общения (2 ситуации):

а) Беседа с ребенком на личностные темы;

б) Беседа на личностные темы с использованием посредника.

Для описания особенностей коммуникации выбиралась наиболее значимая для ребенка модель общения. Затем особенности коммуникации в значимой модели общения анализировались с помощью видеозаписи. Так как наибольшая активность ребенка наблюдалась в первые минуты общения, то и количественной обработке подвергались первые 10 минут видеозаписи.

Коммуникативные умения оценивались по следующим критериям:

1) Активность ребенка в общении, определяемая через подсчет общего количества знаков, употребляемых за единицу времени.

2) Инициативность, направленная на партнера, определяется путем подсчета количества инициативных высказываний, направленных на партнера, за единицу времени.

3) Реактивность, определяемая через подсчет количества реактивных высказываний за единицу времени.

4) Понятность знаков, для определения которой подсчитывается процентное отношение понятных реплик к общему количеству реплик.

5) Владение различными формами общения, определяемое путем подсчета количества возможных ситуаций общения из семи предложенных.

Результаты обследования коммуникативных умений каждого ребенка отражались в протоколах обследования.

Предлагаемая методика изучения коммуникативных умений представляется нам наиболее целесообразной, так как позволяет изучить особенности вербальных и невербальных средств коммуникации, коммуникативных умений у детей 6–8-летнего возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, выявить уровневые различия в плане сформированности коммуникативных умений и вскрыть механизмы коммуникативных нарушений.

Библиографический список

1. Задумова Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 264 с.
2. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 208 с.
3. Мамаева А.В. Логопедическая работа по формированию первоначальных коммуникативных умений у детей с церебральным параличом: учебное пособие. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 189 с.
4. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008. 271 с.
5. Шипицына Л.М. «Необучаемый ребенок» ребенок в семье и обществе. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 477 с.

Раздел III.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОБЗ

ПРОЕКТ «ОТКРЫВАЯ МИР С МАМОЙ И ПАПОЙ» КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ К СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СВЕРСТНИКАМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II–III УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ

THE PROJECT “OPENING THE WORLD WITH MOM AND DAD”
AS A MEANS OF CORRECTING THE FORMATION OF READINESS
FOR JOINT ACTIVITIES WITH PEERS IN OLDER
PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL II–III,
WHO RECEIVE EDUCATION IN A COMBINED GROUP

О.В. Владимирова, О.Л. Беляева

O.V. Vladimirova, O.L. Belyaeva

Дети с ОБЗ, тяжелые нарушения речи, сформированность готовности к совместной деятельности, взаимодействие со сверстниками, коммуникативные навыки, диагностика, группа комбинированной направленности.

В статье рассматриваются вопросы сформированности готовности к совместной деятельности со сверстниками у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III уровня в условиях группы комбинированной направленности. Анализируются точки зрения разных авторов, результаты проведенных диагностик. Представлено авторское решение по преодолению коммуникативных затруднений у детей с ОБЗ.

Children with disabilities, severe speech disorders, the formation of readiness for joint activities, interaction with peers, communication skills, diagnostics, a group of combined orientation.

The article deals with the formation of readiness for joint activities with peers in older preschoolers with General speech underdevelopment of level II–III in the conditions of a group of combined orientation. The points of view of different authors and the results of diagnostics are analyzed. The author’s solution to overcome communication difficulties in children with disabilities is presented.

В ходе работы над магистерской диссертацией по теме «Особенности сформированности готовности к совместной деятельности со сверстниками у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III уровня в условиях группы комбинированной направленности» нами была сформулирована цель

исследования – изучить особенности сформированности готовности к совместной деятельности со сверстниками у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ОНР II–III уровня) в условиях комбинированной группы и разработать комплекс методов, способствующих развитию этого навыка. Для проведения исследования были сформированы экспериментальные группы детей: группу I (16 детей) составили старшие дошкольники ОНР II–III уровня, группу II (16 детей) составили старшие дошкольники без нарушений речи. Все дети являются воспитанниками комбинированных групп МБДОУ № 272 г. Красноярск.

Результаты проведенного обследования

Методика обследования	Группа I			Группа II		
	высокий уровень, %	средний уровень, %	низкий уровень, %	высокий уровень, %	средний уровень, %	низкий уровень, %
Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина)	0	31	69	35	55	10
Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)	0	33	67	38	50	12
Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)	0	35	60	40	56	4

Анализ результатов проведенных диагностик выявил особенности сформированности готовности к совместной деятельности со сверстниками у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III уровня. Так, например, дети группы I реже свободно используют вербальные средства общения (язык), не всегда поддерживают контакт продолжительное время, проявляют недостаточные способности к партнерскому диалогу, испытывают затруднения с эмоционально-экспрессивной пристройкой и т.д. Для преодоления выявленных затруднений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи нами был разработан комплекс методов, способствующий развитию готовности к совместной деятельности со сверстниками в условиях комбинированной группы. Комплекс методов включает в себя создание особых условий в комбинированной группе для развития коммуникативных навыков детей с ОВЗ: система специально подобранных игр, упражнений, этюдов для работы в парах, в микрогруппах, в подгруппах [1]. Разработан цикл комплексных занятий «Карусель» со сменой разных видов детской деятельности при одновременном участии воспитателя, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре. Но особое значение в проводимой работе приобрел проект с родителями «Открывая мир с мамой и папой», который принял участие в конкурсе им Л.С. Выготского – 2020 и стал победителем. Цель проекта – включение родителей в совместную деятельность с детьми для развития

коммуникативно-речевой активности и исследовательской сферы ребенка. Проект – это цикл мероприятий, в ходе которых родители проводят опыты и эксперименты для детей комбинированной группы. Ожидаемые результаты проекта: развитие коммуникативных, личностных, общекультурных групп умений [2], включающих следующее: слушать и слышать собеседника, воспроизводить основные эмоциональные состояния и вербализовать их, вести диалог, ориентироваться на общий результат, уметь взаимодействовать друг с другом и т.д. [3]. Деятельность организована таким образом, чтобы все ребята включались в диалог с родителем и друг с другом, договаривались о совместной предстоящей деятельности по проведению опытов, задавали вопросы, составляли простые рассказы и объяснения с использованием различных типов опор (предметных, иллюстративных, вопросов взрослых и детей). Для этого с родителем, который будет принимать участие в мероприятии, заранее обсуждаются варианты по включению детей комбинированной группы в общение и совместную деятельность, отдельно разрабатываются приемы активизации речи дошкольников (проблемные ситуации; комментированное экспериментирование и т.д.), а также возможные варианты развития событий при работе с детьми и пути их решений. 60 % родителей группы комбинированной направленности приняли участие в проекте, таким образом, появилось тематическое планирование совместных с родителями мероприятий. Проект способствует развитию сформированности готовности к совместному взаимодействию со сверстниками у детей с общим недоразвитием речи II–III уровня, также отмечена положительная динамика развития и других психических функций детей (наблюдение, внимание, анализ, синтез и т.д.).

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Широкова Ю.А. Коррекционно-развивающая работа психолога по формированию коммуникативной компетентности у старших дошкольников с кохлеарными имплантами: практико-ориентированная монография / О.Л. Беляева, Ю.Н. Широкова. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2019.
2. Методика формирования социальной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: Л.Х. Раимбакиева, Е.В. Долинина. Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016.
3. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений; в 3 кн.: Гуманит. изд. ВЛАДОС, 2003.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

COMPARATIVE STUDIES OF THE COMMUNICATIVE SKILLS FORMATION OF 6–7 YEARS OLD CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AND GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE 3RD LEVEL

А.Е. Гурачевская, О.А. Козырева

A.E. Gurachevskaya, O.A. Kozyireva

Коммуникативные умения, общение, дети с задержкой психического развития, дети с общим недоразвитием речи, эмпирическое исследование.

В статье затронута проблема сформированности коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня, с помощью эмпирического исследования представлены сравнительные данные двух категорий дошкольников. Так, дошкольники 6–7 лет ОНР III уровня имеют трудности, которые связаны с комплексом речевых и коммуникативных нарушений, то есть речь идет о взаимообусловленности коммуникативных и речевых умений (малоактивны, инициативы в общении не проявляют, при организации диалога нужна дополнительная помощь и пр.). В свою очередь, у детей 6–7 лет с ЗПР не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений, у них не сформированы необходимые коммуникативные навыки.

Communication skills, communication, mentally retarded children, children with general speech underdevelopment, empirical research.

The article touches upon the problem of the communication skills formation of children of 6–7 years old children with mental retardation and general speech underdevelopment of the third level, comparative data of two categories of preschoolers are presented using empirical research. Thus, 6–7 years old preschoolers 6–7 with a general speech underdevelopment of the third level have difficulties that are associated with a combination of speech and communication disorders, so the matter concerns about the interdependence of communicative and speech skills (they are inactive, do not take communication initiatives, they need additional help for organizing a dialogue etc.). 6–7 years old children with mental retardation, for their part, have lack of knowledge and skills in the field of interpersonal relationships, they do not have the necessary communication skills.

В соответствии с законодательством Российской Федерации (ФЗ «Об образовании», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утвержденным приказом от 17 октября 2013 г. № 1155 г.) социально-коммуникативное развитие является одним из приоритетных направлений образовательной деятельности дошкольных учреждений. Будущие педагоги должны быть готовы к профессиональной деятельности в условиях инклюзии [Козырева, 2015].

Коммуникативная деятельность имеет большое значение не только в формировании психики ребенка, но и в становлении дошкольника как личности. Как обосновывал Л.С. Выготский, развитие психики человека происходит лишь в совместной деятельности и общении [Выготский, 2012, с. 184].

У детей с ЗПР отмечаются трудности в формировании коммуникативных умений. Несовершенство коммуникативной сферы препятствует реализации процесса общения, следовательно, не способствует развитию познавательной и речемыслительной деятельности [Ульенкова, 2000].

Таким образом, с целью изучения и сравнения сформированности коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня нами было проведено эмпирическое исследование (использовались метод вербальных выборов, метод наблюдений, метод решения проблемных ситуаций и т.п.), включающее в себя:

1. Умение понять эмоциональное состояние людей, рассказать о нем и получить необходимую информацию в процессе общения, а также умение передать чувства и состояния с помощью речи, мимики и телодвижений. Большинство дошкольников, участвующих в исследовании, правильно определили эмоциональные состояния сверстников и взрослых, но дошкольники с ЗПР причины возникновения данных эмоциональных состояний смогли объяснить только при организационной помощи, а также данная категория детей затруднилась сделать прогнозы дальнейшего развития ситуаций. Дошкольники с ОНР III уровня смогли самостоятельно передать чувства и состояния с помощью речи, мимики и телодвижений, фразу произносили эмоционально, но выражение чувств при этом не всегда было понятно. У детей с ЗПР были выявлены трудности в определении эмоционального состояния сверстника в момент произнесения фразы, передачи чувств и состояний с помощью речи, мимики, телодвижений.

2. Умение вести диалог с собеседником (взрослым/сверстником): конструктивно отстаивать свое мнение, с уважением относиться к мнению других; умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей. Большинство детей 6–7 лет с ОНР III уровня смогли вести диалог с организационной помощью (по наводящим вопросам), при этом по своей структуре текст был составлен не совсем последовательно и логично. Дети данной категории отличаются недостаточной активностью в общении, но принимают предположение инициатора, соглашаясь с ним.

Для дошкольников 6–7 лет с ЗПР характерно затруднение выстраивать диалог даже с дополнительной помощью; дети не вступают в общение и не проявляют активности, пассивно следуя за инициативными детьми, не высказывая ни своего мнения, ни желания, а также могут проявить отрицательную направленность в общении с эгоистическими тенденциями.

3. Умение принимать и оказывать помощь, участвовать в коллективных делах (договариваться, уступать); умение взаимодействовать в системе «ребенок–ребенок»: умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях. Дети 6–7 лет с ОНР III уровня знают нормы организованного взаимодействия, но нарушают их. Не всегда оказывают помощь сверстнику, хотя видят

возникающее у него затруднение; помощь со стороны других принимают, но самостоятельно с просьбой о помощи не обращаются. Что касается конфликтных ситуаций, то сами их не провоцируют, но инициативы по его разрешению не проявляют, в основном свои желания подчиняют интересам других детей. Для детей 6–7 лет с ЗПР свойственна пассивность, они не высказывают своих пожеланий, зачастую не знают норм организованного взаимодействия или не относят необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляют равнодушие к сверстникам; от помощи со стороны чаще всего отказываются. Могут спровоцировать конфликтную ситуацию, не учитывая интересы сверстников, к помощи взрослого не прибегают.

На наш взгляд, имеющиеся трудности у детей 6–7 лет с ОНР III уровня связаны с комплексом речевых и коммуникативных нарушений. В свою очередь, у детей 6–7 лет с ЗПР не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений, у них не сформированы необходимые коммуникативные навыки, нарушена произвольная регуляция эмоционально-коммуникативной сферы. Таким образом, путем сравнительного изучения сформированности коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня мы выявили особенности коммуникативных умений, которые свойственны для детей 6–7 лет с ЗПР и для детей 6–7 лет с ОНР III уровня.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6-ти томах. Т.2. М.: Педагогика, 2012. 504 с.
2. Козырева О.А. Концептуальные подходы к развитию профессиональной компетентности магистра// Гуманитарные научные исследования. № 1. 2015. С. 79–83.
3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. № 1. 2014. С.112–115.
4. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2000. 294 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ

ON THE RELEVANCE OF FORMING COMMUNICATION SKILLS IN THIRD-GRADERS WITH DYSARTHRIA BASED ON ART THERAPY

Ю.С. Каушан, О.Л. Беляева

Y.S. Kaushan, O.L. Belyaeva

Коммуникативные навыки, младшие школьники, дизартрия, третьеклассники, арт-терапия.

Главный фактор успешной социализации младших школьников с дизартрией – формирование коммуникативных навыков. Существует многообразие подходов для формирования коммуникативных навыков, но для детей с дизартрией недостаточно. Арт-терапия, в свою очередь, влияет на эмоциональную и коммуникативную сферу детей.

Communication skills, primary school children, dysarthria, third graders, art therapy.

The main factor of successful socialization of primary school children with dysarthria is the formation of communication skills. There is a variety of approaches for developing communication skills, but not enough for children with dysarthria. Art therapy, in turn, affects the emotional and communicative sphere of children.

В последнее время в коррекционной педагогике все больше внимания уделяется проблеме социализации детей с нарушением речи. На основании этого Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) предъявляет требования к образовательным результатам, обеспечивающим овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Таким образом, коррекционная работа должна быть направлена не только на коррекцию нарушений речи, но и на формирование коммуникативных навыков, так как это является одним из направлений процесса коррекционного обучения.

На наш взгляд, наиболее актуальна эта проблема для детей с дизартрией, для которых характерно нарушение фонетической и просодической стороны речи, что существенно влияет на их поведение в момент речевой коммуникации.

Анализ специальных литературных источников показал, что в отечественной логопедии проблема дизартрии изучалась известными неврологами, психиатрами, психологами, педагогами, нейропсихологами, такими как Е.М. Мастюкова, Е.Н. Винарская, Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук, И.И. Панченко, Л.В. Лопатина,

И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько [Брюховских, 2019, с. 6]. В основном, они уделяли внимание коррекции фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка, а формированию коммуникативных навыков особого внимания не уделялось.

В исследованиях, которые провели Р.И. Мартынова, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, было выявлено, что нарушения звукопроизношения у «дизартриков» с трудом поддаются коррекции [Лопатина, Серебрякова, 2000, с 2]. Данный факт отрицательно сказывается на формировании коммуникативных навыков, что затрудняет процесс школьного обучения и может привести к школьной дезадаптации. Однако, несмотря на высокий интерес исследователей к данной проблеме, в настоящее время методов для формирования коммуникативных навыков у младших школьников с дизартрией недостаточно. Именно поэтому мы считаем, что необходимо изучить данную область для создания программы по формированию коммуникативных навыков детей с дизартрией.

Таким образом, нами были выявлены *несоответствия и противоречия* между:

- нарушениями в становлении коммуникативной деятельности и ее значимостью для успешной социальной адаптации;
- необходимостью изучения особенностей коммуникативных навыков и отсутствием диагностического инструментария для изучения коммуникативной деятельности у данной категории детей;
- отсутствием специальных разработок по формированию коммуникативных навыков и их практической востребованностью в коррекционной работе.

Проблема исследования заключается в выборе подходящих средств и методов для формирования коммуникативных навыков у третьеклассников с дизартрией. Исходя из этого, нами выбрана тема исследования «Формирование коммуникативных навыков у третьеклассников с дизартрией посредством арт-терапии».

Объект исследования: коммуникативные навыки третьеклассников.

Предмет исследования: процесс формирования коммуникативных навыков у третьеклассников с дизартрией посредством арт-терапии.

Гипотеза: мы предполагаем, что у третьеклассников с дизартрией коммуникативные навыки будут сформированы в различной степени; будут выявлены особенности сформированности коммуникативных навыков, которые, возможно, проявятся в недостаточной способности пользоваться устной речью, низкой инициативности в общении, трудностях коммуникации со сверстниками.

Цель исследования: выявить особенности проявления коммуникативных навыков у третьеклассников с дизартрией и разработать программу по формированию коммуникативных навыков посредством арт-терапии с учетом выявленных особенностей.

В соответствии с целью исследования сформулированы *задачи*:

1. Провести анализ научной литературы по проблеме исследования;
2. Подобрать методики для выявления сформированности коммуникативных навыков у третьеклассников с дизартрией;

3. Провести эксперимент, направленный на выявление сформированности коммуникативных навыков у третьеклассников с дизартрией;

4. Разработать программу по формированию коммуникативных навыков у третьеклассников с дизартрией посредством арт-терапии.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; диагностические методы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях коммуникативных навыков у третьеклассников с дизартрией.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные нами программа и результаты могут быть использованы учителями-логопедами, учителями начальных классов и родителями при формировании коммуникативных навыков у третьеклассников с дизартрией.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Левина Е.Ю., Мозякова Е.Ю. и др. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов. Красноярск, 2015.
2. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии. Изд. 2, перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 180 с.
3. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. 192 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 20.04.2020).

ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

DIAGNOSIS OF FEATURES OF A MEANING WORD PROCESSING DISORDERS OF THE PRIMARY-SCHOOL PUPILS WITH MENTAL RETARDATION

Ю.В. Козлова, Л.А. Брюховских

Y.V. Kozlova, L.A. Bryukhovskikh

Смысловая обработка текста, задержка психического развития, понимание прочитанного, обучение, обследование.

В статье рассматриваются особенности понимания литературных текстов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Представлен комплекс диагностических заданий, направленных на изучение особенностей понимания литературных текстов у данной категории детей, приведены некоторые результаты обследования. Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, литературное чтение, обучение, понимание, обследование.

Children with disabilities, literary reading, training, understanding, survey.

The article deals with the peculiarities of understanding literary texts among junior school-children with disabilities. The description of diagnostic tasks aimed at studying the features of understanding literary texts in this category of children is presented, some results of the survey are given.

Опыт педагогической работы в инклюзивной школе показал значительные трудности в освоении образовательной программы детьми, имеющими определенные дефициты развития, но поставленными в равные условия с нормотипичными сверстниками по форме и содержанию учебного материала, предъявляемого на уроках [1, с. 25–27]. Наибольшую тревогу со стороны родителей и классных руководителей вызывает одна из самых многочисленных категорий обучающихся инклюзивного образования – это младшие школьники с задержкой психического развития (ЗПР), которым рекомендован вариант обучения 7.1.

Нами проведено исследование по изучению навыков смысловой обработки текста у обучающихся 2-го класса по адаптированной образовательной программе, вариант 7.1, в инклюзивных классах средней школы № 152 г. Красноярск. В исследовании предусмотрено два этапа:

- на первом этапе стояла задача установить общую результативность понимания письменных текстов;
- на втором этапе мы оценивали непосредственно навыки смысловой обработки текста младших школьников.

Для решения задач первого этапа использовалась стандартизированная методика исследования навыков чтения (А.Н. Корнев, О.А. Ишимова), которая дает возможность оценить техническую сторону чтения и общее понимание прочитанного.



Коэффициент корреляции между техникой чтения (коэффициент техники чтения, значение предусмотрено методикой) и уровнем понимания текста в среднем по экспериментальной и контрольной группам (далее – ЭГ, КГ) составил 0,76, что означает достаточно высокую, но не полную взаимозависимость этих параметров.

На втором этапе предусматривались серии заданий по исследованию навыков смысловой обработки [2, с. 126–143].

При выполнении задания на восстановление пропущенных слов в тексте (контекстуальное прогнозирование) варианты ответов детей сгруппированы по следующим типам ошибок: грамматические, лексические, семантические.

Группа \ Ошибки	Грамматические	Лексические	Семантические
ЭГ	27,8 %	19,4 %	52,8 %
КГ	41,4 %	32,7 %	25,9 %

Примерами грамматических ошибок могут служить следующие варианты испытуемых ЭГ: «Гладким *ледом* покрылась река», «Мне слышны их звонкие *щебетание*», «На небе нет ни одного *облачко*».

К лексическим ошибкам мы отнесли варианты с лексической несочетаемостью слов или неправомерной заменой лексических единиц: «*вздохнул* свежий воздух», «*дышал* свежий воздух», «резкий *мороз* бьет в *лицо*».

Подавляющее количество ошибок в ЭГ относится к семантическим. Это варианты слов с искажением смысла на уровне предложения либо на уровне текста. Очень часто семантические ошибки сочетаются с грамматическими или лексическими. Примеры таких ошибок представлены в следующих вариантах ответов: «На небе нет ни одного *дождя*», «... радостно *радовался* весенний воздух всей грудью», «Я снял с головы *панамку* и радостно *закричал* весенний воздух всей грудью», «Гладким *лужами* оделась река».

Для оценки вероятностного прогнозирования испытуемым был предложен текст «Самые необычные грибы мира», где ребятам было необходимо было сопоставить описание гриба (7 наименований) с иллюстрацией на основе дифференциальных признаков: цвет гриба, форма (например, «похож на кораллы»), яркие особенности внешнего вида («тело гриба напоминает апельсиновую кожуру»). Несмотря на эмоциональную значимость такого задания для испытуемых, в обеих группах отмечается самый низкий процент выполнения из всех серий заданий (КГ – 61 % ЭГ – 39 % в среднем по группе) по причине недостаточной сформированности наглядных представлений и, следовательно, ошибочной внутренней визуализации прочитанного.

Во время диагностики участники ЭГ часто проявляли свойственную им пассивность, отвечали, что не помнят или не знают, в письменных заданиях оставляли пропуски в местах для ответов, не выдвигая никаких гипотез.

Таким образом, исследование показало, что навыки перцептивно-смысловой обработки письменного текста у младших школьников с ЗПР нуждаются в систематической формирующей работе, т.к. обучение детей данной категории согласно ФГОС НОО ОВЗ (вариант 7.1) представляет значительны трудности в части освоения той текстовой информации, что и типично развивающиеся сверстники.

Библиографический список:

1. Брюховских Л.А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования: Серия «Гуманитарные науки», № 11–12. 2014. С. 25–27.
2. Карачевцева И.Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / НИУ «БелГУ». 2012. 300 с.
3. Ивлева М.Г. Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение. № 3 (13). 2016. С. 148–154.
4. Методика диагностики дислексии у детей: методическое пособие / А.Н. Корнев, О.А. Ишимова // СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. 72 с.

ИНКЛЮЗИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ КАК СЛОЖНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УСТРОЙСТВО

INCLUSIVE EDUCATION AS A COMPLEX EDUCATIONAL DEVICE

И.С. Котикова, Н.Ю. Верхотурова

I.S. Kotikova, N.Yu. Verkhoturova

Инклюзия, ограниченные возможности здоровья, условия.

Инклюзивное образование имеет огромные перспективы в современном обществе и дает возможность реализовать жизненные ресурсы каждому ребенку с ОВЗ. В реальных условиях инклюзия не всегда может полностью следовать своей благородной цели, поскольку на ее пути встречаются проблемы, которые невозможно учесть при документальном построении данного образовательного процесса.

Inclusion, child with disabilities, environmental conditions.

Inclusive education has great prospects in modern society and provides an opportunity to realize the life resources of every child with disabilities. In real conditions, inclusion may not always fully follow its noble goal, because it faces problems that cannot be taken into account when documenting this educational process.

Современное государство заостряет особое внимание на обеспечении доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Социальным показателем такого внимания выступает стремительное увеличение численности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Существующая на сегодняшний день система инклюзивного образования предполагает комплексное решение проблемы любой дискриминации [3]. Право на доступное образование для детей с ОВЗ закреплено на государственном уровне: федеральные государственные образовательные стандарты и различные социальные программы предлагают адаптированные условия, способствующие получению образования и повышающие качество общественной жизни людей, по каким-либо причинам имеющие ограничения по здоровью. Однако существующие условия чаще всего характеризуются лишь описательными документами и не подразумевают, казалось бы, нелогичной «затруднительности» такого образования.

Со времен введения всеобщей практики инклюзивного образования неоднократно отмечались положительные стороны такого обучения: шаговая доступность образовательного учреждения к дому; «престижность» учреждения для родителей, коммуникация со сверстниками, полноценное участие в общественной жизни. В своих исследованиях Н. Г. Гочошвили подчеркивает, что инклюзивное образование способствует расширению личностных возможностей детей, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи, и приспособливает детей с ОВЗ к социальной жизни.

Однако такое обучение зачастую провоцирует и определенные стойкие трудности. Особенности эмоционального реагирования, психическое недоразвитие, повышенная тревожность, обособленность ребенка с ОВЗ от класса, нетерпимость сверстников, трудности педагогов в понимании и реализации подходов к обучению – это лишь немногие трудности, которые по сегодняшний день провоцируют школьную дезадаптацию, препятствуют качественной инклюзии (Н.Ю. Верхотурова, Е.Д. Землянкина, Т. Ю. Четверикова и др.).

Обучение детей с ОВЗ требует углубленного сопровождения всего учебного процесса. Педагоги должны уметь качественно строить образовательный маршрут, быть готовыми к его незапланированным корректировкам и новым адаптациям, обладать постоянной мобильностью в профессиональной деятельности по сопровождению особенного ребенка. В свою очередь, окружающим детям не обойтись без искреннего принятия ребенка с ОВЗ, а не только быть терпимыми к нему.

По мнению В.Н. Петрова, И.Б. Кантемировой, инклюзия зависит от личностной активности учащегося, а принимающая школьная среда выступает в виде предоставления пространства возможностей, исключающего барьеры на этом пути. Однако никакая школа и никакой определенный класс не могут быть идеальным пространством для включения конкретного ребенка с ограниченными возможностями здоровья, поскольку всегда существует вероятность возникновения трудностей в общении, противоречивых мнений, разногласий и прочих конфликтных ситуаций в динамичной социальной среде.

Многие существующие психолого-педагогические программы и технологии, облегчающие процесс реализации инклюзивного образования, разрабатываются в отношении схожих нарушений группы детей с ОВЗ, например, для детей с задержкой психического развития в целом, но без учета особенностей конкретного ученика в таких группах, несмотря на то, что задержанное развитие проявляется крайне разнообразно. Так, у каждого ребенка с задержанным развитием есть свои уникальные, неповторимые особенности высших психических функций, личная динамика, индивидуальный прогноз в развитии, поэтому для того, чтобы организовать совместное обучение, необходимо решать вопросы с созданием условий комфортного пребывания детей с разными исходными возможностями.

Исходя из этого, педагогам, работающим с данным контингентом школьников, необходимо понимать, что никакая существующая программа или технология не сможет полностью создать удовлетворяющую всем требованиям среду для ребенка с ОВЗ.

Важно планировать работу в инклюзивной среде не только исходя из положительной динамики развития ребенка, но и быть готовым к негативным проявлениям данного процесса, иначе коллектив педагогов, работающих в непростых условиях инклюзии, рискует подвергнуться скорому профессиональному выгоранию [Беляева и др., 2015].

Совместное пребывание детей с ОВЗ и детей с нормой развития – сложнейшее образовательное устройство, которое не может быть организовано только

исходя из законодательных актов. Качественная инклюзия – очень непростая задача, в ходе которой неминуемо и постоянно будут возникать сложности. К этому должны быть готовы все участники образовательного процесса.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.
2. Микляева Н.В. Формирование образовательного пространства для детей с ОВЗ и инвалидностью: проблемы и пути решения /Инклюзия в образовании. 2019. Т. 4. № 3–4 (15–16). С. 22–29.
3. Петров В.Н., Кантемирова И.Б. Феномен социальной эксклюзии/инклюзии в аспекте образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2019. № 2 (239). С. 129–137.
4. Тихомирова Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 2. С. 78–81.
5. Четверикова Т.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S8. С. 71–77.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

STUDY OF FEATURES OF DICTIONARY STOCK FORMATION IN CHILDREN OF OLDER PRE-SCHOOL AGE WITH COCHLEAR IMPLANTS

М.В. Куляк, О.Л. Беляева

M.V. Kuliak, O.L. Belyaeva

Кохлеарная имплантация, старший дошкольный возраст, словарь, слухоречевой опыт.

В данной статье представлено изучение особенностей сформированности словаря старших дошкольников с кохлеарными имплантами. Представлены результаты констатирующего эксперимента.

Cochlear implantation, senior preschool age, dictionary, rumor experience.

This article presents the study of the peculiarities of the dictionary of senior pre-school children with cochlear implants, the diagnosis it was revealed that children to a greater extent possess medium and low level of dictionary formation.

Эксперимент по изучению особенностей словаря старших дошкольников с КИ проводился с сентября 2019 года по май 2020 года на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения города Красноярска «Детский сад № 231 комбинированного вида». Эксперимент важен для дальнейшего определения индивидуального образовательного маршрута для дошкольников [Беляева, 2009]. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 8 человек.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Отбор экспериментальной группы дошкольников с КИ;
2. Изучение карт сурдопедагогического обследования для получения сведений о состоянии уровня слухового восприятия детей экспериментальной группы;
3. Разработка / подбор диагностического инструментария для изучения словаря детей экспериментальной группы;
4. Обследование состояния словаря детей экспериментальной группы.

На первом этапе была изучена психолого-медико-педагогическая документация с целью выявления однородной группы с исходными анамнестическими данными. Выявлены особенности в развитии детей в организованной беседе с родителями через оценку данных, заполненных родителями, шкал использования устной речи, слуховой интеграции. В результате анализа анамнестических данных выявлена однородная группа детей 5,5 -7 лет, которые вступили на естественный

путь слухоречевого восприятия. Возраст детей, в котором проведена кохлеарная имплантация – от 2 л. 6 мес. до 3 лет 6 мес. Слухоречевой опыт детей на момент обследования составляет 3–4 года.

Второй этап эксперимента включал в себя изучение особенностей словаря у детей старшего дошкольного возраста с КИ. Для проведения констатирующего эксперимента по обследованию словаря детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом был разработан диагностический комплекс, основанный на работах: Л.С. Волковой; О.Е. Грибовой; И.А. Смирновой; Т.А. Ткаченко; О.Б. Иншаковой. Данный диагностический комплекс включает в себя 2 блока, состоящих из заданий, направленных на обследование состояния и употребления словаря.

Констатирующий этап эксперимента состоял из двух блоков:

I блок – обследование состояния словаря; II блок – обследование употребления словаря.

I блок – включал ряд заданий, направленных на выявление состояния словаря существительных (1–10 задания – блок 1), глаголов (11–14 задания – блок 2), прилагательных (15–19 задания – блок 3), лексических парадигм (задание 20 – блок 4), числительных (21–22 задание – блок 5) и наречий (23, 24 задания – блок 6).

По результатам диагностического обследования сформированности словаря старших дошкольников с КИ были получены следующие данные.

Испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали различные уровни развития словаря. Анализ сформированности словаря старших дошкольников представлен на рисунке 1.

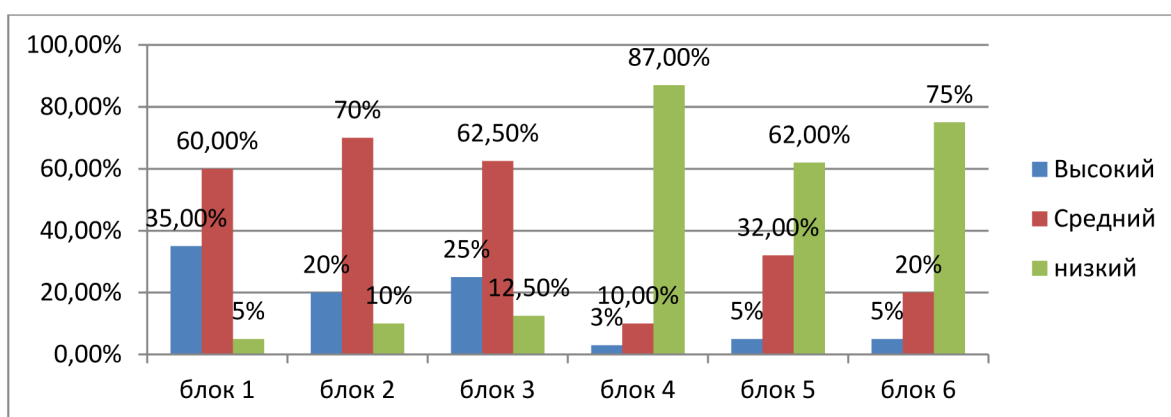


Рис. 1. Результаты сформированности словарного запаса дошкольников с КИ

Выявлено, что дети лучше овладели словарем существительных, понимают глаголы и прилагательные примерно на одном уровне, в результатах обследования выявлены как средний и низкий, так и высокий уровни сформированности словаря. С особыми затруднениями сталкиваются в заданиях с лексическими парадигмами, числительными и наречиями, в результате получены только средний и низкий уровни развития словаря.

II блок – обследование употребления словаря, включал задания на обследование употребления в речи схожих по звучанию слов (задание 1), предлогов

(задание 2) и союзов (задание 3). Проведя анализ сформированности употребления словаря старшими дошкольниками с КИ, были получены следующие данные (рисунок 2).

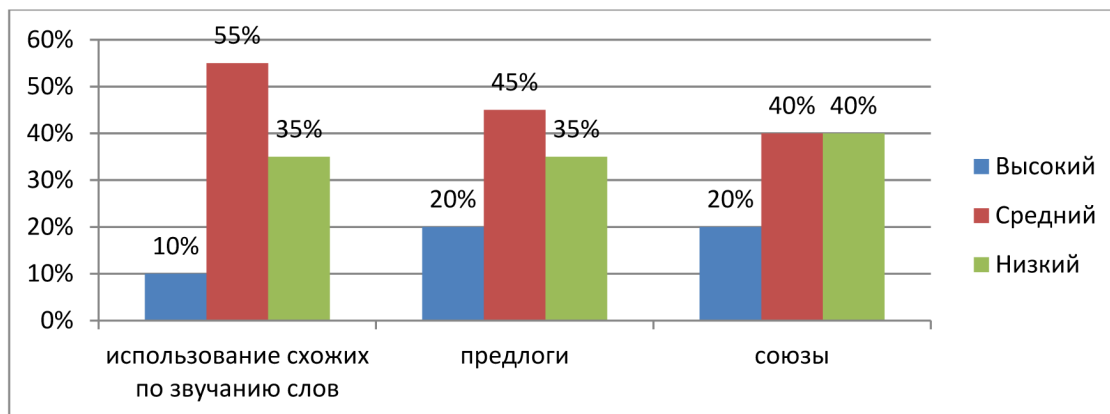


Рис. 2. Результаты употребления словарного запаса дошкольниками после кохлеарной имплантации

Самые высокие показатели были получены при выполнении заданий испытуемыми с союзами и предлогами. Однако же дети испытывали затруднения с использованием схожих по звучанию слов, в этом блоке получен самый высокий процент низкого уровня сформированности словаря. Общее состояние сформированности словаря старших дошкольников с КИ представлено в процентном соотношении на рисунке 3.



Рис. 3. Общие результаты сформированности и употребления словарного запаса дошкольниками с КИ

При обследовании сформированности словаря испытуемых были выявлены следующие особенности: 56 % детей имеют средний уровень сформированности словаря, а 44 % – низкий. Среди испытуемых экспериментальной груп-

пы не было детей, продемонстрировавших высокий уровень сформированности словаря. Это обусловлено тем, что дети после КИ хоть и вступают на путь естественного слухоречевого развития, но имеют такие особенности, как [Беляева, Давыдова, Юкина, 2016]:

- недостаточность словаря прилагательных, глаголов, числительных, наречий;
- своеобразие употребления словаря в результате непонимания лексических парадигм (синонимы, антонимы), союзов, предлогов;
- ситуативный характер употребления словаря. В словаре дошкольников преобладают слова, обозначающие повседневную деятельность, значительно труднее усваиваются слова, обозначающие состояние, качество, слова с переносным смыслом;
- недостаточная сформированность семантических полей. Дети испытывают трудности в использовании слов обобщенного понятия.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Выявление взаимозависимости уровня развития устной речи и уровня слухоречевой памяти старших дошкольников с кохлеарными имплантами / О.Л. Беляева, О.Г. Давыдова, Т.Л. Юкина // Сибирский вестник специального образования. 2016. С. 12–14.
2. Беляева О.Л. Психолого-педагогическое обоснование вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. Красноярск. 2009. № 8. С. 232–238.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 38 с.
4. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 279 с.

Раздел IV.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7–8 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

FEATURES OF SPEECH FORMATION IN STUDENTS AGED 7–8 YEARS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

Н.М. Богданова, И.Б. Агаева

N.M. Bogdanova, I.B. Agaeva

Речь, альтернативная коммуникация, младший школьник, умеренная умственная отсталость.

В данной статье представлено изучение особенностей сформированности речи у обучающихся 7–8 лет с умеренной умственной отсталостью.

Speech, alternative communication, Junior high school student, moderate mental retardation.

This article presents a study of the features of speech formation in students aged 7-8 years with moderate mental retardation.

Речь – наиболее распространенная форма человеческой коммуникации, которая рассматривается как средство общения. Цель общения – поддержание социальных контактов, обмен информацией. Данные аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении ребенка уже дошкольного возраста и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению диалогической речи. Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается связная речь.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения. Связная речь характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей и выступает как двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить (экспрессивная речь) и умения понимать речь других людей (импрессивная речь).

Экспрессивная речь – это процесс высказывания с помощью языка в форме активной устной речи или письма. Высказывание начинается с замысла высказывания, затем проходит стадию внутренней речи (кодирование в речевые схемы) и заканчивается стадией развернутого внешнего речевого высказывания в виде устной речи или письма [5].

Импрессивная речь (процесс понимания речевого высказывания) начинается с восприятия речевого сообщения, затем проходит стадию декодирования (выделения информационных моментов) и формирования во внутренней речи общей смысловой схемы сообщения (собственно понимание) [5].

Внутренняя форма речи – это речь «про себя», которая возникает при мыслительной деятельности человека, отличается сжатостью и отсутствием эмоциональных проявлений. В эволюционном развитии ребенок вначале овладевает внешней стороной речи, которая в возрасте около 3 лет приобретает свойства внутренней речи, и ребенок становится способным планировать свои действия «в уме» [6]. С помощью внутренней речи осуществляются процесс превращения мысли в речь и подготовка речевого высказывания. Подготовка проходит несколько стадий. Исходным для подготовки каждого речевого высказывания является мотив или замысел, который известен говорящему лишь в самых общих чертах. Затем в процессе превращения мысли в высказывание наступает стадия внутренней речи, которая характеризуется наличием семантических представлений, отражающих наиболее существенное ее содержание. Далее из большего числа потенциальных смысловых связей выделяются самые необходимые и происходит выбор соответствующих синтаксических структур. На этой основе строится внешнее речевое высказывание на фонологическом и фонетическом уровне с развернутой грамматической структурой, т. е. оформляется звучащая речь. Данный процесс может существенно нарушаться в любом из названных звеньев у детей и взрослых, имеющих недостаточный речевой опыт или выраженную патологию речи.

Рассмотрим особенности речи детей с умеренной умственной отсталостью.

По словам Лалаевой Р.И., для детей с умеренной умственной отсталостью характерно позднее развитие речи [7]. Резкое отставание наблюдается уже в период доречевых вокализаций. Речь обучающихся с умеренной умственной отсталостью 7–8 лет состоит из коротких, неполных простых предложений с нарушением синтаксической структуры и предложно-падежных конструкций [8]. У данного контингента детей наблюдаются бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, нарушение процесса организации семантических полей. Они не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных, наречий, преобладают замены слов по семантическому сходству. Пассивный словарь детей с умеренной умственной отсталостью шире активного, но он с трудом актуализируется; часто для его воспроизведения требуются наводящие вопросы; многие слова так и не переходят в разряд понятий.

На фоне системного нарушения речи в наибольшей степени проявляется недостаточность коммуникативной функции, что негативно влияет на формирование личности ребенка и его социализацию [2]. Это дестабилизирует его жизнедеятельность, не обеспечивая вариативность контактов с говорящими собеседниками как внутри, так и вне обиходно-бытового контекста, ставит в чрезвычайную зависимость от ближайшего окружения [1].

Нарушение средств коммуникации замедляет общее психическое развитие ребенка, способствует проявлению вторичных, третичных и последующих нарушений, если общество не компенсирует этих нарушений, а, напротив, детерминирует отклонения в личностном развитии. [3]

Альтернативная коммуникация как возможный вариант коммуникации рассматривается в трудах многих ученых и определяется как общение лицом к лицу с собеседником без использования речи. [4] Предполагает использование данных средств без речи, не комментируя. [9]

Существуют разные виды альтернативной коммуникации, которые хорошо известны, среди которых – взгляд, мимика, жесты, графические и пиктографические символы. [10] Данные виды коммуникации с целью развития речи могут использоваться в коррекционной работе с детьми с умеренной умственной отсталостью. Как показывает практика, данное направление в работе с обучающимися, у которых задержана или отсутствует речь, является одним из эффективных средств обучения.

Таким образом, проанализировав литературные источники, мы определили, что речь обучающихся с умеренной умственной отсталостью, несмотря на наличие системных нарушений, поддается коррекционным воздействиям за счет предоставления в распоряжение ребенка альтернативных средств коммуникации.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 148 с.
2. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 [35]. С. 95–98.
3. Агаева И.Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52. Вып. 6. С. 3–8.

К ПРОБЛЕМЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

TO THE PROBLEM OF FORMATION
OF VISUAL-MOTOR COORDINATION
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN
WITH A MODERATE DEGREE OF MENTAL RETARDATION

В.В. Вернер, Г.А. Проглядова

V.V. Werner, G.A. Proglyadova

Зрительно-моторная координация, младший школьный возраст, умеренная степень умственной отсталости, мелкая моторика, зрительное восприятие, диагностический инструментарий.

Зрительно-моторная координация является важнейшей функцией, на которую опирается процесс развития опознавательных и изобразительных навыков, столь необходимых для овладения чтением и письмом. В данной статье представлен анализ изучения сформированности и особенностей зрительно-моторной координации у детей младшего школьного возраста с умеренной степенью умственной отсталости.

Visual-motor coordination, primary school age, moderate degree of mental retardation, fine motor skills, visual perception, diagnostic tools.

Visual-motor coordination is the most important function that supports the development of the recognition and visual skills that are so necessary for mastering reading and writing. This article presents an analysis of the study of the formation and features of visual-motor coordination in primary school children with a moderate degree of mental retardation.

Вопросами формирования и развития зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста занимались такие ученые, как Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, А.В. Семенович, М.М. Безруких, Л.А. Ясюкова, И.С. Макарьев, Г.А. Проглядова и др., что указывает на важность изучения и развития данного процесса у детей [4]. В процесс зрительно-моторной координации входят следующие компоненты: зрительное восприятие; мелкая моторика и графомоторный навык, это, в свою очередь, является важным условием успешного обучения в школе [Беляева и др., 2015].

Нами было организовано и проведено исследование с целью выявления особенностей зрительно-моторной координации у обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №4 г. Боготола, в исследовании приняли участие 10 школьников 2–4 классов, обучающихся по АООП для детей с умственной отсталостью умеренной степени.

Для исследования нами был использован следующий диагностический инструментарий: «Бендер гештальт-тест» (авт. Л. Бендер), направленный на выявление

уровня сформированности зрительно-моторной координации, зрительного анализа и синтеза, памяти [2]; методика «Домик» (авт. Н.И. Гуткина), предназначенная для оценки уровня сформированности зрительного анализа и синтеза [3]; «Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет» М. Безруких, Л. Морозова [1].

Результаты диагностического обследования участников экспериментальной работы в % представлены на рисунке.

Из рисунка мы видим, что по методике «Бендер гештальт-тест» ребенок справился с заданием, он правильно скопировал почти все фигуры и только в трех заданиях имелись незначительные расхождения с образцом.

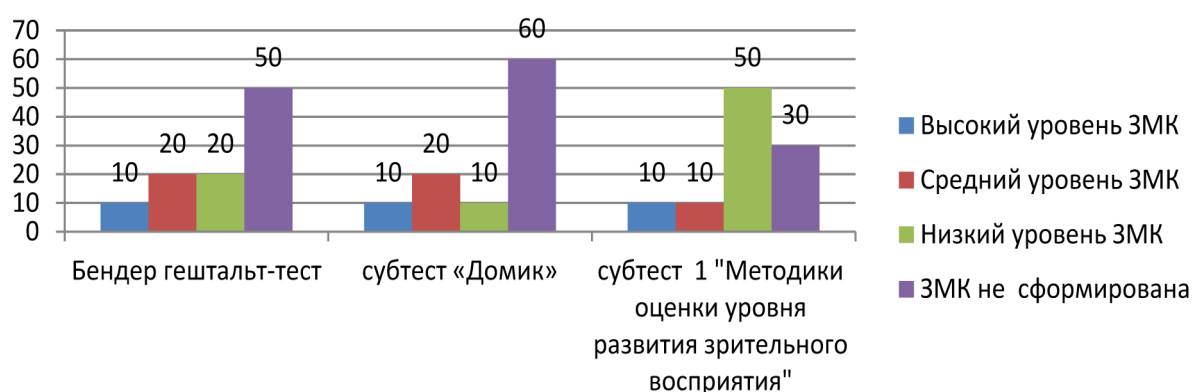


Рис. Результаты сформированности зрительно-моторной координации у детей младшего школьного возраста с умеренной степенью умственной отсталости

У равного количества обучающихся выявлен средний и низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации. Большая часть детей расположили фигуры в соответствии с масштабом образца и ориентацией его на листе. У всех респондентов наблюдалось множество ошибок: замена точек на кружки и сплошную черту, неправильное взаимное расположение элементов и углов, «деформация фигур».

У пяти обучающихся зрительно-моторная координация не сформирована: они расположили фигуры на листе хаотично, часто с наложением одного рисунка на другой. У всех респондентов наблюдались замена точек на кружки и сплошную черту, неправильное взаимное расположение элементов и углов, искажение фигур. Кроме того, обучающиеся этой группы чаще других отказывались от выполнения задания, мотивируя свои действия скукой или усталостью.

Проанализировав диагностические результаты исследования, проведенного по методике «Домик», можно отметить, что допущенные ошибки однотипны. Наиболее частыми среди них стали: отсутствие деталей, разрывы между линиями в непредусмотренных местах, искажения пропорций рисунка и неправильное изображение отдельных его элементов.

Для шести обучающихся свойственна несформированность зрительного анализа, синтеза, внимания и зрительно-моторной координации. В этих работах отсутствовали детали рисунка, имелось уменьшение деталей относительно

рисунка, неправильное расположение деталей в пространстве рисунка, залезание линий друг на друга, отклонения прямых линий более чем на 30° от заданного направления, разрывы между линиями в тех местах, где они не предусмотрены.

Анализируя данные третьего задания, мы видим, что основными ошибками в работах являлись многократное обведение линий и разрывы при выполнении прямых линий. При низком уровне зрительно-моторной координации работы значительно отличаются от образца по форме и размерам, отклонениям от стимулирующих линий при обведении фигур. Несформированность зрительно-моторной координации выявлена у трех обучающихся: отмечается значительные отклонения от стимулирующих линий при обведении фигур, а фигуры, нарисованные самостоятельно, значительно отличаются от образца. При выполнении работ они не опирались на направляющие стрелки, производили множество стираний и исправлений.

Таким образом, мы можем говорить о низком уровне сформированности зрительно-моторной координации у обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости. Специфику коррекционной работы, направленную на развитие зрительно-моторной координации у данной группы детей, мы планируем рассмотреть в дальнейшей работе.

Библиографический список

1. Безруких М.М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет: Руководство по тестированию и обработке результатов [Текст] / М.М. Безруких, Л.В. Морозова. М.: Новая школа, 1996. 232 с.
2. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.
3. Белопольский В.И., Лови О.В. Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест: Руководство. Изд. 3-е, стереотип. М.: Когито-Центр, 2008.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
5. Проглядова Г.А. Проблемы педагогической диагностики при определении возможностей обучения детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Материалы Международной конференции «Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью». Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2013. С. 151–156.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–х КЛАССОВ С ЗПР ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

FORMATION
OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE
SKILLS UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS
FOR STUDENTS 2-X CLASSES WITH A PO
IN EXTRACURRICULAR TIME

**А.В. Злотникова, М.В. Касимова,
И.Б. Агаева**

**A.V. Zlotnikova, M.V. Kasymova,
I.B. Agayeva**

ФГОС НОО ОВЗ, внеурочная деятельность, модель организации, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия.

В данной статье рассматривается внеурочная деятельность как важное направление в системе образования нового поколения и ряд требований ФГОС НОО ОВЗ с целью формирования коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий.

Federal state educational institution of higher education, extracurricular activities, organization model, communicative and cognitive universal educational actions.

This article considers extracurricular activities as a necessary direction in the new generation education system and a number of requirements of the Federal State Educational Standards of the Higher Educational Establishment of Higher Learning Education in order to form communicative and informative universal educational activities.

Изменения, происходящие в современном мире, характеризуются активным развитием информационных и цифровых технологий. Данные изменения коренным образом преобразуют жизнь человека, требуя от него умения изучать и познавать новшества, быть готовым социализироваться в условиях нестабильности и неопределенности. В связи с этим приоритетным направлением деятельности школьного образования становится формирование универсальных учебных действий обучающихся, в частности, коммуникативных и познавательных УУД [1].

Сформированные на достаточном уровне универсальные учебные действия – это успех в процессе взаимодействия с окружающими людьми и с различными информационными источниками для достижения различных целей. Особую актуальность проблема формирования универсальных учебных действий приобретает в коррекционном образовании при обучении детей с задержкой психического развития (далее ЗПР). Для детей с ЗПР характерны такие особенности, как

низкий уровень развития памяти, фрагментарное восприятие, нарушения концентрации внимания, трудности в мыслительных операциях, речевые нарушения. Все это замедляет процесс формирования познавательных и коммуникативных учебных действий. Во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ определяются требования к сформированности коммуникативных умений детей младшего школьного возраста: быть мобильным и коммуникабельным, уметь сотрудничать со сверстниками и взрослыми, принимать решения, иметь системы значимых социальных и межличностных отношений, а также ориентироваться на формирование познавательных учебных действий: умение осуществлять целенаправленный поиск необходимой информации, а также обработку и использование полученной информации в различных условиях [3].

Зачастую детям с ЗПР в силу психологических особенностей не хватает времени на уроке для достижения достаточного уровня коммуникативных и познавательных УУД. В содержании ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ наблюдается взаимосвязь между учебной и внеурочной деятельностью учащихся в целях реализации направлений внеурочной деятельности и осуществления коррекционно-развивающей деятельности. Поэтому вполне обоснованным считается предложение, согласно которому необходимо организовывать дополнительную работу по формированию коммуникативных и познавательных УУД во внеурочное время. Согласно ФГОС второго поколения внеурочная деятельность представляет собой образовательную деятельность, направленную на достижение результатов основной образовательной программы. При этом формы внеурочной деятельности должны отличаться от форм урочной деятельности. Формирование познавательных учебных действий не подчиняется строгим тренировкам. Познавательные учебные действия в младшем школьном возрасте формируются через развитие мышления; через создание ситуации успеха, занимательности и через поощрение деятельности ребенка. Наиболее эффективно познавательные УУД будут формироваться через интерактивное обучение, создание ситуации общения и использование игровых заданий [2].

Коммуникативные умения детей младшего школьного возраста формируются в соответствующих речевых актах, целью которых является достижение учебной задачи. Следовательно, от учителя требуется создание условий, в которых дети смогут вступить в речевой акт, определить задачу речевого акта и пути ее решения через взаимодействие. Внеурочная деятельность дает детям с ЗПР возможность содержательного общения между собой в процессе познания. Этому способствует организация различных форм работы с детьми: обсуждение увиденного или прочитанного и изученного, выступление с докладами, дискуссии, решение проблемных ситуаций, познавательные игры, групповая работа и т.д.

Таким образом, внеурочная деятельность предлагает учителю большие возможности для формирования познавательных и коммуникативных УУД у детей с ЗПР. Данный контингент обучающихся в процессе внеурочной деятельности приобретает коммуникативные и познавательные навыки, учится дискутировать,

работать сообща, ставить проблемы, искать пути решения образовательной проблемы, находить необходимую информацию, структурировать полученные знания, а также решать ситуации, требующие мыслительных операций.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.
2. Завьялова О.А. Метапредметные виды деятельности в обучении: с чего начать учителю. М., 2012.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ. М.: Просвещение, 2019.
4. Федосова Н.А. Начальная школа на пороге апробации федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения // Управление начальной школой. 2008. № 11. С. 46–49.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-х КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНИ, НАХОДЯЩИХСЯ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS OF GRADES 3 WITH MODERATE MENTAL RETARDATION WHO ARE IN DIFFERENT EDUCATIONAL CONDITIONS

Е.М. Зорина, Г.А. Проглядова

E.M. Zorina, G.A. Proglyadova

Коммуникация, развитие, формирование, детско-родительский клуб, воспитание, взаимодействие, сотрудничество.

В статье представлен взгляд авторов на формирование у детей с умственной отсталостью умеренной степени коммуникативных умений и навыков в детско-родительском клубе. Рассмотрена целесообразность включения ребенка в разные образовательные условия.

Communication, development, formation, parent-child club, education, interaction, cooperation.

The article presents the authors' view on the formation of communication skills in children with moderate mental retardation in the parent-child club. The expediency of including a child in different educational conditions is considered.

На современном этапе развития образования педагогам необходимо искать новые пути работы с детьми, имеющими выраженные отклонения в интеллектуальном развитии, а также создавать специальные условия для удовлетворения типологических и индивидуальных особенностей развития детей [1; 2]. В своей работе мы предприняли попытку создать такие условия и проследить, насколько эти условия будут эффективны. Для этого на базе МБОУ Идринская СОШ мы открыли детско-родительский клуб «Росток», в котором создали условия для развития коммуникативных навыков учащихся с умственной отсталостью умеренной степени.

Работу нашего клуба мы разделили на два направления: работа с детьми и работа с родителями. Родители посещали индивидуальные и групповые консультации психолога, логопеда, дефектолога. Учебную деятельность детей мы построили по принципу системности, доступности и поэтапности. Сначала мы организовали подгрупповые занятия детей со специалистами: психологом, логопедом, дефектологом. Затем организовали групповые занятия по формированию коммуникативных навыков в игровой форме. На занятия приглашали детей разного возраста с интеллектуальной недостаточностью совместно с родителями и детьми нормы. Дети учились взаимодействовать, помогать друг другу,

обращаться за помощью. Следующим этапом стали творческие занятия в студии «Умелые ручки». Ребята трудились в группах, изготавливали творческие работы, с которыми потом принимали участие в выставках.

Для оценки эффективности нашей работы мы использовали методику исследования коммуникативной компетенции ребенка «Обследование коммуникации в процессе общения ребенка со взрослыми и детьми», авторы методик Г.А. Цукерман, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. Методика состояла из трех компонентов: методика изучения уровня развития связной речи; методика изучения сформированности взаимодействия; методика изучения отношения ребенка к сверстникам.

Контрольное исследование, проведенное в группе детей 3-х классов из 12 человек с умеренной умственной отсталостью, на начальном и заключительном этапах дало следующие результаты.

Таблица

Результаты изучения коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью умеренной степени

	Результаты изучения уровня развития связной речи		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Входная диагностика	16 % (2 чел)	26 % (3 чел)	58 % (7чел)
Итоговая диагностика	25 % (3 чел)	50 % (6 чел)	25 % (3 чел)
	Результаты изучения сформированности взаимодействия		
Входная диагностика	8 % (1 чел)	34 % (4 чел)	58 % (7 чел)
Итоговая диагностика	16 % (2 чел)	51 % (6 чел)	33 % (4 чел)
	Результаты изучения отношения ребенка к сверстникам		
Входная диагностика	8 % (1 чел)	17 % (2 чел)	75 % (9 чел)
Итоговая диагностика	16 % (2 чел)	50 % (6 чел)	34 % (4 чел)
	Результаты исследования коммуникации со взрослыми		
Входная диагностика	16 % (2 чел)	17 % (2 чел)	67 % (8 чел)
Итоговая диагностика	25 % (3 чел)	50 % (6 чел)	25 % (3 чел)

Созданные нами условия дали положительный результат. Дети научились взаимодействовать в парах, группах, идти на контакт со сверстниками, учитывая эмоциональное состояние партнеров по общению. Иногда самостоятельно инициировали контакт, в основном выражая просьбу. Недостаток вербальных средств дети восполняли за счет экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения.

Так как часть родителей не шла на визуальный контакт, мы решили создать группу в социальной сети Вконтакте, в которой выкладывали консультационный материал специалистов, конспекты занятий, проводили опросы о востребованности материалов, об их интересах. В результате такой формы работы выяснили, что и педагоги, и родители порой не догадываются, что происходит в душе ребенка, и не придают особого значения поведению, настроению [Беляева и др., 2015].

Мы убедились, что организованные нами специальные условия стали действительно эффективными и помогли повысить уровень коммуникативного развития большинства детей. Проанализировав результаты работы, мы пришли к выводу, что необходимо продолжать работу в выбранном русле, а также способствовать воспитанию и развитию особых детей, используя индивидуальный подход и коллективную работу.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.
2. Проглядова Г.А. Проблемы педагогической диагностики при определении возможностей обучения детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью: материалы Международной конференции. КГПУ им. ВП. Астафьева, 2013. С. 151–155.
3. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае / И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда и др. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. 304 с.

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

FEATURES OF SOUND PRONUNCIATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION

Т.Л. Коновалова, И.Б. Агаева

T.L. Konovalova, I.B. Agaeva

Легкая умственная отсталость, речевые нарушения, фонетическая сторона речи, дефекты звукопроизношения, обучающиеся младших классов, логопедическая работа по коррекции нарушений звукопроизносительной стороны речи.

В данной статье описаны характерные особенности нарушений фонетической стороны речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, а также рассматривается специфика логопедической работы по коррекции звукопроизношения таких детей.

Mild mental retardation, speech disorders, phonetic side of speech, defects of sound pronunciation, students of Junior classes, speech therapy work to correct violations of the sound-speaking side of speech.

This article describes the characteristic features of violations of the phonetic side of speech in primary school students with mild mental retardation, and also discusses the specifics of speech therapy work to correct the sound pronunciation of such children.

Одной из главных задач обучения и воспитания школьников с легкой умственной отсталостью было и остается развитие их речи. Как известно, у детей с умственной отсталостью речевое развитие резко задерживается и носит системный характер, что, в свою очередь, сказывается на коммуникативных способностях детей данной категории. Стоит помнить, что от уровня сформированности речи в значительной степени зависят успешность обучения в школе и дальнейшая адаптация и социализация в современном обществе.

Самыми распространенными речевыми расстройствами у младших школьников с легкой умственной отсталостью являются недостатки звукопроизношения, поэтому устранению этого дефекта речи уделяется особое внимание.

Недостаточная сформированность фонетического строя речи детей с умственной отсталостью отмечалась дефектологами Е.М. Хватцевым, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, С.С. Ляпидевским, Р.И. Лалаевой, З.Д. Будаевой, Д.И. Орловой [1, с. 94].

В исследования Г.А. Каше отмечается, что нарушения звукопроизношения встречаются в первом классе у 65 % обучающихся, во втором классе – у 45 %, в третьем классе – у 30 %. Детей младших классов с нормальным интеллектом всего лишь 4 % [2, с. 12].

У младших школьников с легкой умственной отсталостью преобладают дефекты произношения двух или трех групп звуков (свистящих, шипящих, сонорных). Обычно дефекты звукопроизношения делятся на 2 группы. Первая группа – искаженное произношение звуков (сигматизм, ламбдацизм, ротацизм и т.д.). Вторую группу составляют нарушения, выражающиеся в заменах одних звуков другими, близкими по акустико-артикуляционным признакам (шипящих – свистящими, твердых – мягкими, звонких – глухими, аффрикат – их составными частями, р – л и т.д.) [3, с. 36].

У умственно отсталых обучающихся нарушения звукопроизношения часто бывают вариативными, т.е. один и тот же звук умственно отсталый ребенок в одном случае произносит верно, в другом – пропускает или искажает. Это зависит от места звука в слове, а также от сложности слоговой структуры слова. Недостатки звукопроизношения у детей с умственной отсталостью характеризуются стойкостью симптоматики [4, с. 408].

Особенностью этапа постановки звуков является максимальное использование зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных и вибрационных ощущений. Постановка звука у умственно отсталых детей осуществляется смешанным способом.

Коррекция нарушений звукопроизношения у умственно отсталых школьников является более длительным и трудным процессом, чем у детей с нормальным интеллектом. У умственно отсталых детей наиболее продолжительным этапом является введение звука в свободную (разговорную) речь. В связи с этим в процессе групповой коррекционной работы особое внимание уделяется автоматизации поставленных звуков в различных ситуациях коммуникативного общения.

Особенностью логопедической работы с данной категорией детей является индивидуализация коррекционного воздействия [2, с. 17].

Таким образом, специфика коррекционных воздействий проявляется в планировании логопедической работы. Темы групповых занятий должны быть узкими, учитывающими постепенное усложнение заданий. Каждая коррекционная задача должна быть максимально разделена на простейшие задачи. Данную специфику важно учитывать на каждом этапе работы по устранению нарушений звукопроизношения у данной категории обучающихся.

Библиографический список

1. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
2. Лалаева Р.Е. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 224 с.
3. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией. М.: Классикс стиль, 2003. 160 с.
4. Филичева Т.Б. Логопедия / Теория и практика. М.: Эксмо, 2017. 608 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

STUDY OF THE FEATURES OF THE FORMATION OF LABOR ACTIVITY OF STUDENTS WITH A SLIGHT DEGREE OF MENTAL RETARDATION

О.И. Тыщенко, Г.А. Проглядова

O.I. Tyshchenko, G.A. Proglyadova

Трудовая деятельность, интеллектуальные нарушения, диагностика, уровень сформированности, умения, самоконтроль действий, планирование, предметные учебные действия, ориентировка на образец.

В статье представлены диагностика и результаты сформированности трудовой деятельности у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени, показаны особенности при разных уровнях сформированности трудовой деятельности.

Work activity, intellectual disabilities, diagnostics, level of formation, skills, self-control of actions, planning, subject learning activities, orientation to the sample.

The article presents the results of diagnostics of the formation of labor activity in students with intellectual disabilities in the framework of the development of AООP for students with mental retardation.

Проблема формирования трудовой деятельности обучающихся с умственной отсталостью до сегодняшнего дня остается одной из наиболее актуальных. Анализ учебно-методической литературы показал, что для успешного овладения умственно отсталыми школьниками основами трудовой деятельности необходимо, чтобы у них были сформированы предметные учебные действия. Нами была проведена психолого-педагогическая диагностика и определены трудности сформированности трудовой деятельности обучающихся по следующим направлениям: выявление умения воспринимать и анализировать учебное задание, ориентироваться на образец, планировать и выбирать трудовые действия по выполнению условий учебного задания, осуществлять текущий самоконтроль выполняемых практических действий при выполнении учебного задания [Проглядова, 2013, с. 151–155]. Согласно указанным направлениям нами был разработан диагностический комплекс, включающий 7 серий заданий для изучения готовности обучающихся к выполнению трудовых действий: «Найди фигуры», «Собери фигуру», «Определение графических навыков», «Координация движений рук», «Графический диктант», «Рисование по точкам», «Узор». В исследовании приняли участие 20 детей 10–11 лет, обучающихся в МБОУ СОШ № 4 г. Боготола по АООП для умственно отсталых школьников (Вариант 1).

Результаты проведенного исследования представлены на рисунке.

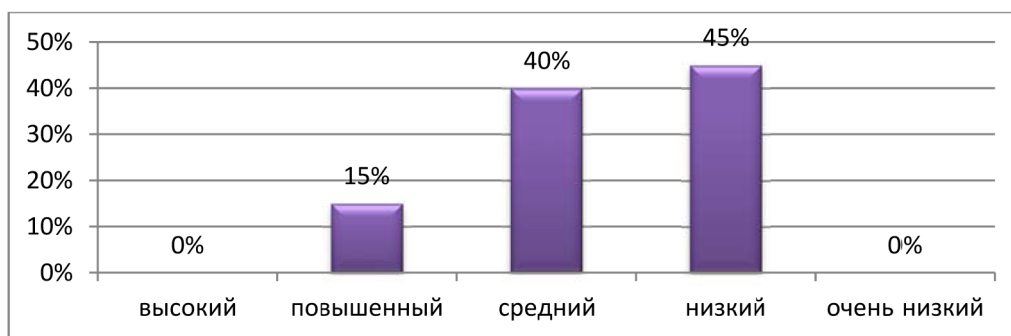


Рис. Уровни сформированности трудовой деятельности обучающихся

Из рисунка мы можем увидеть, что в результате проведенной диагностики трудовой деятельности обучающихся нами выявлена недостаточная сформированность определенных трудовых действий у обследуемой группы школьников. Только 15 % (3 детей) обучающихся показали повышенный уровень умения самостоятельно выполнять учебные задания в соответствии с указанными выше критериями, но при этом они испытывали определенные затруднения в использовании инструкции, ограничиваясь беглым просмотром написанного. Кроме того, допускали немногочисленные ошибки и самостоятельно не устраняли их из-за слабого самоконтроля выполняемых практических действий, при этом качество выполненных учебных заданий оставалось на достаточно высоком уровне. У 40 % обучающихся (8 детей) основными проблемами оказались следующие: слабая ориентировка в задании и, как следствие, – беспорядочное выполнение трудовых действий; большое количество ошибок на запоминание правил, инструкции, редко ориентировались на предложенный образец; отсутствие планирования и правильного выбора трудовых действий. В результате проведенного исследования у 45 % обучающихся (9 детей) определены следующие трудности: обучающиеся принимают очень небольшую часть инструкции, т.к. не умеют выслушать ее до конца и запомнить, допуская большое количество ошибок и выполняя работу формально; не умеют ориентироваться в новых условиях, т.к. трудовые действия выполняют без опоры на предложенный образец; в процессе выполнения учебных заданий не умеют спланировать и выбрать необходимые трудовые действия из уже известных, поэтому не замечают ошибок и затрачивают много времени на одни и те же трудовые приемы; равнодушно относятся к качеству выполнения учебных заданий из-за неумения осуществлять самоконтроль выполняемых действий [Беляева и др., 2015].

Таким образом, мы выявили трудности формирования трудовых умений у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. В связи с этим данные трудности требуют углубленного изучения, что будет освещено в наших дальнейших публикациях.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.

2. Пролядова Г.А. Проблемы педагогической диагностики при определении возможностей обучения детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью: материалы Международной конференции. КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. С. 151–155.
3. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае / И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда и др. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. 304 с.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

FEATURES OF COMMUNICATIVE ABILITIES IN CHILDREN OF 5–7 YEARS WITH MODERATE AND SEVERE DEGREES OF MENTAL DEVICE

И.Л. Шувалова, Г.А. Проглядова

I.L. Shuvalova, G.A. Proglyadova

Коммуникативные умения, дошкольный возраст, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость умеренная, умственная отсталость тяжелая.

Статья посвящена проблеме коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Приведены выводы констатирующего эксперимента по исследованию сформированности коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Communication skills, preschool age, intellectual disabilities, moderate mental retardation, severe mental retardation.

The article is devoted to the problem of communication skills in preschool children with intellectual disabilities. The conclusions of the ascertaining experiment on the study of the formation of communicative skills in children aged 5-7 years with moderate and severe mental retardation are presented.

Развитие коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья – очень актуальная задача. Особенно остро эта проблема стоит у детей с умственной отсталостью. Данной проблемой занимались Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, Л.М. Шипицина, Г.А. Проглядова, И.Б. Агаева, А.В. Мамаева и др.

Для исследования коммуникативных умений мы адаптировали методики с учетом специфических и типологических особенностей обучающихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Методика включает в себя 8 экспериментальных заданий на обследование следующих способностей:

- способность понимать обращенную речь;
- способность понимать вербальные и невербальные средства общения;
- способность понимать партнера по общению.

Учитывая ограниченность вербальных средств общения дошкольников с умеренной умственной отсталостью, мы не предлагали им сложные вербальные инструкции. Каждая из экспериментальных проб имела определенное коммуникативное содержание. В условиях обследования учитывались психологические, возрастные возможности детей: при постоянной смене деятельности продолжительность каждой пробы составляла не более пяти минут.

В констатирующем этапе эксперимента участие приняли 10 детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, возраст принявших участие в эксперименте детей 5–7 лет. Результат исследования коммуникативных умений представлен на рисунке.

Из рисунка мы можем увидеть у большинства детей низкий уровень сформированности коммуникативных умений, выявлен он у дошкольников с умеренной умственной отсталостью и у дошкольников с тяжелой умственной отсталостью. У некоторых детей с умеренной умственной отсталостью коммуникативные умения сформированы на более высоком уровне, поскольку присутствует и средний и ниже среднего уровень сформированности коммуникативных умений.

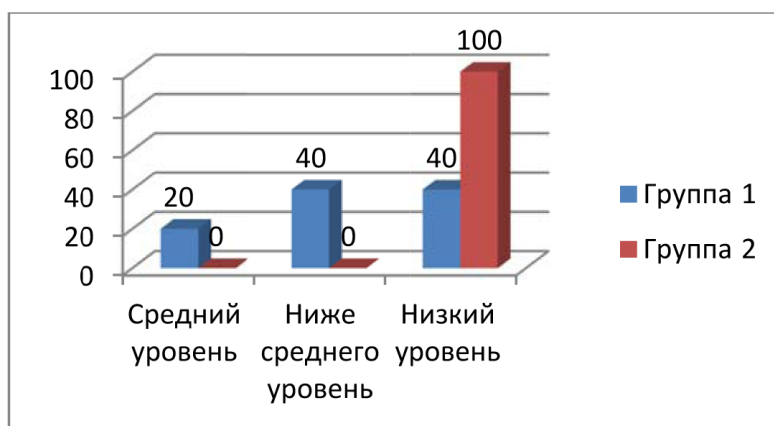


Рис. Результаты исследования сформированности коммуникативных умений обучающихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости

Данные особенности проявляются в следующем: 20 % (1 реб.) с умеренной умственной отсталостью легко вступает в общение, выделяет партнера, адекватно эмоционально реагирует на него, удерживает зрительный контакт, слушает собеседника, частично понимает обращенную речь. Надо отметить, что 40 % (2 реб.) с умеренной умственной отсталостью (общались только по инициативе партнера по общению), достаточно адекватно, эмоционально реагируют на него, смотрят, слушают, обращенную к ним речь понимают не в полном объеме. Степень владения вербальными средствами коммуникации крайне ограничена. В то же время 40 % (2 реб.) с умеренной умственной отсталостью и все дети с тяжелой степенью умственной отсталости не проявляли никакой ответной реакции на инициативу взрослого общаться либо эта реакция была неадекватной. Установление эмоционального контакта с детьми возможно только при значительных усилиях со стороны партнера (взрослого) при его направляющей, стимулирующей помощи, общение со сверстниками практически отсутствует.

Таким образом, наше исследование показало специфику развития коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. В дальнейших публикациях будут раскрыты особенности коррекционной работы с детьми, принявшими участие в эксперименте.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография. Красноярск, 2018.148 с.
2. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое пособие. Красноярск, 2014. 148 с.
3. Проглядова Г.А. Проблемы педагогической диагностики при определении возможностей обучения детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью: материалы международной конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева; отв. ред. А.В. Мамаева. Красноярск, 2013. С. 151–155.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

FROM EXPERIENCE OF THE ORGANIZATION OF WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH RAS

И.Е. Рябкова

I.E. Ryabkova

Аутизм, адаптация, проблемы адаптации.

В статье раскрывается проблема адаптации детей с расстройством аутистического спектра к условиям посещения комбинированной группы детского дошкольного учреждения.

Autism, adaptation, adaptation problems.

The article reveals the problem of adaptation of children with autism spectrum disorder to the conditions of visiting a combined group of a preschool institution.

В последнее время в нашей практике стали чаще встречаться дети с расстройством аутистического спектра. Эти дети отличаются от других детей: их взгляд «погружен в себя», речь монотонна или вовсе отсутствует, движения стереотипны. Сравнивать их не стоит с обычными детьми, они не хуже и не лучше, они – особые дети, они – другие.

Внешние обращают на себя внимание следующие проявления:

- предельное одиночество ребенка, трудности установления глазного контакта;
- стереотипность в поведении, связанная с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни; сопротивление малейшим изменениям в обстановке; поглощенность однообразными действиями – моторными и речевыми: раскачивание, потряхивание руками;
- особая задержка и нарушение развития речи, прежде всего, ее коммуникативной функции.

Работая в группе комбинированного вида, мы стали понимать, что традиционная адаптация к условиям детского сада не поможет, а может и навредить, следовательно, нам необходимо полностью поменять в первую очередь свое поведение и мировоззрение. На первый взгляд, может показаться, что им никто не нужен и ничто не привлекает, но на самом деле при длительном наблюдении стали замечать, что эти дети, как никто, требуют к себе именно особого внимания, терпения и нежности, они очень чувствительны к настроению других.

Ключевые моменты адаптации ребенка с расстройством аутистического спектра к детскому саду – процесс очень длительный и постепенный, требующий согласованных действий близких и всего персонала ДОО. Такой ребенок требует дополнительного внимания, которое может проявляться в следующем:

- необходимо помогать ребенку, понять смысл всего, что происходит в группе, поэтому следует создать для него предсказуемую обстановку, комментировать

для него все происходящие и намечаемые действия (очень хорошо помогает нам в этом система календарей);

– помогать ребенку налаживать контакт с другими детьми: стараться вовлекать в общие игры, предотвращать возможные агрессивные и социально неприемлемые способы действия. При этом важно не просто пресекать недопустимые поведенческие проявления, но и, сохраняя доброжелательность, обучать ребенка более «правильным», социально приемлемым способам взаимодействия со сверстниками (при этом предлагаемая речевая формула должна зависеть от уровня его речевых возможностей и способов коммуникации ребенка (простая фраза, фраза и жест, картинка и т.п.)).

Конечно, такие меры требуют от нас, воспитателей, большого терпения и дополнительных усилий, но они помогают организовать поведение ребенка с расстройством аутистического спектра, сделать его более упорядоченным и комфортным в ДОО [Беляева и др., 2015].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева // Красноярск, 2015. 172 с.
2. Мамаева А.В., Петроченко В.А. О сформированности мотивационно-личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 178–183.
3. Черенева Е.А. Модель организации комплексной системы помощи детям с расстройством аутистического спектра // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. 2019. № 1 (3). С. 55–65.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

PECULIARITIES OF FORMING IMPRESSIVE SPEECH IN ELDER PRESCHOOLERS WITH EASY MENTAL DISABILITY AND DISORDERS OF THE AUTISTIC SPECTRUM

Е.Е. Тарских, И.Б. Агаева

E.E. Tarskikh, I.B. Agaeva

Речь, расстройство аутистического спектра, легкая умственная отсталость, импрессивная речь, нарушение речи, онтогенез речи.

Приведен анализ литературных источников по вопросам становления импрессивной речи. Изучены нарушения импрессивной речи у старших дошкольников с легкой умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра.

Speech, autistic disorder, spectrum, mild mental retardation, impressive speech, speech impairment, speech ontogenesis.

The analysis of literary sources on the formation of impressive speech. Impressive speech disorders were studied in senior preschoolers with mild mental retardation and autism spectrum disorders.

Импрессивная речь – понимание речевых высказываний устных и письменных. Речь не является врожденной способностью человека. Ее становление происходит в период новорожденности под влиянием речи окружающих людей. Дальнейшее развитие зависит от речевых практик, речевого окружения, воспитания и обучения [1].

Импрессивная речь активно изучалась в работах Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и представлена поэтапно:

- восприятие чужой речи на слух;
- декодирование информации до речевой схемы;
- определение общей мысли высказывания через внутреннюю речь;
- понимание мотива [2; 3].

На сегодняшний день в логопедии и психолингвистике наибольшее распространение получили две теории о становлении импрессивной речи в онтогенезе. А.Н. Хомский предложил теорию о врожденном характере импрессивной речи – ребенок с рождения понимает обращенную к нему речь и реагирует на нее [4]. Данная теория не выдерживает критики при применении ее в отношении лиц с различными нарушениями функционирования высшей нервной деятельности.

В работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной указывается, что навыки усвоения речи формируются к одному году. Усвоение импрессивной речи и овладение

экспрессивной речью происходит в возрасте от одного года до трех лет (сензитивный период развития речи). [3] У детей с ментальными нарушениями наблюдается торможение умственного развития, вплоть до его регресса, то есть ребенок перестает говорить.

Известные педагоги-исследователи М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева пришли к заключению, что у умственно отсталых детей основной причиной нарушений развития импрессивной речи является недоразвитие познавательной активности. Это связано с тем, что у таких детей активный период познания мира начинается в возрасте от 4 лет [5; 6].

Нарушение импрессивной речи – одно из клинических проявлений расстройства аутистического спектра (далее РАС) [7; 8; 9].

Ребенок с РАС, погруженный в свой сенсорный опыт познания окружающего мира, не воспринимает речь людей и не считает ее коммуникативным средством общения, что приводит к торможению процесса становления импрессивной речи.

Нарушения импрессивной речи обусловлены физиологическими и психическими особенностями детей с умственной отсталостью и РАС, вследствие чего нарушаются все функции речи, в том числе импрессивная речь как ее основа.

Таким образом, существенной причиной, приводящей к нарушению импрессивной речи у детей с умственной отсталостью, является недоразвитие познавательной активности, тогда как у детей с расстройствами аутистического спектра важным является преобладание личного сенсорного опыта, при котором ребенок-аутист не заинтересован во взаимодействии с окружающими его людьми.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 148 с.
2. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии // Психологический журнал. 1980. № 4. С. 145–154.
3. Лалаева Р.И., Шаховская С.Н. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов. М.: Владос, 2011. 285 с.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М.: Альфа, 1991. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М.: Альфа, 1991. 44 с.
5. Хомский А.Н. Язык и мысль / пер Б.Ю. Городецкого. М.: Изд. МГУ, 1972. 123 с.
6. Хватцев М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. М., 2000. 343 с.
7. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. Аутичный ребенок. Пути помощи. М: Аркти, 2005. 222 с.
8. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг // М.: Теревинф, 2017. 288 с.
9. Лебединский В.В., Лебединская К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. М.: Академия, 2013. 303 с.

Сведения об авторах

БЕНДЮКОВА Екатерина Юрьевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ВЕРНЕР Валентина Валерьевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ВИЛИГИНА Ольга Александровна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ВЛАДИМИРОВА Ольга Васильевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ГОРОХОВА Елена Амиралиевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ГУРАЧЕВСКАЯ Алла Евгеньевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ДЕМЕХИНА Вероника Геннадьевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ДРОЗДОВА Маргарита Сергеевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

КОМАРОВА Наталья Сергеевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ЕФРЕМОВА Олеся Викторовна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ЖЕЛУДКОВА Надежда Викторовна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ЗАВАЙЛОВА Ольга Александровна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ЗЛОТНИКОВА Алена Васильевна, магистрант, 1 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ЗОРИНА Елена Михайловна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

НЕФЕДОВА Оксана Ивановна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ПУШКАРЕВА Вера Евгеньевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ИВАНКОВА Татьяна Викторовна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

КАСЫМОВА Маргарита Владимировна, магистрант, 1 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

КАУШАН Юлия Сергеевна, магистрант, 1 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

КОЗЛОВА Юлия Владимировна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

КОНОВАЛОВА Татьяна Леонидовна, магистрант, 1 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

КОРШИКОВА Елена Валерьевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

КОТИКОВА Ирина Сергеевна, аспирант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

КУЛЯК Марина Викторовна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

РЯБКОВА Ирина Евгеньевна, воспитатель МБДОУ № 273

СУХИХ Анна Сергеевна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ТАРСКИХ Елена Евгеньевна, магистрант, 1 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ТРУХАН Надежда Владимировна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ТЫЩЕНКО Ольга Ивановна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ХМЕЛЬНИЦКАЯ Ольга Борисовна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

ШТЕФАНОВА Екатерина Сергеевна, учитель-дефектолог МБУ ЦППМиСП № 9; учитель-дефектолог МАОУ СШ № 19 им. А.В. Седельникова

ШУВАЛОВА Ирина Леонидовна, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

Молодежь и наука XXI века

XXI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ,
ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Материалы научно-практической конференции
студентов, аспирантов, магистрантов

Красноярск, 14 мая 2020 г.

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 01.06.20.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 12,6