



КРАСНОЯРСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

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

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

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

Красноярск, 31 мая 2022 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

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

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Материалы VII научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 31 мая 2022 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК

2022

ББК 74.5
С 568

Редакционная коллегия:

И.Б. Агаева
И.Ю. Жуковин
Л.А. Брюховских
А.В. Мамаева
Г.А. Проглядова
О.Л. Беляева (отв.ред.)
А.В. Жарова (отв.ред.)

С 568 **Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья:** материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 31 мая 2022 г. [Электронный ресурс] /отв.ред. О.Л. Беляева; ред.кол. Краснояр. гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева. –Красноярск, 2022. Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; AdobeAcrobat Reader. –Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-564-1

ББК 74.5

ISBN 978-5-00102-564-1
(XXIII Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Молодежь и наука XXI века»)

© Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П. Астафьева, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ ИЛЬИНОЙ НИНЫ ФЕДОРОВНЫ, ПРОРЕКТОРА ПО НАУЧНОЙ РАБОТЕ И ВНЕШНЕМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КГПУ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА.....	7
--	----------

РАЗДЕЛ I. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ампилогова Я.О.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	8
---	---

Анисимова И.А., Марчук Л.Н.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ-РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	11
---	----

Березинская Г.А., Семенайт Н.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА СКАЗОК НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ «ТЕРЕМОК».....	13
--	----

Брюховских Л.А.

ВЛИЯНИЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ НА ПОНИМАНИЕ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	17
--	----

Григорьева Е.В.

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	20
--	----

Егорова М.В., Колпакова М.А., Раевская Ж.Г.

СКРАЙБИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ МОДУЛЬНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	23
--	----

Задорожная Т.В., Мамаева А.В.

ТЕХНОЛОГИЯ «ТРИ ШАГА» СТИМУЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	26
---	----

Ильяшевич И. В.

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	28
--	----

Кислицына О.Н.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	30
---	----

Лаптенкова И.В. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	33
Лорий Е.А. НАРУШЕНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	35
Михайлова Ю.В., Лисовиченко Д.А. АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ.....	38
Овсянникова А.Н. ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	40
Поркуян Ю.С. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ.....	42
Санько В.Н. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ.....	45
Скипор Г.Ф., Мамаева А.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3–4 КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ.....	48
Сулима И.Н. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ.....	50
Таргонская Е.В. ПРОЯВЛЕНИЯ РЕГУЛЯТОРНОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ.....	53
Хиль А.М. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛоговой СТРУКТУРЫ СЛОВА У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	55
Черемных Ю.В. КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	57

РАЗДЕЛ II. ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Беляева О.Л.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..... 60

Богданова Т.С., Давыдова О.Г.

ПРОЕКТ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ «МУЛЬТЯШКА». 63

Илиевска Н.В.

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.. 65

Исмагилова Л.А.

ПРОЕКТ «МАЛЕНЬКИЕ ЛОГИКИ» КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДИСКАЛЬКУЛИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 68

Ишкабулова Т.М., Сафонова Л.М.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТА «ЭСТАФЕТА ВОЗМОЖНОСТЕЙ»..... 72

Клепалова И. В.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ..... 76

Комлева Т.В.

ПОДГОТОВКА ВИДЕОУРОКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ 4-5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА..... 78

Патрахина О.В.

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 81

Савина А.М.

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В УНИВЕРСИТЕТЕ..... 85

Синякова В.С., Филиппова К.Т.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ..... 88

Л. Г. Цвентарная

РОЛЬ СКОРОГОВОРОВ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.... 91

**РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, СЕНСОРНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Беляева О.Л., Бочарова Ю.Ю.

ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К
ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА И РАБОТЕ В СФЕРЕ
СОПРОВОЖДЕНИЯ ГЛУХИХ ЛЮДЕЙ..... 94

Жуковин И.Ю., Прокопенко А.Н., Прокопенко Т.С.

ПРОЕКТ «ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА,
ИМЕЮЩИМИ УМСТВЕННУЮ ОТСТАЛОСТЬ, СРЕДСТВАМИ ДВИГАТЕЛЬНО-
ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ»..... 97

Жарова А.В.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ..... 102

Ивченко О.Ю.

СПЕЦИФИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НА ПМПК..... 105

**ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ
«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ
ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ» XXIII
МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ФОРУМА
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «МОЛОДЕЖЬ
И НАУКА XXI ВЕКА» ИЛЬИНОЙ НИНЫ ФЕДОРОВНЫ.**

Коллеги, друзья и гости конференции, от лица нашего университета я рада вас приветствовать на ежегодной конференции «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», проводимой в рамках XXIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». Традиция собираться всем вместе и обсуждать актуальные проблемы развития отечественной дефектологии и специального образования существует с 1991 года, со времен создания д.пед.н., профессором Дмитриевым Алексеем Андреевичем межфакультетской кафедры коррекционной педагогики. Проводимая конференция — это встреча состоявшихся ученых-дефектологов, практиков специального образования и студентов, только встающих на путь научного дерзновенного поиска себя в нелегком, но важном для нашего общества деле оказания помощи в личностном развитии и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья!

В поиске оптимальных путей и технологий социализации детей с ОВЗ важен опыт коллег нашего города, края, других городов и стран. Полагаю, что эта конференция предоставит уникальные возможности для обмена мнениями и знаниями по многим актуальным вопросам и проблемам психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями.

Уважаемые коллеги, друзья, я желаю нам всем плодотворной работы и надеюсь, что результаты конференции позволят нам обеспечить следующий шаг в развитии не только системы образования Красноярского края, но и российского образования в целом.

Ильина Нина Федоровна,

Проректор по научной работе
и внешнему взаимодействию,
председатель научного совета
КГПУ им. В.П. Астафьева



РАЗДЕЛ I. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

COMPARATIVE STUDY OF THE PECULIARITIES OF FORMATION OF IMPRESSIVE SPEECH IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MILD MENTAL DEFECTIVENESS AND WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Я.О. Ампилогова

Y.O. Ampilogova

Научный руководитель Агаева И.Б.
Scientific supervisor Agaeva I.B.

Импрессивная речь, расстройства аутистического спектра, лёгкая умственная отсталость, младшие школьники.

В статье рассматриваются особенности сформированности импрессивной речи у обучающихся младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра. Дано определение понятию «импрессивная речь». Определена роль импрессивной речи в образовательном процессе и описаны цель и методы, а также результаты исследования.

Impressive speech, autism spectrum disorders, mild mental retardation, younger students.
The article discusses the features of the formation of impressive speech in students of primary school age with mild mental retardation and autism spectrum disorders. The concept of impressive speech and its role in the educational process are characterized. The purpose and methods of the obtained research results are described.

Импрессивная речь является главным условием речевого развития и одной из основ формирования коммуникации. В современной литературе импрессивную (внутреннюю) речь (от лат. Impressio – впечатление) можно охарактеризовать как процесс понимания речевых высказываний. Этот процесс, по мнению Т.Б. Филичевой, начинается с восприятия потока чужой речи. Потом этот поток расшифровывается, общая мысль высказывания и понимание мотива раскрываются через внутреннюю речь [3].

Актуальность исследования обусловлена отставанием темпа психического развития обучающихся младших классов с лёгкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) от общепринятых психологических норм и составляет примерно от 40% до 60%. Вопросом понимания и развития импрессивной речи младших школьников с лёгкой умственной отсталостью занимались многие отечественные ученые

(И.Б. Агаева, Р.И. Лалаева, А.В. Мамаева, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, М.А. Савченко и др.) и РАС (К.С. Лебединская, С.С. Морозова, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, М. Сандберг, А.В. Хаустов и др.), обращавшие внимание на недоразвитие высших форм познавательной деятельности, замедленное восприятие речевого потока, его развитие и незрелость эмоционально-волевой сферы [1; 3].

С целью изучения уровня сформированности импрессивной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью и с РАС нами был организован констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 20 обучающихся 1 классов школ Центрального и Советского районов (возраст 7–8 лет), по 10 обучающихся из каждой нозологической группы. При разработке и использовании диагностического материала нами учитывались следующие факторы: обучение по адаптированной основной образовательной программе (АООП) начального общего образования (НОО) обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) (вариант 8.2) и адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с умственной отсталостью (вариант 1), а также индивидуальные особенности каждого обучающегося. С целью организации констатирующего исследования за основу были взяты методики диагностики импрессивной речи, предложенные Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Л.С. Волковой, О.И. Азовой, А.О. Беляевой, и определены разделы обследования импрессивной речи: исследование пассивного словаря; исследование грамматических форм (словоизменение, словообразование), понимания словосочетаний и предложений; исследование понимания связной речи [2].

По результатам выполнения 1 раздела заданий, целью которого являлось исследование пассивного словаря, мы выявили, что 60% обучающихся с РАС оказались на высоком уровне, 40% на среднем уровне, на низком не оказалось ни одного респондента. При этом у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью на высоком уровне оказалось 60% респондентов, на среднем 30%, низком – 10% обучающихся. Пассивный словарь у респондентов обеих групп был обусловлен тем, что обучающиеся терялись при предъявлении более 3 картинок, отмечались трудности сосредоточения на задании и сложность переключения.

Результаты выполнения 2 раздела заданий, целью которого являлось исследование уровня сформированности грамматических форм словоизменения и словообразования, а также понимание словосочетаний и предложений, мы выявили, что среди обучающихся с РАС на высоком уровне оказались 40%, на среднем уровне 40% респондентов, на низком уровне 20%, а среди обучающихся с лёгкой умственной отсталостью на высоком уровне оказались 30%, на среднем – 40% респондентов, на низком 30% детей. Было выявлено, что дети легко выполняли инструкции педагога, но испытывали сложности в усвоении трёхсложных инструкций. У всех обучающихся сформирован навык словообразования, отмечалось понимание словосочетаний, простых и вопросительных предложений.

Однако среди типичных ошибок допущенных обучающих с РАС и с лёгкой умственной отсталостью, были трудности при словообразовании имен существительных (суффиксальный способ словообразования). При образовании прилагательных от существительных не использовались суффиксы: -ан (песок<песчаный); -ий (лиса<лисий) – под понятием «лисий» подводили понятие «лисы» или «лисичкин».

Анализируя результаты выполнения 3 раздела заданий, целью которого было исследование понимания связной речи, мы выявили, что среди детей с РАС на высоком уровне оказались 10% обучающихся, на среднем уровне 60%, а на низком – 30% респондентов, а среди обучающихся с лёгкой умственной отсталостью на высоком уровне оказалось 10% респондентов, на среднем уровне – 50%, а на низком – 40% респондентов. При исследовании импрессивной речи у обучающихся с РАС и у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью выявлены идентичные ошибки, проявляющиеся в наличии специфических черт: буквальное восприятие слов и выражений, трудности в восприятии общего образа ситуации, сложности в понимании инструкции. В задании прослушать отрывок из рассказа Н.Н. Носова «Живая шляпа» и ответить на вопросы, дети отвечали на вопрос формулировкой самого вопроса. (Вопрос: «Где лежала шляпа?») Ответ: «Шляпа лежала»), что свидетельствует о наличии эхололий у обучающихся.

Таким образом, анализ полученных результатов свидетельствует о необходимости организации логопедической работы по формированию импрессивной речи у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Исходя из вышесказанного, импрессивная речь является неотъемлемой частью речевого развития детей. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности в освоении образовательной программы по причине несформированности импрессивной речи, в связи с чем возникает необходимость своевременной организации коррекционной работы, направленной на развитие понимания речевых высказываний.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Бычкова Н.И. Сформированность импрессивной и экспрессивной речи у обучающихся с умственной отсталостью//. Международный научно-практический журнал «Мир педагогики и психологии». № 9(38). 2019.
2. Беляева А.О. Особенности состояния импрессивной речи младших школьников с легкой и умеренной степенью умственной отсталости. // Молодой ученый. № 48 (338). 2020. С.397- 401.
3. Мамаева А.В., Шаповаленко Л.О. Анализ существенных подходов к пониманию основных сущностных характеристик умственной отсталости // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. №1[1]. С. 38–52.URL: <http://iaikspu.ru/index.php/autism/issue/view/1> (дата обращения: 03.05.2022)

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ
РАССКАЗЫ-РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**ORGANIZATION OF THEORETICAL RESEARCH ON THE PROBLEM
OF THE FORMATION OF THE ABILITY TO COMPOSE STORIES-
REASONING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH LEVEL IN THE PROCESS OF
PROJECT ACTIVITIES**

**И.А. Анисимова
Л.Н. Марчук**

**I.A. Anisimova
L.N. Marchuk**

**Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific supervisor L.A. Bryukhovskikh**

Общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, рассказ-рассуждение, проектная деятельность.

В статье представлены результаты теоретического исследования по проблеме формирования умений составлять рассказы-рассуждения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня. Результаты анализа выявляют необходимость совершенствования традиционных методов коррекционно-развивающего процесса и поиск более эффективных путей формирования умений составлять рассказы-рассуждения дошкольниками старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

General underdevelopment of speech, older preschool children, narrative reasoning, project activity.

The article presents the results of a theoretical study on the problem of the formation of the ability to compose reasoning stories by older preschoolers with a general underdevelopment of speech of the second level. The results of the analysis reveal the need to improve the traditional methods of the correctional and developmental process and the search for more effective ways to form the skills to compose reasoning stories by older preschoolers with a general underdevelopment of speech of a certain level.

Одним из ключевых направлений коррекционно-образовательного процесса с детьми, имеющими ОНР III уровня, является развитие связной монологической речи. Умение связно излагать свои мысли, отстаивать точку зрения помогает ребенку активно участвовать в деятельностной коммуникации со сверстниками, что обозначено целевыми ориентирами ФГОС ДОУ, а также способствует преодолению речевого дефекта, развитию познавательных процессов, препятствует появлению или

усилению вторичных дефектов, является важным звеном в подготовке к школьному этапу жизни.

Анализ научно-методических исследований по данному вопросу показал, что в настоящее время накоплен достаточный опыт по методам формирования у дошкольников умений составлять рассказы-описания и повествования, а вопросы, связанные с составлением рассказов-рассуждений, изучены недостаточно.

Традиционно формирование умений рассуждать относили к младшему школьному возрасту в связи со сложностью данного вида речи по содержательной и языковой составляющим. Однако еще К.Д. Ушинский особое значение отводил использованию логических упражнений, которые, по его мнению, служат развитию «дара слова», появлению у детей дошкольного возраста умений выражать свои мысли и на этой основе выстраивать рассуждение. В работах Алексеевой М.М. указывается, что и без специального обучения детской речи присущи элементы рассуждения [1].

Большинство современных исследований подтверждают возможность и целесообразность включения в коррекционно-образовательный процесс детей 6–7 лет, в том числе имеющих ОНР III уровня программ обучения доказательной речи. Н.В. Семенова подчеркивает связь процесса формирования рассказов-рассуждений с развитием логического мышления и обогащением словарного запаса дошкольников. Ею определены этапы и методика формирования рассказов-рассуждений [3]. Л.Г. Шадрина выделяет характерные особенности овладения детьми рассказами-рассуждениями, в разных возрастных группах.

В современных программах дошкольного образования, опирающихся на требования ФГОС ДОУ ключевым методом образовательного процесса является метод проектов [2]. В процессе проектной деятельности ребёнку необходимо уметь использовать рассказы-рассуждения для доказательства точки зрения, объяснения своих мыслей. По мнению Судаковой В.Е. у детей с ОНР III уровня существуют все предпосылки для овладения речью-рассуждением. Однако в коррекционно-развивающем процессе ДОУ не используются методы формирования умений составлять рассказы-рассуждения, основанные на коммуникативно-деятельностном подходе, такие, как метод проектов.

Исходя из актуальности данной проблемы, необходимо провести исследование, направленное на выявление эффективности использования метода проектной деятельности старших дошкольников с ОНР III уровня в коррекционной работе при формировании у них умений составлять рассказы-рассуждения.

На первоначальном этапе исследования на основе методики Судаковой В. Е. разработана серия специальных заданий, целью которых является изучение особенностей речевых умений составлять рассказы-рассуждения у детей с ОНР III уровня [4]. Серия заданий состоит из трех блоков: в рамках первого блока дети отвечают на вопросы о времени года и

доказывают свою точку зрения, в рамках второго блока объясняют правила любимой игры, в третьем блоке находят решение проблемных ситуаций. Для определения уровня сформированности рассказов-рассуждений определены критерии, характеризующие содержательную и структурную составляющие данного вида рассказов.

Таким образом, педагогическое исследование поможет в решении вопроса влияния метода детских проектов как одного из основных методов, рекомендованных ФГОС ДОУ, на формирование составляющих рассказы-рассуждения старшими дошкольниками с ОНР III уровня [3].

Библиографический список

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Мамаева А.В. Деятельность учителя логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Красноярск, 2018. URL: <http://elib.kspu.ru/document/33497> (дата обращения: 03.05.2022)
3. Матвеева О.С., Беляева О.Л. Особенности сформированности социально-коммуникативного развития старших дошкольников с задержкой психического развития / В сборнике: альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Пермь, 2020. С. 161-163.
4. Семёнова Н.В. Развитие речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста : монография. 2012. 84 с.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА НАРОДНЫХ СКАЗОК НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ «ТЕРЕМОК»

FROM THE EXPERIENCE OF USE OF THE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENT POTENTIAL OF FOLK FAIRIES ON THE EXAMPLE OF THE FAIRY TALE "TEREMOK"

**Г.А. Березинская
Н.А. Семенайт**

**G.A. Berezinskaya
N.A. Semenayt**

Сказка, коррекционно-развивающий потенциал, умственные действия, моделирование, замещение, сериация.

В статье представлен опыт работы по использованию коррекционно-развивающего потенциала народных сказок. Раскрыты методы и приёмы работы со сказкой для развития речи и умственных действий детей дошкольного возраста.

Fairy tale, correctional and developing potential, mental actions, modeling, substitution, seriation.

The article presents the experience of using the correctional and developmental potential of folk tales. The methods and techniques of working with a fairy tale for the development of speech and mental actions of preschool children are disclosed.

Сказка представляет собой сложный и важный элемент детской культуры. Но в жизни современных детей, к сожалению, все меньше присутствуют русские народные сказки. А именно русские сказки содержат мудрость поколений, которая передается веками, что открывает практически безграничные возможности для формирования личности ребенка.

Чтобы максимально использовать развивающий потенциал сказки, необходимо грамотно организовать знакомство с ней. Мы предлагаем свой опыт работы с такой знакомой сказкой, как «Теремок». Первое, что нужно сделать – это выбрать книгу с иллюстрациями. И если ребенок младшего дошкольного возраста, то иллюстрации должны быть без лишних деталей, но отражать основную сюжетную линию: последовательность появления героев [2]. Хорошо, если это будет книга-игрушка, где героев можно взять в руки и выстроить в ряд друг за другом.



Недостаточно просто прочитать сказку, важно, благодаря умело поставленным вопросам, сосредоточить внимание ребенка на тех моментах сказки, которые могут быть пропущены. Вопросы должны быть направлены на понимание смысла сказки и подведению к выводу, почему теремок не смог вместить медведя. Медведь гораздо больше теремка (кто самый маленький, а кто самый большой). Каждый вопрос сопровождается показом картинки с изображением соответствующего фрагмента сказки. Кто первым стал жить в теремке? Какая была мышка? Кто больше: мышка или лягушка? Кто последним подошел к теремку? Почему звери не хотели пускать медведя в теремок? Почему теремок развалился?

Для закрепления полученных знаний можно раскладывать картинки в соответствии с сюжетом сказки. По ходу чтения ребенок показывает соответствующие картинки. Затем взрослый просит выложить картинки в соответствии с последовательностью сюжета. После того как задание выполнено, взрослый еще раз читает сказку, а ребенок вновь по мере чтения указывает на соответствующие картинки. Чтобы дети могли удержать в памяти всю последовательность событий, необходимо много раз воспроизвести сюжет произведения. Можно усложнить работу с раскладыванием картинок: нарушить последовательность картинок; убрать одну из картинок. Такие задания учат детей понимать последовательность развертывания сюжета и выстраивать персонажей в порядке возрастания или убывания какого-либо признака.

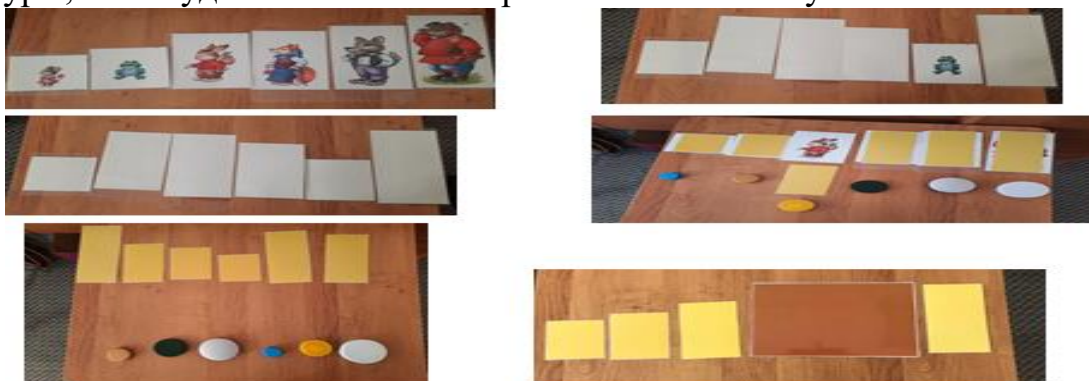
Чтобы поддержать интерес детей к сказке, вы можете вместе с ребенком изготовить героев сказки из подручных материалов. Например, из втулок для бумажных полотенец, обращая внимание, что герои были разные по размеру. Можно втулки обклеить материалом, соответствующего цвета («мышка» – фетр серого цвета, а лягушка – гладкая бумага зеленого цвета), чтобы закрепить один из существенных признаков зверей, что их тело покрыто шерстью. Таким образом, идет отработка величинных представлений и закрепление характерных особенностей внешнего вида животных.



Такая работа создает условия для формирования умения замещать персонажей с помощью предметов-заместителей. Предметы-заместители имеют важное значение как для осмысления содержания сказки, так и для развития восприятия, образного мышления, воображения детей. Предметами-заместителями могут быть геометрические фигуры или обычные пластиковые крышки. Но сначала взрослый берет карточки с изображением персонажей сказки и теремка, показывает их детям и просит обратить внимание на то, что карточки отличаются по величине. Далее взрослый предлагает детям поиграть в игру «Угадай-ка». Например: карточки переворачиваются изображением вниз, а ребёнку предлагается угадать, на какой карточке изображен теремок. Ребенок показывает, взрослый спрашивает: «Как ты догадался, что это теремок?» Если ребенок затрудняется ответить, взрослый обращая его внимание на то, что карточка шире остальных, далее расположение карточки меняется, ребёнок вновь её находит. В результате дети учатся строить и «читать» простые модели сказки, что является необходимым условием успешного развития детского мышления. Взрослый выкладывает перед детьми коричневый прямоугольник и семь желтых полосок разной длины и говорит: «Давайте постараемся запомнить сказку с помощью этих фигур. Как вы думаете, что может обозначать в сказке прямоугольник? Какая полоска самая маленькая? А кто в сказке самый большой? Какой полоской мы можем обозначить медведя?» Взрослый вертикально располагает самую длинную полоску рядом с коричневым прямоугольником, еще раз обращает внимание на то, что полоска, замещающая медведя, выше, чем прямоугольник, изображающий теремок, что подводит детей к умозаключению, почему тот развалился.

Следующий этап связан с моделированием фрагментов сказки: взрослый показывает детям картинку с изображением какого-либо отрывка произведения и просит построить его модель [4]. При этом звери, которые вошли в теремок, должны находиться слева от него, а те, которые еще не вошли в домик, — справа. Далее дети отвечают на вопрос о том, что изображено на модели. Вариант работы: взрослый сам моделирует фрагмент,

а дети находят картинку с изображением соответствующего фрагмента сказки. Так формируется умение читать знаково-символическое письмо. Затем взрослый предлагает детям рассказать сказку: «Я буду выкладывать фигуры, а вы будете помогать мне рассказывать сказку».



Затем взрослый предлагает детям самостоятельно выложить модель сказки и пересказать по ней произведение. В результате у детей складывается целостное представление как о содержании сказки, так и о ее структуре, они оказываются в состоянии переходить от анализа структуры к наполнению ее содержанием и, наоборот, от содержания к структуре

В заключение работы со сказкой дети учатся инсценировать действия персонажей сказки, что способствует развитию их воображения: как стучится мышка (тихо), как она разговаривает (очень тоненьким голосом). При разыгрывании сказки дети учатся воспроизводить общий характер поведения персонажей, используя для этого выразительные движения: мышка — маленькая, робкая; волк — сильный; медведь — неуклюжий и т.д. В результате такой работы формируется и закрепляется умение детей применять действие сериации (выстраивание объектов в порядке возрастания и убывания какого-либо признака) в рамках конкретного содержания сказки [3]. А следование роли ведет к развитию произвольности как важного направления становления личности ребенка [1].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Правовое основание для реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2011-2015 годы в Красноярском крае // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 19-21.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Наглядно-дидактическое пособие «Теремок» с методическими рекомендациями. М.: Мозаика-синтез, 2015.
3. Жукова О.С. Упражнения и игры со сказками для развития речи и мышления. М: Издательство АСТ, 2021.64 с.
4. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. М.: ООО «Издательство АСТ», 2010. 464 с.

ВЛИЯНИЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ НА ПОНИМАНИЕ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THE INFLUENCE OF READING TECHNIQUES ON THE UNDERSTANDING OF WRITTEN TEXT BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Л.А. Брюховских

L.A. Bryukhovskikh

Младшие школьники, задержка психического развития, техника чтения, смысловая обработка читаемого текста, понимание прочитанного.

В статье представлен анализ результатов экспериментального исследования по изучению влияния техники чтения на понимание текстов младшими школьниками с задержкой психического развития.

Junior schoolchildren, mental retardation, reading technique, semantic processing of a read text, reading comprehension.

The article presents an analysis of the results of an experimental study on the influence of reading technique on the understanding of texts by younger students with mental retardation. The significant components of the semantic processing of the readable text are determined.

Развитие интегрированного и инклюзивного образования в России рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с задержкой психического развития (ЗПР). С началом систематического школьного обучения возникает необходимость усвоения учебных текстов, сложность которых с каждым годом возрастает. Под усвоением учебных текстов мы понимаем смысловую обработку текста с целью его понимания. Перед школьниками постоянно встает задача точного и полного понимания текстов. Литературные, исторические тексты, научные статьи, условия задач становятся недоступными для точного и полного понимания школьниками с задержкой психического развития. Успешное обучение невозможно без сформированного навыка смыслового чтения – метапредметного универсального учебного действия, позволяющего решать различные учебные задачи. Чтение – это сложный психофизиологический процесс. Основой этого процесса является межанализаторные взаимодействия двух сигнальных систем. Навык чтения состоит из двух сторон: смысловой и технической. Смысловая сторона – понимание прочитанного – как отдельных слов, так и смысла текста в целом. Принято выделять следующие компоненты смысловой стороны: выразительность и понимание прочитанного. Техническая сторона – это соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением. Она включает в себя: способ чтения, темп чтения, динамику и правильность чтения.

Отмечается, что техническая сторона процесса чтения лежит в основе правильного понимания читаемого. Смысловая сторона чтения является более важной для достижения цели чтения – извлечения смысла, но во многом она зависит от показателей технического компонента (скорость, способ, правильность чтения).

Навык осознанного чтения, качество понимания текста у младших школьников с ЗПР находятся на уровне функциональной безграмотности, обусловленной особенностями психической сферы школьников с ЗПР, системным недоразвитием речи, при котором нарушение её смысловых компонентов является первичным, но и уровнем сформированности технической стороны чтения [1; 4; 6]. Когнитивные и языковые структуры, лежащие в основе понимания текста, функционируют в тесном взаимодействии, образуя значимые когнитивные механизмы: упреждающий синтез, идентификация, линейный анализ и др. [3; 5]. Большое значение в специфических нарушениях понимания текстов имеет и недоразвитие пространственных представлений. [2].

База исследования: школьное образовательное учреждение (г. Красноярск). В эксперименте приняли участие обучающиеся в возрасте 8–9,5 лет: с ЗПР (экспериментальная группа) и школьники с нормотипичным развитием (контрольная группа). Для общего исследования навыка чтения (техническая сторона и понимание прочитанного) у второклассников с ЗПР использовалась стандартизированная методика исследования навыков чтения (А.Н. Корнев, О.А. Ишимова). Анализ полученных данных предусматривал определение коэффициента корреляции между техническим компонентом и пониманием прочитанного текста. Тексты включали частоупотребительные слова с простой слоговой структурой повествовательного характера и с ясной фабулой. Исследовался только предметно-денотативный уровень понимания, который предполагает понять информацию, прямо изложенную в тексте: герои, время, события, явления. Не было цели выявить подтекст, скрытый смысл. Только общая ориентировка в тексте.

Детям предлагалось прочитать текст, ответить на 10 вопросов по тексту для выяснения понимания общего смысла прочитанного. Время засекается незаметно, отмечается количество ошибочно прочитанных слов, после чтения их надо вычесть из общего количества прочитанных слов. Этот показатель и будет использован для определения коэффициента техники чтения. Уровень понимания текста оценивался по количеству правильных ответов на вопросы. Ребенок читал текст в течение 2–5 минут (из них в первую минуту время фиксировалось для определения коэффициента техники чтения, а далее текст дочитывался до конца).

Анализ полученных результатов показал, что предметно-денотативный уровень понимания текста у обучающихся с ЗПР находится преимущественно на низком уровне (70%), тогда как дети с нормотипичным развитием – на высоком уровне (80%). Выявлены проблемы в понимании отдельных слов, предложений, большое количество ошибок при чтении слов,

недочитывание, искажение окончаний. Коэффициент корреляции между коэффициентом техники чтения и уровнем понимания текста составил 0,76. По шкале Чеддока данное значение имеет сильную, прямую статистически значимую зависимость ($\rho < 0,05$). Техническая сторона чтения требует значительных усилий и негативно сказывается на понимании смысла прочитанного. Только один обучающийся продемонстрировал относительно хорошие показатели техники чтения, но понимание текста было неполным и искажённым.

Таким образом, навыки мыслительной деятельности по первичному анализу содержания текста не сформированы на всех уровнях: выявление «смысловых вех», установление причинно-следственных связей, позволяющих определить доминантное смысловое целое текста. Низкий уровень сформированности технической стороны чтения затрудняет понимание прочитанного.

Библиографический список

1. Брызгалова С.О. Трудности освоения навыка осознанного чтения у обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / С.О. Брызгалова, Л.Г. Бения // Филологическое образование в период детства. 2018. № 25. С. 173–178.
2. 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. С.150–154.
3. Брюховских Л.А., Дмитриева О.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. № 4 (38). С. 129–135.
4. Ивлева М.Г. Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития / М.Г. Ивлева // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3 (13). С.148–153.
5. Козлова, Ю.В. Проявления нарушений смысловой обработки текста у обучающихся начальной школы с задержкой психического развития / Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 13 мая 2019 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. – С.60–64.
6. Мочалова Л.Н. Особенности технической и смысловой сторон чтения младших школьников с ЗПР. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, часть III. Белгород. 2018. С. 76–79.

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

THE SPECIFICS OF THE MANIFESTATIONS OF PHONEMIC DISORDERS IN STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION

Е.В. Григорьева

E.V. Grigoreva

Научный руководитель А.В. Мамаева
Scientific adviser A.V. Mamaeva

Фонематическое восприятие, дисграфия, умственная отсталость, системное недоразвитие речи, языковой анализ и синтез.

В статье рассматриваются специфические особенности нарушения письменной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью. Обсуждаются взгляды разных авторов на причины возникновения дисграфии. Обосновывается необходимость учета данных особенностей при разработке рабочих программ коррекционных курсов.

Phonemic perception, dysgraphia, mental retardation, systemic speech underdevelopment, language analysis and synthesis.

The article discusses the specific features of writing disorders in students with mild mental retardation. The views of different authors on the causes of dysgraphia are discussed. The necessity of taking into account these features in the development of work programs of correctional courses is substantiated.

Проблема нарушений письма привлекает внимание исследователей из различных областей знания: нейропсихологии, лингвистики, психологии, логопедии, дефектологии, педагогики.

У обучающихся с умственной отсталостью нарушения письма более выражены и широко распространены. Нарушения письма у детей данной категории обусловлены как системным недоразвитием устной речи, так и неречевых предпосылок, не просто «малым количеством ума», а качественными изменениями всей психики, всей личности в целом, нарушениями не только интеллекта, но и эмоций, воли, поведения [2].

У школьников с интеллектуальной недостаточностью могут встречаться разные виды дисграфий: артикуляторно-акустическая дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, связанная с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза (деление предложений на слова, слогового и звукового анализа и синтеза), аграмматическая, оптическая [1, 4]. Наиболее часто проявляется смешанная дисграфия, связанная с несформированностью фонематических процессов: на основе нарушений фонемного распознавания и нарушений языкового анализа и синтеза. Это обусловлено особенностями фонематического развития данных обучающихся.

Речь у таких детей появляется позже их сверстников, а задержка речевого развития отрицательно сказывается на формировании фонематической готовности в дошкольный период. К началу обучения в школе умственно отсталый ребенок имеет речевой опыт, исчисляемый тремя-четырьмя годами [3]. Значительное количество школьников к концу букварного периода еще находится на ранних ступенях фонематического развития. Это проявляется в нечеткости различения и узнавания сходных по звуковой структуре фонематических рядов слов, слогов, в незаконченности процесса дифференциации звуков, особенно звуков, отличающихся тонкими акустическими или артикуляционными признаками [1]. У умственно отсталых детей отмечаются затруднения во всех формах фонематического анализа как при выделении звука на фоне слова, вычленении первого и последнего звука, так и при определении последовательности их в слове, их количества и места. Воспринимая слово целиком, глобально, умственно отсталый обучающийся не всегда умеет быстро разложить слово на отдельные, составляющие его звуки. Нередко такой ребенок слышит только опорные звуки и не слышит гласных звуков.

Одной из причин явной неподготовленности школьников к звуковому анализу является отсутствие интереса к звуковой оболочке слова даже при специальной организации со стороны взрослого. Умственно отсталые дети не справляются с заданием по выделению звука на фоне слова (узнавание звука в слове), потому что не всегда соотносят изолированно названный звук со звуком в потоке речи. Выделение первого и последнего звука из слова дается умственно отсталым обучающимся еще гораздо сложнее. Часто обучающиеся затрудняются расчленять слог на составляющие его звуки при определении первого или последнего звука. Определять последовательность, количество и место звука в слове умственно отсталые обучающиеся учатся медленно. Причины нарушений фонематического анализа в следующем:

- 1) нарушения слухо-произносительной дифференциации,
- 2) трудности интериоризации действия фонематического анализа,
- 3) неумение расчленить слог на звуки,
- 4) несформированность фонематического анализа как действия по определению временной последовательности составляющих его звуков [1].

Нарушения фонематической стороны речи оказывают отрицательное влияние на дальнейшее развитие мышления и речи обучающихся с легкой умственной отсталостью, так как, нечетко воспринимая слова в целом, они не различают значения слов. Это препятствует расширению словарного состава языка, его грамматического строя.

Таким образом, анализ изученной литературы позволяет сделать вывод о том, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью развитие фонематических процессов имеет ряд особенностей по сравнению со сверстниками с нормативным развитием. Эти специфические особенности затрудняют и замедляют процесс овладения грамотной письменной речью, поэтому для обучающимся данной категории обязательным элементом

программы коррекционной работы являются курсы логопедической направленности по профилактике и коррекции нарушений письма и чтения.

Библиографический список

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: ВЛАДОС, 1999.
2. Мамаева А.В., Шаповаленко Л.О. Анализ существенных подходов к пониманию основных сущностных характеристик умственной отсталости // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. №1[1]. С. 38–52. URL: <http://iaikspu.ru/index.php/autism/issue/view/1> (дата обращения: 03.05.2022)
3. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
4. Уфимцева Л.П., Беяева О.Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 126-130.

СКРАЙБИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ МОДУЛЬНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

SCRIBING AS A MODULAR VISUALIZATION TOOL FOR SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

М.В. Егорова
М.А. Колпакова
Ж.Г. Раевская

M. V. Egorova
M. A. Kolpakova
Zh. G. Raevskaya

Скрайбинг, развитие речи, дети с множественными нарушениями развития.

Данная статья посвящена описанию опыта коррекционной работы по развитию речи с детьми, имеющими множественные отклонения в развитии через использование технологии «скрайбинг».

Scribing, speech development, children with multiple developmental disabilities.

This article is devoted to the description of the experience of correctional work on speech development with children with multiple developmental disabilities through the use of "scribing" technology.

В настоящее время остаются актуальными подходы к созданию системы комплексной помощи детям с множественными нарушениями развития. По данным исследователей, у таких детей имеется сочетание двух или более психофизических нарушений (зрения, речи, умственного развития, ОДА), а также специфические особенности развития и особые потребности, они нуждаются в обязательном комплексном сопровождении [1].

Речевое развитие – это одна из важнейших образовательных областей. Овладение родным языком является одним из важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Поэтому педагог обязан определить верное направление и создать такие условия, в которых речь детей не только бы развивалась, но и была бы правильной и грамотной.

В нашей статье мы представляем опыт внедрения технологии, которую используем в речевом развитии детей с множественными нарушениями развития. Что же это за технология?

Современные стандарты российского образования открывают перед педагогом широкие возможности выбора различных форм, методов для проведения образовательной деятельности, направленной на целостное, всестороннее развитие ребенка. Добиться этого возможно, используя различные современные технологии и методики. Одной из современных технологий является «скрайбинг».

Скрайбинг — это создание небольших понятных рисунков, которые делают смысл образовательной деятельности понятным. Это техника

презентации, в которой речь иллюстрируется рисунками на белой доске (или листе бумаги).

Особенность скрайбинга в сравнении с другими способами донесения информации заключается в том, что появляется возможность задействовать одновременно слух, зрение и воображение ребенка, что способствует лучшему пониманию и запоминанию. А для наших воспитанников, имеющих зачастую сочетанные нарушения развития, это является возможностью опереться на компенсаторные функции организма ребенка.

Использование скрайбинга с детьми дошкольного возраста на занятиях помогает им наглядно представить, запечатлеть, а затем воспроизвести материал. Давно известно, что 80% информации человек воспринимает визуально. Поэтому устный рассказ «с картинками» запоминается намного лучше, чем обычный рассказ. Используя данную технологию, мы при этом не загружаем их большим объемом текста, а набрасываем им упрощенные рисунки. И в итоге ребенок не только быстро запомнит, но и заинтересуется самим процессом.

Ввиду того, что мышление дошкольников отмечается предметной образностью и наглядной конкретностью, скрайбинг весьма эффективен в качестве одного из средств формирования связной речи. Кроме того, когда дети участвуют в создании скрайбинга, у них развивается критическое и образное мышление. Ребенок приобретает качества, которые в будущем будут его опорой.

Практика показывает, что при пересказе или рассказе дети со множественными нарушениями в развитии, а таких детей сейчас много, затрудняются строить фразы, теряют основную суть содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, а эта технология помогает детям четко и последовательно пересказать текст, выучить стихотворение.

Применять скрайбинг-технологию мы начали с театрализованной деятельности, а именно с разыгрывания сказок. При использовании технологии детям вначале предлагаем знакомые с детства сказки, рассказываем выбранную сказку, используем данную технологию, наглядно представляем, запечатлеем, а затем воспроизводим сюжет выбранной сказки. Применяя скрайбинг, мы привлекаем внимание детей, обеспечиваем их дополнительной информацией и выделяем главные моменты при разборе той или иной ситуации.

При изучении лексико-грамматической темы недели педагогом совместно с детьми выполняются зарисовки по ходу высказываний детей, затем, развивая фантазию детей, предполагается включение в ситуацию героев темы, чтобы получилась новая увлекательная история.

Скрайбинг мы используем и при составлении описательного рассказа. Да, конечно, можно взять готовый алгоритм описания, но использовать скрайбинг намного интереснее и увлекательнее. В составлении описания педагог идет от детей, слегка направляя их. Порой воспитанники начинают

предлагать картинку для зарисовки ключевого понятия, перечисляют все, что можно рассказать о предмете, зарисовывают, а затем, опираясь на зарисовки, составляют развернутый красочный рассказ. Описание детьми предметов с использованием технологии скрайбинга, проходит гораздо быстрее, чем при использовании готовых алгоритмов описания, так как дети опираются на свой опыт, свои представления о предмете, событии, образе.

За время использования технологии «скрайбинг» мы заметили, что дети в качестве визуализации помимо зарисовок, также опираются и на тактильные ряды (чаще дети с нарушением зрения); готовые картинки предпочитают дети, имеющие нарушение опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи; схематичные изображения – дети с РАС.

В течение учебного года у нас существенно расширилась и пополнилась учебно-методическая, дидактическая база материалов по темам недели разного уровня сложности, родительская общественность совместно с детьми активно включилась в создание как предложенных, так и своих собственных семейных скрайбинг-проектов. А самое главное, мы отмечаем положительную динамику в развитии наших воспитанников.

В результате использования скрайбинга у детей расширяется не только словарный запас, но и знания об окружающем мире. Появляется желание пересказывать – ребенок понимает, что это совсем не трудно. Заучивание стихов превращается в игру, которая очень нравится детям. Это является одним из эффективных способов развития речи дошкольников со множественными нарушениями и таких основных психических процессов, как память, внимание, образное мышление.

В заключение можно сделать вывод, что использование технологии «скрайбинг» развивает речь, обогащает словарный запас, зрительно-моторную координацию и ориентировку, способствует передаче детьми текста в соответствии с его содержанием, развивает творческое воображение дошкольников, поддерживает память, существенно увеличивает эффективность процесса запоминания, повышает его объём.

Скрайбер немного волшебник. Он умеет превращать слова и фразы в понятные рисунки или схемы. Для скрайбинга многого не надо: всего лишь то, чем рисовать, то, на чём рисовать и тех, для кого эти рисунки предназначены. Так что вооружайтесь мелом, фломастером или карандашом и творите!

Библиографический список

1. Баилова Т.А. Воспитание и обучение дошкольников со сложными и множественными нарушениями//Специальная дошкольная педагогика: Учеб. пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Академия, 2001.
2. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. М.: Национальный книжный центр, 2016.

«ТРИ ШАГА» – ТЕХНОЛОГИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

«THREE STEPS»– TECHNOLOGY OF STIMULATION OF SPEECH ACTIVITY IN CHILDREN WITH NO COMMON SPEECH AT PRESCHOOL AGE

Т.В. Задорожная

T.V. Zadorozhnaya

Стимулирование речи, тяжелые нарушения речи, коммуникативное взаимодействие, дети дошкольного возраста.

В статье рассматривается метод активизации речевой активности у детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе коммуникативного взаимодействия взрослого и ребенка.

Speech stimulation, severe speech disorders, communicative interaction, preschool children.

The article discusses the method of activating speech activity in children with severe speech disorders in the process of communicative interaction between an adult and a child.

Ведущие специалисты в области психологии и дефектологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.Н. Винарская и др.) придавали большое значение сознательному освоению ребенком «эмоционально-выразительных вокализаций, коммуникативно-познавательной активности, мотивационно-активационных, потребностных уровней поведения» для его психического развития [1, с. 8].

Представляем модель стимулирования речевой активности в процессе коммуникативного взаимодействия взрослого и ребенка для обогащения репертуара средств общения с использованием эмоционально-невербального типа общения, что основывается на внутренних психофизиологических механизмах и обеспечивает побуждение к речи, различение речевых звуков и их произнесение.

Понимая важность развития моторной сферы (ощущений собственного тела, выполнения качественных движений) для дальнейшего развития речи, выстраиваем работу, исходя из базовых навыков, поэтапно, пошагово.

Первый шаг: Я Знакомлюсь.

На начальном этапе, чтобы вызвать подражательную речевую деятельность и расширить объем понимания речи, необходимо начинать с развития подражания в целом. Обращаем внимание на уровень понимания речи. Если у ребенка низкий уровень понимания речи, то в первую очередь нужно начинать работу именно в этом направлении, так как импрессивная речь является тем «узловым образованием», на котором базируется развитие экспрессивной речи и которое обуславливает развитие целого ряда компонентов речевой функциональной системы.

Уровни понимания речи у детей с отсутствием общеупотребительной речи могут быть различны. На самом низком, нулевом, уровне ребенок не воспринимает речь окружающих, иногда реагирует на своё имя, реже – на ярко выраженные интонации поощрения и запрещения в соединении с жестом или тактильным прикосновением, на предикативном уровне, являющимся базой для появления фраз из общеупотребительных слов, понимает значения отдельных грамматических категорий [3].

Знакомство с частями тела может быть организовано через тактильное и кинестетическое воздействие в виде игрового массажа, поглаживания, постукивания, пощипывания, растирания, с различными по температуре и фактуре материалами (прищепками, мячиками-ежиками и др). Все выполняемые движения сопровождаются стихотворным текстом с определенным ритмом.

Уже на данном этапе начинает появляться спонтанное речевое реагирование.

Следующий шаг: Я овладеваю движением.

Л.С. Выготский так описывал проявления голосовой реакции ребенка раннего возраста: «У ребенка никогда не проявляется только одна голосовая реакция, а всегда наблюдается ряд движений, внутри которых голосовая реакция составляет лишь одну часть или один элемент» [2].

Следовательно, совместив момент речи с движением, обеспечиваем возможность «запуска» механизмов речи.

Познакомили ребенка с частями тела, а теперь учим ими управлять: дружественные движения (рук, головы, ног), копирование за взрослым и переход в самостоятельное выполнение. Используются разнообразные сенсорные сигналы (тактильные, звуковые). Например, манипуляция в игре с мячом, домиком, машинкой, куклой, кубиками. Инструкции могут быть такие: «постучи кубиками, как я», «полетели, как самолет». Это дает ребенку новый опыт двигательной активности, тем самым расширяя спектр возможностей.

Третий шаг: Я применяю.

К этапу переходим, когда ребенок овладел арсеналом движений и может применять его соответственно игровой ситуации. Например, если на предыдущем этапе ребенок уже овладел движением поднимания и опускания рук, постукивания кубиком об кубик в горизонтальной и вертикальной плоскости, теперь – строим дом из кубиков для выбранного героя. Игровой сюжет сопровождается эмоциональной речевой импровизацией, благодаря которой ребенок может обогатить слуховое, зрительное и кинестетическое восприятие многообразием ассоциативных связей и эмоциями радости. В результате такого общения у ребенка возникает естественное желание повторять за взрослым.

Используя такие игровые ситуации мы улучшаем коммуникативные взаимодействия между педагогом и ребенком, тем самым обогащая запас

средств общения за счет более активного использования визуальных экспрессивно-мимических и речевых способов взаимодействия.

Библиографический список

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М., 1987.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Национальное образование, 2019. 368 с.
3. Мамаева А.В. Формирование умения декодировать информацию в процессе общения у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 3. С 33–41.

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF PHONEMIC PERCEPTION IN CHILDREN 6–7 YEARS OF AGE WITH ONR LEVEL III THROUGH VISUAL MODELING

И. В. Ильяшевич

I. V. Ilyashevich

Научный руководитель **О. Л. Беляева**
Scientific supervisor **O. L. Belyaeva**

Фонематическое восприятие, звуковой анализ, звуковой синтез, фонематический слух, наглядное моделирование, старшие дошкольники.

В статье рассматривается наглядное моделирование как средство развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Phonemic perception, sound analysis, sound synthesis, phonemic hearing, visual modeling, senior preschoolers.

The article considers visual modeling as a means of developing phonemic perception in older preschool children with general speech underdevelopment.

Кнепман Н.В. фонематическое восприятие определяет как «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова», в частности:

- определение наличия или отсутствия звуков в слове;
- местоположение звуков в слове;
- определение линейной последовательности и количества звуков в слове [2].

Преобразование информации в зрительные образы приводят к более глубокому пониманию, обобщению, эффективному восприятию словесной информации ребенком.

Для диагностической работы была подобрана методика Дьяковой Н.И., при комплектовании группы были учтены такие критерии: возрастная группа (6–7 лет); у всей группы был ОНР III уровня, был составлен протокол обследования фонематического восприятия, обследовано 20 старших дошкольников с ОНР III уровня, выполнен качественно-количественный анализ результатов обследования [1].

Результаты обследования старших дошкольников с ОНР III уровня показали следующие результаты: высокий уровень 2 ребенка, средний уровень 10 детей, ниже среднего (низкий) 8 детей.

Диагностика показала, что проблема недоразвития фонематического восприятия у старших дошкольников с ОНР III уровня и проявляется у них как в типовых, так и в специфических ошибках в различной степени.

По результатам исследования мы выделили три типологические группы испытуемых, с преобладанием тех или иных особенностей:

1-я группа – испытуемые, с выраженными недостатками фонематического слуха, звукового анализа и звукового синтеза.

2-я группа – испытуемые, с незначительными недостатками фонематического слуха, звукового анализа и синтеза.

3-я группа – испытуемые, с которыми требуется незначительная работа по закреплению навыков звукового анализа и синтеза.

Основываясь на полученных результатах, мы спланировали проведение логопедической работы с использованием наглядного моделирования как средства развития фонематического восприятия.

Наглядное моделирование строится на знаниях принципов функционирования мышления и восприятия ребенка на разных возрастных этапах развития. В раннем возрасте у ребенка доминирует такой тип мышления, как предметное и практическое. То есть ребенок способен мыслить, манипулируя при этом осязаемыми предметами окружающей среды. Например, сравнить предметы по весу, размеру, форме и т.д.

В качестве основного средства наглядного моделирования в своей работе мы используем анимационные презентации, выглядят они ярко, герои и предметы, использованные в них, знакомы детям, инструкция ребенку дается при помощи взрослого, текст инструкции представлен на слайдах.

Взрослый проговаривает инструкцию ребенку, например: «В какой части слова спрятался звук «Ш», на картинке изображены предметы одежды и стоят 3 коробки, на каждой из которых изображена схема «начало–середина–конец» слова, ребенку нужно «мышкой» перетащить одежду в правильную коробку. В случае если ребенок выбирает неправильно, картинка возвращается обратно, аналогично «На какой звук начинается слово» и т.д.

Для закрепления навыков у детей предлагается моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя или сложно увидеть в повседневной жизни, например, звуки, которые детям мало знакомы [4].

На заключительном этапе в заданиях типа «На какой звук начинается слово» – возможно, не использовать инструкцию взрослого, а на коробке предлагается наклеить артикуляцию губ.

Наглядное моделирование, а именно анимационные презентации, которые мы предлагаем для работы с детьми по развитию фонематического восприятия, рекомендуется использовать в качестве расширения представлений детей, а также для закрепления задания для занятий разрабатывались с учетом возможностей детей и постепенно усложнять, учитывая динамику развития речи дошкольников [3].

Библиографический список

1. Беляева О. Л., Ступакова М. В. Организационно - педагогические условия развития слухоречевого восприятия и устной речи старших дошкольников с кохлеарными имплантами в ДОУ комбинированного вида: монография / Красноярск. гос. пед. ун -т им. В. П. Астафьева» Красноярск., 2017. – 158 с.
2. Брюховских Л. А. Сформированность операций фонематического анализа и синтеза у дошкольников с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи / сборник трудов конференции: Шадринский государственный педагогический университет – Шадринск: 2019. — С. 96 -102.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО – ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

EXPERIMENTAL STUDY OF FEATURES OF FORMATION OF
PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

О.Н. Кислицына

O.N. Kislitsyna

Научный руководитель **Л. А. Брюховских**
Scientific adviser **L. A. Bryukhovskikh**

Общее недоразвитием речи, предложно-падежные конструкции с пространственным значением, методика исследования.

В статье приводится исследование по выявлению и изучению особенностей нарушения формирования предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

General underdevelopment of speech, prepositional constructions with spatial value, research methodology.

The article considers a study to identify and study the features of impaired formation of preschool constructs with spatial value in older preschool children with level III ONR.

Формирование грамматического строя является важнейшим условием полноценного речевого и общего психического развития. Как показывают результаты многочисленных исследований, число детей с нарушениями речи с каждым годом увеличивается [2].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на то, что определены теоретические основы формирования грамматических конструкций в речи детей с ОНР, специфика усвоения ими предлогов с пространственным значением исследована недостаточно. [3]

Наше исследование позволило выявить и изучить особенности нарушений формирования предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с общим недоразвитием речи III уровня.

В исследовании приняли участие 18 дошкольников с ОНР III уровня в возрасте от 5 до 6 лет на базе детского сада в городе Красноярске.

Исследование проводилось с использованием методики Н.П. Рудаковой по изучению оптико-пространственных функций ориентировки в собственном теле, окружающем пространстве относительно себя и других предметов, а также конструктивного праксиса, и методики Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой на исследование особенностей употребления предложно-падежных конструкций. [1; 4]

Представленные методики были нами модифицированы. Методику, представленную Н.П. Рудаковой, дополнили заданиями: на обследование особенностей сформированности пространственных отношений, представлений; выявление умения понимания пространственной лексики: предлоги с пространственным значением (оптико-пространственной ориентировки).

Задания модифицированной методики были объединены в два этапа: 1 этап – исследование особенностей сформированности пространственных представлений и понимания предложно-падежных конструкций с пространственным значением; 2 – этап – исследование особенностей употребления предложно-падежных конструкций пространственного значения.

Анализ выполнения заданий первого этапа показал, что 4 детей (22,22%) имеют высокий уровень сформированности пространственных отношений, представлений, и понимание предложно-падежных конструкций с пространственным значением, 10 детей (55,56%) – средний уровень, у 4 детей (22,22%) – низкий уровень. Дети испытывают затруднения: в показе и назывании частей тела (правая, левая рука, нога); ориентировании относительно себя (справа, слева, сзади); ориентировании относительно других предметов (над, за, около); в умении владеть конструктивной

деятельностью; в понимании пространственной лексики: наречий и предлогов с пространственным значением, а также в оптико-пространственной ориентировке при выполнении задания на понимание наречий: «внутри–снаружи», «поперёк–вдоль», «вправо–влево», не дифференцировали значения наречий, предлогов «на», «в», «за», «под», «около», «над».

Анализ выполнения заданий второго этапа показал, что 2 детей (11,11%) имеют высокий уровень сформированности умений употреблять предложно-падежные конструкции с пространственным значением, 8 детей (44,44%) – средний уровень, а 8 детей (44,44%) – низкий уровень.

Дети допускали большое количество ошибок: пропускали предлоги, смешивали их значение; ошибочно выбирали падежные окончания существительных в речи; вместо предлогов *над*, *под*, *из-за*, *между* использовали близкие по значению «вверху, внизу, сзади, в серединке». Вместо предлогов *перед*, *за* использовали «впереди, сзади»; вместо предложно-падежных конструкций с предлогами *к*, *от* использовали генерализированные средства «тут, здесь» в сочетании с указательным жестами или пропускали; испытывали трудности при дифференциации в речи значений предлогов *за* и *из-за*: заменяли *из-за* предлогом «из». В результате анализа данных, полученных в ходе эксперимента, мы увидели, что уровень употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей с ОНР III уровня является низким. Нарушения предложно-падежных конструкций характеризуются незрелостью формирования пространственных представлений.

Таким образом, проведённый констатирующий этап экспериментальной работы и полученные в нём результаты подтверждают необходимость разработки коррекционной логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с ОНР III уровня.

Библиографический список

1. Бессонова, Т.П., Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. – Ч.2. Словарный запас и грамматический строй. – М.: Аркти, 1997. – 64 с.
2. Брюховских Л. А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография; КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 196 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2000 - 320с.
4. Рудакова Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.П. Рудакова // Логопед. – 2004. - № 5. – С. 41-44.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FORMATION OF A VERB DICTIONARY IN CHILDREN 4–5 YEARS OLD WITH MENTALLY RELATED DEVELOPMENT

И.В. Лаптенкова

I.V. Laptenkova

Научный руководитель **Л.А. Брюховских**
Scientific supervisor **L.A. Bryukhovskikh**

Глаголы, словарь, ЗПР, дети с задержкой психического развития, словарь детей 4–5 лет, глагольный словарь у детей с ЗПР, формирование словаря у детей.

В статье описываются особенности формирования глагольного словаря у детей 4–5 лет с задержкой психического развития, а также приводятся результаты констатирующего эксперимента по структурированной диагностической программе.

Verbs, dictionary, mental retardation, children with mental retardation, dictionary of children 4–5 years old, verbal dictionary in children with mental retardation, vocabulary formation in children.

The article describes the features of the formation of the verbal dictionary in children 4–5 years old with mental retardation, and also presents the results of a stating experiment on a structured diagnostic program.

С целью изучения глагольного словаря у школьников с задержкой психического развития было проведено экспериментальное исследование. Констатирующий эксперимент проводился в октябре 2020 года на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида в городе Кодинске. Возрастная категория экспериментальной группы составляла 4–5 лет. Задержка психического развития имеется у всех испытуемых 100 % (14 человек). Результаты каждого блока были проанализированы количественно и качественно. Для проведения количественного анализа общая сумма баллов была переведена в процентный эквивалент [1, 3].

Результаты количественного анализа показали, что у 57,2% (8 детей) уровень сформированности пассивного глагольного словаря находится на продвинутом уровне и у 42,8% (6 детей) – на среднем уровне, на низком уровне сформированности пассивного глагольного словаря нет ни одного ребенка, в то же время у 57,2 % (8 детей) уровень сформированности активного словаря находится на среднем уровне и у 42,8 % (6 детей) – на низком уровне, продвинутого уровня ни у кого не выявлено.

По итогам двух блоков результаты обследования показали, что 71,5 % (10 детей) имеют средний уровень сформированности глагольного словаря и 28,5 % (4 ребенка) – низкий уровень сформированности.

Качественный анализ показал, что при выполнении заданий Блока I дети, имеющие продвинутый уровень сформированности глагольного словаря, испытывают наибольшие трудности в понимании глаголов, близких по смыслу (вяжет, вышивает, шьет), трудности в дифференциации глаголов с различными приставками (поливает, выливает, наливает), трудности в дифференциации глаголов, обозначающих способ передвижения животных (скачет–бегает), трудности в понимании глаголов, обозначающих эмоциональное состояние человека (улыбается – смеется, грустит – плачет – сердится, глагол «удивляется» не определяют вовсе). У детей, имеющих средний уровень сформированности глагольного словаря к вышеперечисленным трудностям прибавляются ошибки в понимании действий (стоит – идет, ест – пьет), ошибки в определении профессий людей по глаголу, обозначающему основную деятельность профессии (варит – лечит, рисует, учит).

При выполнении Блока II качественный анализ показал, что дети, имеющие средний уровень сформированности активного глагольного словаря, испытывают наибольшие трудности в подборе слов, близких по значению. На вопрос: «Скажи, что делает бабушка?» (шьет, вяжет, вышивает) дети либо отвечали, что она шьет либо не отвечали вовсе. Трудности вызывало и задание «Скажи, что делает девочка?» (поливает, выливает, наливает), где дети отвечали, что девочка «налила» воду. Также многие дети не смогли подобрать глагол, обозначающий голос животного, вместо глагола дети употребляли звукоподражания (кукарекает – ку-ку, ко-ко, мяукает – мяу, пищит – пи-пи-пи, к вороне и воробью многие дети не смогли подобрать даже звукоподражания). Дети испытывали трудности и в подборе глаголов, обозначающих способ передвижения животного (путают глаголы скачет и бегаёт), глаголов, обозначающих профессию (художник – красит, учитель – занимается, портниха–делает одежду), трудности в подборе глаголов, обозначающих эмоции (улыбается, смеется – весёлый, грустит – плачет, сердится – злой, глагол «удивляется» вовсе никто не смог назвать). Дети, имеющие низкий уровень сформированности активного глагольного словаря, очень затруднялись в подборе глаголов во всех заданиях, все задания выполняли только с помощью логопеда, часто при затруднениях начинали говорить на темы, не относящиеся к заданию [4].

Подводя итоги обследования, можно сделать вывод о том, что наибольшие трудности у детей 4–5 лет с ЗПР возникли при выполнении заданий блока II – исследование активного глагольного словаря, что подтверждает общепринятую точку зрения о том, что у детей 4–5 лет с ЗПР уровень понимания глагольного словаря выше, чем уровень активного словаря, а также подтвердилась наша гипотеза о том, что дети с ЗПР имеют недостаточный объем глагольного словаря, у них отсутствует навык словообразования [2].

Библиографический список

1. Аликина Л.В., Беляева О.Л., Кудинова Ю.П. Проект «Мама-тоже логопед»: формирование речемыслительной деятельности у старших дошкольников в условиях социальных ограничений. / В сборнике: **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ**. Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2021. С. 10-13.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: НЦ ЭНАС, 2002. 134 с.
3. Брюховских Л.А., Беляева О.Л., Мамаева А.В., Козлова Ю.В. Особенности смысловой обработки текста обучающимися 2-3-х классов с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 2 (60). С. 5-12.
4. Екжанова Е.А., Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений / Е.А. Екжанова Е.А. Стребелева. Москва: Просвещение, 2011. 270 с.

НАРУШЕНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

VIOLATIONS OF WORD CHANGES OF SIGNIFICANT PARTS OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH LEVEL III

Е. А. Лорий

E. A. Loryi

Научный руководитель **Л. А. Брюховских**
Scientific adviser **L. A. Bryukhovskikh**

Нарушения словоизменения, грамматический строй речи, общее недоразвитие речи.
В статье говорится о необходимости в наиболее ранние сроки выявлять недоразвитие речи у детей и предоставлены результаты диагностики навыков словоизменения существительных, прилагательных и глаголов у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Violations of verbosity, grammatical structure of speech, general underdevelopment of speech.
The article talks about the need to identify underdevelopment of speech in children as early as possible, and provides the results of diagnosis of word formation skills of nouns, adjectives and verbs in older preschool children with general speech underdevelopment of the III level.

Формирование словоизменения у детей с ОНР является необходимым условием для успешного обучения в школе. Уровень сформированности грамматического строя является важнейшим фактором овладения чтением, письмом, орфографией [2].

Речевое развитие детей дошкольного возраста требует от специалистов особо пристального внимания. Его отклонение от возрастной нормы необходимо четко диагностировать в более ранние сроки. Выявив недоразвитие речи у детей, следует определить степень патологии и предпринять специальное коррекционно-развивающее обучение [1].

На сегодняшний день в теории логопедии достаточно глубоко рассмотрены вопросы овладения грамматическим строем речи детей с общим ее недоразвитием, в частности, овладение навыками словоизменения. (Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Чиркина Г.В., Левина Р.Е., Жукова Н.С., Филичева Т.Б., Шаховская С.Н. и др.) Однако, по-прежнему остается востребованным поиск новых и эффективных методов и приемов работы по успешному формированию этих навыков у дошкольников с ОНР.

У детей с ОНР формирование навыков словоизменения происходит в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием. Однако у детей с общим недоразвитием речи этот процесс наиболее затруднен, часто в речи наблюдаются неправильные формы сочетания слов в предложении.

Для выявления этих нарушений была проведена диагностика 30 детей пяти-шести лет с ОНР III уровня на базе детского сада в г. Красноярске. Для диагностики мы использовали модернизированную методику исследования словоизменения существительных, глаголов и прилагательных у дошкольников с ОНР III уровня по Р.И. Лалаевой [2].

В ходе проведения серии заданий по словоизменению существительных нами было выявлено, что большинство участников исследования, а именно 17 детей (57%), имеют средний уровень, больше половины слов они употребили верно. 13 детей (43%) показали низкий уровень овладения навыками словоизменения существительных. То есть дети назвали верно меньше половины слов. Было отмечено, что большинство ошибок дети совершают при употреблении существительных во множественном числе во всех падежных формах, но и в единственном – единично тоже присутствуют.

Наиболее часто встречаемые ошибки: именительный падеж существительных мужского и среднего рода во множественном числе – дятлы, уши, яйца, ведры, стулы, роты. Родительный падеж существительных во множественном числе – красков, колецов, мячѐв, полотенцев, ножев. Дательный падеж существительных в единственном и множественном числе – вареньи, деревьям, листьям, яйцам. Винительный падеж существительных единственного и множественного числа – собаков, мышев, гнездов, деревьев. Творительный падеж существительных мужского и среднего рода в единственном и множественном числе – карандашем, полеми, листьями.

Предложный падеж существительных в единственном и множественном числе – деревьях, машинах, проводах

В ходе проведения серии заданий по словоизменению глаголов нами было выявлено, что большинство участников исследования, а именно 17 детей (57%) имеют средний уровень, больше половины слов они употребили верно. 11 детей (36%) показали высокий уровень овладения навыками словоизменения глаголов. И 2 человека (7%) оказались на низком уровне, то есть дети назвали верно меньше половины слов.

Нами было отмечено, что дети ошибаются при согласовании глаголов в прошедшем времени с существительными в среднем роде.

Наиболее часто встречаемые ошибки: глаголы в настоящем времени в согласовании с существительными и местоимениями – скакают, скакает, убирает, бегу, садюсь, садятся, спат. Глаголы в прошедшем времени – Упала (одеяло), покати́лась (колесо), выросла (солнышко) и т.п.

В ходе проведения серии заданий по словоизменению прилагательных нами было выявлено, что большинство участников исследования, а именно 24 ребенка (80%), имеют средний уровень, то есть больше половины слов они употребили верно. 4 ребенка (13%) показали низкий уровень овладения навыками словоизменения. То есть дети назвали верно меньше половины слов. И 2 человека (7%) имеют высокий уровень. В ходе обследования мы обнаружили, что дети делают ошибки в согласовании прилагательных с существительными чаще среднего рода, а также дети оставляют форму именительного падежа при других падежах. Типичные ошибки: красное (красная), кожаное (кожаная), маленьком (маленький), зеленого (зеленая), больших (большие) и т.д.

Отдельной серией заданий мы исследовали, как дети согласовывают существительные с количественными числительными. Наибольшее количество ошибок было именно в этой серии заданий.

Из всего вышесказанного мы делаем вывод, что дети с ОНР III уровня совершают множественные ошибки в словоизменении и существительных, и глаголов, и прилагательных. И на основе полученных данных нами разработано содержание логопедической работы по коррекции нарушений словоизменения у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Библиографический список

1. Аликина Л.В., Беляева О.Л., Кудинова Ю.П. Проект «Мама-тоже логопед»: формирование речемыслительной деятельности у старших дошкольников в условиях социальных ограничений. / В сборнике: **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ**. Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2021. С. 10-13.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ

ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE PROSODIC SIDE OF SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD DYSARTHRIA

Ю.В. Михайлова
Д.А. Лисовиченко

Yu.V. Mikhailova
D.A. Lisovichenko

Научный руководитель Е.А. Черенева
Scientific adviser Е.А. Chereneva

Просодическая сторона речи, старшие дошкольники, дизартрия легкой степени выраженности, интонационная выразительность, темпо-ритмические процессы, речевое дыхание.

В данной статье рассматривается уровень сформированности просодической стороны речи у старших дошкольников 5–6 лет с дизартрией легкой степени выраженности, выявленный на этапе констатирующего эксперимента на основе методик Лопатиной Л.В., Архиповой Е. Ф., а так же представлены результаты данного исследования.

Prosodic side of speech, older preschoolers, mild dysarthria, intonational expressiveness, tempo-rhythmic processes, speech breathing.

This article discusses the level of formation of the prosodic side of speech in older preschoolers aged 5–6 years with mild dysarthria, revealed as a result of a stating experiment based on the methods of L. V. Lopatina, E. F. Arkhipova, and also presents the results of this study.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №176 присмотра и оздоровления» г. Красноярска и краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Центр социальной помощи семье и детям «Эдельвейс».

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Формирование экспериментальных групп дошкольников 5-6 лет с дизартрией легкой степени выраженности.
2. Обследование состояния сформированности просодической стороны речи у детей экспериментальных групп.
3. Проведение количественного и качественного анализа результатов констатирующего эксперимента.
4. Обобщение особенностей сформированности темпо-ритмических процессов, интонационной выразительности и речевого дыхания у старших дошкольников с дизартрией легкой степени выраженности, а также выявление имеющихся дефицитов с целью дальнейшей разработки методических рекомендаций, направленных на их устранение и коррекцию [1].

Констатирующий эксперимент проводился в три этапа. Первый этап эксперимента включал в себя комплектование групп дошкольников с примерно одинаковым возрастом (от 5 лет 10 месяцев до 6 лет 2 месяцев). Участники констатирующего эксперимента: 20 детей 5–6 лет.

Второй этап эксперимента включал в себя подбор методик и составление специальной методики для обследования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией легкой степени выраженности, подготовку протоколов для обследования, подготовку дидактических материалов для проведения исследования.

На третьем этапе эксперимента анализировались результаты обследования участников эксперимента, проводился анализ выявленных особенностей сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией легкой степени выраженности [2]. Качественный анализ результатов диагностики определил дефициты в формировании различных просодических категорий. Наибольшие затруднения выявлены у испытуемых в сформированности речевого дыхания, у большинства детей верхнеключичный тип дыхания, аритмичность вдоха и выдоха, малые объем и сила выдоха, недостаточная дифференциация ротового и носового выдоха [4]. Восприятие тембра у 55%, а в воспроизведении у 25% детей не вызывает затруднений. 5% ошибочно выполняли задания как на восприятие, так и на воспроизведение тембра (звучание голоса невыразительное, монотонное, тусклое). Воспроизвести логическое ударение. У 90 % детей задание вызвало затруднение, 25 % вообще не справились с заданием, 30 % – близкое выполнение, 35 % справились, но после нескольких проб. Воспроизведение интонации вызвало затруднение у 40 % испытуемых. При обследовании восприятия и воспроизведения темпа речи у 90 % детей наблюдался высокий уровень сформированности. И только 10 % дошкольников не смогли воспроизвести, а также с трудом определили произнесенный темп и соотнесли его с картинкой. Это говорит о незначительном нарушении восприятия и трудностях в воспроизведении темпа речи у обследуемых детей [3].

При исследовании восприятия ритма речи у всех детей получилось выполнить задание, но с воспроизведением ритма у 20 % детей возникли трудности, путались в большинстве проб. Дошкольники лучше всего справились с заданиями на повторение изолированных ударов, но хуже воспроизводили серию акцентированных ударов, где нужно было не только правильно отстучать количество ударов, но и повторить их звучность (тихо/громко), правильно отстучать акценты.

Представленные сведения помогают выстроить логопедическую работу, а также выбрать наиболее подходящий и эффективный метод и их сочетание для наиболее эффективной и разнообразной работы в коррекции просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.

Библиографический список

1. Аликина Л.В., Беляева О.Л., Кудинова Ю.П. Проект «Мама-тоже логопед»: формирование речемыслительной деятельности у старших дошкольников в условиях социальных ограничений. / В сборнике: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ. Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2021. С. 10-13.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ, Астрель, 2008. 254 с.
3. Ларина Е.А. Скрининг- диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста// Современное образование: проблемы и перспективы развития. 2019. С. 39–55. URL: <https://phsreda.com/e-articles/101/Action101-53654.pdf>
4. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: учеб. пособие. СПб.: Союз, 2014. 192 с.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FEATURES OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN 4–5 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

А.Н. Овсянникова

A.N. Ovsiannikova

Научный руководитель **А.В. Мамаева**
Scientific adviser **A.V. Mamaeva**

Связная речь, общее недоразвитие речи, диалогическая речь, монологическая речь, развитие речи.

В статье представлены результаты исследования связной речи детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня и проведен их анализ в сравнении с результатами детей с нормой речевого развития.

Coherent speech, general underdevelopment of speech, dialogic speech, monologue speech, speech development.

The article presents the results of a study of the coherent speech of 4-5-year-old children with general underdevelopment of level II speech and analyzes them in comparison with the results of children with the norm of speech development.

Несмотря на значительное количество разработок для развития связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи [1; 2], в настоящее время не в полной мере представлена логопедическая работа в данном направлении с точки зрения дифференциации её содержания. Группа детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи II уровня полиморфна в плане полноты, последовательности, связности, логичности, самостоятельности при

составлении рассказов и пересказов, ведении диалога, а также их лексико-грамматического оформления. Это определяет актуальность исследования особенностей связной речи у детей данной категории.

Для решения вышеобозначенной задачи нами был проведен констатирующий эксперимент с включением двух групп дошкольников:

- контрольная группа из 10 дошкольников с условной нормой речевого развития, которые обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности;
- экспериментальная группа из 20 дошкольников с общим недоразвитием речи, которые обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи в группах компенсирующей направленности.

Для исследования связной речи мы опирались на общепринятые подходы и использовали задания: рассказ по серии сюжетных картинок, пересказ текста по опорной картинке, рассказ на основе просмотра мультфильма, составление вопросов к скрытой картинке (с целью угадать, что на ней изображено).

Результаты выполнения диагностических заданий детьми с нормой речевого развития значительно превосходят показатели детей с общим недоразвитием речи. Более выраженные трудности у детей экспериментальной группы возникли при пересказе по опорной картинке и рассказе по серии сюжетных картинок, чем при составлении вопросов к скрытой картинке и рассказе на основе просмотра мультфильма. В контрольной группе подобная тенденция не прослеживается: одинаково сформировано умение составить рассказ по серии картинок и на основе просмотра мультфильма, немного ниже результаты по составлению вопросов к скрытой картинке и пересказу по опорной картинке.

На основе суммы набранных баллов по всем заданиям мы условно выделили две группы детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи для обеспечения дифференцированного подхода в коррекционной работе: группа с относительно благоприятной перспективой развития (набравшие 35% и более от максимального количества баллов) и группа с менее благоприятной перспективой развития связной речи (набравшие менее 35% от максимального количества баллов).

С точки зрения грамматического оформления? дошкольники с относительно благоприятной перспективой использовали упрощенные грамматические конструкции, допускали пропуски членов предложения и отдельных смысловых звеньев. При этом глаголы могли не согласовываться с существительными в числе и роде. Форму прошедшего времени глагола дети заменяли формой настоящего времени. В лексическом оформлении встречаются близкие семантические замены. По критерию «смысловой адекватности и возможности программирования» ярко выраженные трудности не наблюдались. При пересказе по опорной картинке дети допускали смысловые неточности, не искажающие смысл происходящего.

Более сформировано умение составить вопросы к скрытой картинке, что, возможно, связано с тем, что вопрос, как один из главных компонентов речевого общения, является предпосылкой формирования монологической речи через диалогическую.

Для группы с менее благоприятной перспективой развития характерна та же тенденция, но затруднения более выражены: далекие вербальные парафразии, выраженная бедность словаря, грубые аграмматизмы, наряду с уточняющими вопросами требовалась более развернутая помощь в виде комментариев педагога (пояснений), но даже в условиях такой помощи задание не всегда выполнялось адекватно.

Деление на группы относительно перспективы развития связной монологической речи позволит дифференцировать содержание, методы и приёмы дальнейшей работы и разработать рабочую программу курса «Развитие речи», ориентированную на особенности конкретных дошкольников [3].

Библиографический список

1. Горохова Е.А., Мамаева А.В. Особенности смысловой организации текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярск, 2020. С. 15–16.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. Екатеринбург: ЛИТУР, 2006. 320 с.
3. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Красноярск, 2018. URL: <http://elib.kspu.ru/document/33497> (дата обращения: 20.05.2022).

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ

DIAGNOSIS OF PHRASAL SPEECH FORMATION IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL I

Ю.С. Поркуян

Yu.S. Porkuyan

Научный руководитель **А.В. Мамаева**
Scientific adviser **A.V. Mamaeva**

Общее недоразвитие речи, фразовая речь, импрессивная речь, логопедическое обследование.

В статье представлено описание диагностического комплекса для обследования сформированности фразовой речи у детей 3–4 лет с общим недоразвитием речи 1 уровня.

General underdevelopment of speech, phrasal speech, impressive speech, speech therapy examination.

The article presents the description of diagnostic complex for the examination of the formation of phrasal speech in children 3–4 years old with general underdevelopment of speech of the 1st level.

Нарушения фразовой речи у детей с общим недоразвитием речи проявляются отсутствием общеупотребительной речи или отдельных единичных звукокомплексов. Такой ребенок выражает свои просьбы и желания с помощью мимики, жестов и упрощенных лепетных слов. В то же время понимание обращенной речи значительно лучше собственной речи [1].

Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблеме формирования фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня, в настоящее время не в полной мере представлена логопедическая работа в данном направлении с точки зрения дифференциации её содержания, с учетом индивидуальных особенностей младших дошкольников. Даже имея одинаковое логопедическое заключение (общее недоразвитие речи 1 уровня), дети могут показывать различные результаты при составлении предложений. Это определяет актуальность исследования особенностей фразовой речи у детей данной категории.

Для решения вышеобозначенной задачи нами разработан авторский диагностический комплекс. Для получения развернутых и детализированных данных о сформированности фразовой речи мы предлагаем обследовать построение следующих моделей предложений: указательное местоимение + существительное, существительное + глагол, существительное + глагол + дополнение.

Определение содержания диагностического комплекса осуществлялось на основе принципа системности, предполагающего учёт взаимосвязи компонентов речевой системы, именно поэтому выделены такие направления как обследование словаря и импрессивной речи. Импрессивная речь является тем «узловым образованием», на котором базируется развитие экспрессивной речи и которое обуславливает развитие целого ряда компонентов речевой функциональной системы, именно поэтому выявлению особенностей понимания речи в рамках предлагаемого нами диагностического комплекса уделяется особое внимание [2].

Таким образом, для понимания механизмов нарушений фразовой речи нами предложены три блока заданий:

- 1 блок – обследование импрессивной речи,
- 2 блок – обследование словаря,
- 3 блок – обследования построения предложений.

Оригинальность предлагаемой нами разработки заключается в том, что обследование проводилось при помощи одной сюжетной картинки, для 3-х

блоков обследования, задание отличалось лишь речевой инструкцией. В 1 блоке предусмотрены такие вопросы, как: «покажи мальчика», «покажи кота», во 2 блоке такие вопросы, как: «это кто?», «это что?», «что делает мальчик?», в 3 блоке вопросы, направленные на обследование построения предложения: «скажи, что происходит на картинке?»

При разработке балльной оценки учитывалась степень самостоятельности при актуализации слов и построении фразы (самостоятельно, отраженно, сопряженно-отраженно).

Предполагаем, что предложенный нами подход для диагностики сформированности фразовой речи позволит выявить как уровневые особенности, так и качественное своеобразие, а также уточнить механизмы нарушений фразовой речи у младших дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Дети с тяжелыми нарушениями речи в ДОО. Рекомендации к содержанию адаптированных образовательных программ дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 4. С. 58–63.
2. Мамаева А.В. Формирование умения декодировать информацию в процессе общения у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 3. С. 33–41.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

FEATURES OF THE FORMATION OF PREPOSITIONAL CASE STRUCTURES IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH LEVEL III ONP

В.Н. Санько

V.N. Sanko

Научный руководитель **Л. А. Брюховских**
Scientific adviser **L.A. Bruhovskih**

Предложно-падежные конструкции, предлог, старшие дошкольники с ОНР III уровня, формирование.

В статье описано понятие предлога, предложно-падежных конструкций, усвоение предложно-падежных конструкций у детей в онтогенезе. Рассматриваются особенности формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Prepositional-case constructions, preposition, senior preschoolers of ONR III level, formation.

The article describes the concept of preposition, prepositional-case constructions, the assimilation of prepositional-case constructions in children in ontogenesis. The features of the formation of prepositional-case constructions in older preschoolers with ONR level III are considered.

Актуальной проблемой в логопедической науке является проблема изучения особенностей формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (далее—ОНР).

Постепенно к концу периода дошкольного детства дети достаточно редко допускают ошибки в использовании предлогов и окончаний имён существительных в процессе освоения предложно-падежных конструкций. Но старшие дошкольники с ОНР III уровня имеют специфику формирования предложно-падежных конструкций.

Согласно исследованиям О.А. Дудочкиной, Е.В. Мотовой, что у дошкольников с ОНР обнаруживаются нарушения предложно-падежных конструкций, которые обусловлены недоразвитием оптико-пространственных и временных функций [2; 3].

По наблюдению Н.В. Серебряковой, Г.Р. Шашкиной, можно выделить следующие группы детей с ОНР по пониманию предложно-падежных конструкций:

Первая группа. В эту группу входят дети, у которых не обнаруживается больших сложностей в понимании предложно-падежных конструкций. Кроме того, у дошкольников наблюдаются единичные ошибки в понимании предлогов от, из-за, из-под, около.

Вторая группа. В эту группу входят дети, которые понимают предложно-падежные формы. Однако эта категория детей испытывает трудности при усложнении речевых конструкций, которые включают предложно-падежную форму. Вместе с тем для детей этой группы характерна невозможность соотнесения предложно-падежной формы со зрительным образом при речевом предъявлении.

Третья группа. В эту группу входят дети, которые затрудняются при понимании предложно-падежных конструкций. Дети ошибаются при осуществлении проб на понимание простых предлогов с пространственным значением над, под, перед, за, около, между, возле, предлогов с временным значением перед, после, а также сложных предлогов из-за, из-под [4].

Следует отметить, что выделяются два уровня применения предложно-падежных конструкций в экспрессивной речи у старших дошкольников с ОНР: к семантическому уровню расстройств относятся пропуски, замены и смешения предлогов; к формально-языковому уровню расстройств относится неверное использование падежных окончаний и несоответствие предлога и падежного окончания.

Среди дефектов семантического уровня у детей с ОНР можно выделить пропуски простых и сложных предлогов. К ним относятся следующие: пропуски предлогов комбинируются с верным выбором падежного окончания имени существительного; пропуски предлогов в комбинации с неверным выбором падежного окончания имени существительного; пропуски предлогов в комбинации с начальной формой имени существительного [1].

У старших дошкольников с ОНР III уровня отмечаются следующие типы замен: замена одних предлогов другими; замена предлогов филлером; замена предложно-падежных конструкций наречиями пространственного значения; замена предложно-падежных конструкций дидактическими средствами языка; замена одних предложно-падежных конструкций другими; замена предложно-падежных конструкций беспредложными конструкциями.

К нарушениям семантического уровня у старших дошкольников с ОНР III уровня относятся смешения предлогов, возникающие вследствие слабого развития различения их значений в импрессивной речи. Следует указать, что для детей данной категории имеют место смешения предлогов с контрастным значением, а также смешения предлогов, которые применяются в похожих ситуациях.

С точки зрения Н.В. Горностаевой, дефекты формально-языкового уровня у старших дошкольников с ОНР III уровня выражаются в том, что дети заменяют падежные окончания в следующих случаях: дети заменяют необходимый падеж формой инфинитива; дети заменяют окончания внутри одного падежа; дети заменяют окончания между падежей; дети заменяют падежные окончания несуществующими в парадигме склонения окончаниями; дети заменяют предложно-падежные конструкции именем прилагательным.

Итак, можно сделать вывод о том, что у старших дошкольников на III уровне ОНР обнаруживаются такие расстройства в усвоении предложно-падежных конструкций: опускание предлога; наличие предлога, отсутствие падежной формы; использование предлога не с соответствующим падежом; смешение предлогов. Неверное использование предлогов, падежных окончаний имен существительных, пропуски и замены предлогов в устной речи демонстрируют незавершенность формирования грамматической системы языка и связной речи у дошкольников с ОНР.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Формирование понимания сложных логико-грамматических структур языка, у младших дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственных представлений. 2006 С.106-108
2. Дудочкина О.А. Недостатки формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / Дудочкина О.А. // Логопедия. 2015. № 4 (10). С. 24–27.
3. Мотова Е.В. Система работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей 5 лет с общим недоразвитием речи. Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект. сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Ответственный редактор: Т. Н. Семенова. 2017. Г.Р. С. 93–96.
4. Серебрякова Н.В. Формирование предложно-падежных конструкций в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.В. Серебрякова, Г.Р. Шашкина // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 195–199.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3–4 КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ

ORGANIZATION OF PROJECT RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF THE SYNTACTIC SIDE OF SPEECH IN STUDENTS OF GRADES 3–4 WITH MILD MENTAL RETARDATION THROUGH THE USE OF PICTOGRAPHIC IMAGES

**Г.Ф. Скипор
А.В. Мамаева**

**G.F. Skipor
A.V. Mamaeva**

Синтаксис, лёгкая умственная отсталость, пиктограмма, предложение, системное недоразвитие речи.

В статье рассматривается актуальность развития синтаксической стороны речи, обозначена проблема по изучению особенностей синтаксического строя речи у обучающихся с умственной отсталостью. Представлена схема исследования синтаксической стороны речи у данной категории обучающихся.

Syntax, mild mental retardation, pictograms, sentence, systemic speech underdevelopment.

The article considers the relevance of the development of the syntactic side of speech, identifies the problem of studying the features of the syntactic structure of speech in students with mental retardation. The scheme of the study of the syntactic side of speech in this category of students is presented.

Исследования многих авторов выявили значительное недоразвитие грамматического строя речи у умственно отсталых школьников [2]. С учетом постоянного увеличения числа младших школьников с нарушением интеллекта проблема формирования у них синтаксической стороны речи занимает важное место в современной специальной педагогике, и вопрос о методике развития речи в этом аспекте остается одним из актуальных.

Согласно современным нормативно-правовым документам, регламентирующим содержание обучения детей с легкой умственной отсталостью минимальным уровнем усвоения предметных результатов (обязательных для большинства обучающихся с умственной отсталостью) по предмету «Русский язык» является составление предложений, восстановление в них нарушенного порядка слов с ориентацией на серию сюжетных картинок, а к достаточному уровню усвоения предметных результатов в данной предметной области относится работа над развитием навыка построения предложений через выполнение следующих типов заданий: составление распространённых сложных предложений, согласование слов в предложении [4].

Вместе с тем в процессе определения содержания коррекционной логопедической работы у данной категории детей не в полной мере учтена

вариативность нарушений синтаксической стороны речи, что, в свою очередь, отражается на однотипных подходах к вопросу развития и коррекции изучаемой проблемы.

Это привело нас к пониманию необходимости разработки и реализации проекта, направленного на выявление проявлений нарушенного синтаксического строя речи и развитие синтаксической стороны речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Пиктограммы представляют собой черно-белые изображения, выступающие в качестве заменителей слов [1]. Пиктографические изображения используются, как правило, для обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в качестве альтернативной коммуникации. Мы же предлагаем использовать их в работе с детьми с легкой умственной отсталостью в качестве средства дополнительной коммуникации и развития синтаксической стороны речи.

Проектная идея ориентирована на разработку дифференцированного содержания и программно-методического и дидактического обеспечения логопедической работы по развитию синтаксического строя речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

В контексте нашего исследования необходимо учитывать особенности развития синтаксической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью, а также существующие подходы к вопросу диагностики, развития и коррекции синтаксической стороны речи у данной категории обучающихся.

Для того чтобы грамотно разработать содержание логопедической работы, нужно уточнить стартовое состояние сформированности синтаксической стороны речи у обучающихся участников проекта. Для этого нами был разработан диагностический комплекс, представленный двумя направлениями: понимание предложений и построение предложений. Каждое направление включает в себя несколько блоков заданий на понимание и построение различных моделей предложений: простые нераспространенные и малораспространенные, простые распространенные, простые предложения с однородными членами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Результаты диагностического этапа позволят нам определить дифференцированное содержание логопедической работы в рабочих программах курсов логопедической направленности, что является одним из требований федеральных государственных образовательных стандартов [3], а также разработать дидактическое обеспечение коррекционно-развивающих занятий.

Библиографический список

1. 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. С. 95–98.

2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 224 с.
3. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Красноярск, 2018. URL: <http://elib.kspu.ru/document/33497> (дата обращения: 03.05.2022)
4. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 7 декабря 2017 г. Протокол N 6/17. URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения 03.05.2022)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ

REQUIREMENTS FOR THE CONTENT OF DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF ALTERNATIVE READING IN STUDENTS WITH SEVERE MENTAL RETARDATION IN AN INTERACTIVE ENVIRONMENT

И.Н. Сулима

I.N. Sulima

Научный руководитель **А.В. Мамаева**
Scientific adviser **A.V. Mamaeva**

Диагностика, тяжелая умственная отсталость, альтернативное чтение, пиктографические изображения, интерактивная среда.

В статье представлены результаты экспериментального исследования по определению содержания диагностики сформированности альтернативного чтения у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью в интерактивной среде «Говорящие уроки».

Diagnostics, severe mental retardation, alternative reading, interactive environment.

The article presents the results of an experimental study to determine the content of the diagnosis of the formation of alternative reading in students with severe mental retardation in the interactive environment «Talking lessons».

При проведении диагностики сформированности альтернативного чтения у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью целесообразно опираться на основные положения одной из зарубежных технологий формирующего оценивания—general outcome measurement (GOMs), которая была значительно адаптирована сотрудниками КГПУ им. В.П. Астафьева и представлена в интерактивной среде «Говорящие уроки» [1; 2].

На сайте «Говорящие уроки» детально представлены показатели для диагностики сформированности навыка чтения, а для диагностики альтернативного чтения выделены наборы заданий для обследования

зрительного восприятия и узнавания пиктограмм, что недостаточно для исследования сформированности альтернативного чтения. В связи с этим возникает актуальность разработки и размещения диагностического комплекса в интерактивной среде [3].

С целью определения содержания диагностики нами было организовано исследование на базе одного из краевых бюджетных образовательных учреждений г. Красноярска, в котором приняли участия 10 обучающихся 2–7 классов с тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

Констатирующий эксперимент включал в себя три блока заданий с различной иллюстративной наглядностью:

I блок – сюжетная картинка;

II блок – пиктографические изображения, относящиеся к сюжетной картинке;

III блок – пиктографические изображения.

В каждом блоке предусмотрены две серии заданий:

1 серия: исследование импрессивной речи (понимание значений слов, предложений, падежных вопросов);

2 серия: исследование зрительного восприятия (соотнесение с образцом сюжетных картинок, пиктограмм и соотнесение пиктограмм с сюжетной картинкой).

Также в рамках каждой серии было предусмотрено распределение заданий по уровням сложности.

В результате проведенного исследования выявлены отличия результатов по уровням сложности в первых сериях заданий каждого блока (задания сопровождались речевой инструкцией), а во второй серии – лишь в заданиях II блока (при соотнесении сюжетной картинки с пиктографическим изображением). В заданиях второй серии I блока (соотнесение сюжетной картинки с образцом) и III блока (соотнесение пиктограммы с образцом) отличий результатов по уровням сложности не выявлено.

Таким образом, по результатам апробации мы предлагаем следующее содержание диагностики сформированности альтернативного чтения, представленное в таблице.

Таблица 1. Содержание диагностики альтернативного чтения

I блок. Сюжетные картинки	
1 серия. Звучит предложение, нужно показать соответствующую сюжетную картинку	2 серия. Соотнести сюжетную картинку с образцом (покажи такую же картинку)
1 уровень. Картинки отличаются субъектом. 2 уровень. Картинки отличаются предикатом 3 уровень. Картинки отличаются объектом	Без деления на уровни сложности

II блок. Пиктографические изображения, относящиеся к сюжетной картинке	
1 серия. Звучит вопрос по сюжетной картинке, в качестве ответа нужно показать пиктограмму	2 серия. Подобрать пиктограмму к сюжетной картинке
1 уровень. Выбрать субъект (вопрос - кто?) 2 уровень. Выбрать предикат (вопрос - что делает?) 3 уровень. Выбрать объект, на который направлено действие (вопрос косвенного падежа)	1 уровень. Выбрать пиктографическое изображение субъекта 2 уровень. Выбрать пиктографическое изображение предиката 3 уровень. Выбрать пиктографическое изображение объекта
III блок. Пиктографические изображения, относящиеся к сюжетной картинке	
1 серия. Звучит слово, нужно показать соответствующую пиктограмму	2 серия. Соотнести пиктограмму с образцом (покажи такую же картинку)
1 уровень. Одноэлементные пиктограммы, изображающие предметы 2 уровень. Многоэлементные пиктограммы, изображающие действия и признаки	Без деления на уровни сложности

Библиографический список

1. Мамаева А.В., Брюховских Л.А., Куйдина Е.Е. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере звукового анализа): сообщение 2 // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 7–17. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2020/12/28/2715e67bff067e76575f89e9530004b1/vestnik42020-s-oblozhkoj1.pdf> (дата обращения: 15.04.2022).
2. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2(48). С. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-41-1-119> (дата обращения: 15.04.2022).
3. Применение зарубежных технологий на сенсорном экране для мониторинга достижений умственно отсталых школьников / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. С. 226–235. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.03.27 (дата обращения: 16.04.2022).

ПРОЯВЛЕНИЯ РЕГУЛЯТОРНОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

MANIFESTATIONS OF REGULATORY DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH AS AN URGENT PROBLEM OF OUR TIME

Е.Б. Таргонская

Е.В. Targonskaya

Научный руководитель **А.В. Мамаева**
Scientific adviser **A.V. Mamaeva**

Регуляторная дисграфия, младшие школьники, общее недоразвитие речи.

В статье рассматриваются специфические особенности нарушения письменной речи у обучающихся с общим недоразвитием речи . Обсуждаются взгляды разных авторов на причины возникновения дисграфии.

Regulatory dysgraphia, primary school children, general underdevelopment of speech.

The article discusses the specific features of the violation of written speech in students with general speech underdevelopment . The views of different authors on the causes of dysgraphia are discussed.

Каждый год в общеобразовательных школах у обучающихся 1-2 классов наблюдается неутешительная статистика проявления такого нарушения письменной речи, как дисграфия, которая проявляется стойкими, типичными и повторяющимися ошибками на письме, не являющимися результатом незнания орфографических правил. Значительную часть этих обучающихся составляют младшие школьники с общим недоразвитием речи (далее ОНР).

Проявления речевой недостаточности у таких детей приводят к сложностям в усвоении школьной программы, особенно программы по русскому языку. Анализ исследований отечественных ученых по этой проблеме позволяет сделать вывод, что дисграфия не является изолированным нарушением, а сочетается с расстройствами устной речи, других вербальных и невербальных психических функций. Причем эти расстройства имеют своеобразный характер в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован.

В настоящее время в научной литературе рассматриваются разные подходы к пониманию дисграфии, к ее классификации (психолого-педагогический, нейропсихологический, психофизиологический, мультидисциплинарный подходы). Наиболее часто встречающаяся форма дисграфии у детей, страдающих нарушениями письменной речи - регуляторная дисграфия, которая связана с дисфункцией третьего блока и со слабостью функций программирования и контроля действий. Согласно классификации И.Н. Садовниковой, регуляторная дисграфия, обусловленная

несформированностью языкового анализа и синтеза, проявляется на письме в виде специфических ошибок на уровне буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста. Наша собственная практика коррекционной логопедической работы подтверждает наличие именно таких проявлений у первоклассников и второклассников.

Т.В. Ахутина с позиции нейропсихологического подхода выделила варианты трудностей письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (слабость функций программирования и контроля), которые часто встречаются у детей, но механизмы которых редко обсуждаются в логопедической (педагогической) литературе [1]. У детей с данными нарушениями отмечаются проблемы с удержанием произвольного внимания, трудности ориентировки в задании, включения в задание, импульсивность решений и инертность, затруднения в переключении с одного задания на другое. В монографических исследованиях также имеются подтверждения таким проявлениям [3]. У младших школьников также возникает инертное повторение и вставки элементов букв, слогов и слов. Отмечаются контаминации, т.е. состыковка двух слов в одно, антиципации, персеверации, т.е. повторы. Характерными ошибками у обучающихся являются пропуски элементов букв, слогов и слов. Дети часто допускают орфографические ошибки, при этом безошибочно определяют и декларируют необходимое правило написания (невозможность распределить внимание между технической стороной письма и орфографическими правилами). Возникают трудности языкового анализа и распределения внимания: нарушения границ предложения, т.е. отсутствие большой буквы в начале предложения и точки в конце; нарушения границ слова, т.е. отсутствует пробел между двумя словами.

Изучение дисграфии всесторонне, учет проявлений регуляторной дисграфии у младших школьников дает логопедам возможность построить работу по коррекции дисграфии с учетом фундаментальных исследований Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о высших психических функциях, положений Т. В. Ахутиной, А.В. Семенович, Л.С. Цветковой о структурных компонентах письма как сложной функциональной системе, а также с учетом разработок конкретной логопедической помощи, исходя из вида нарушений и типа дисграфии (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова и др.).

Однако особенности проявлений регуляторной дисграфии именно у младших школьников с общим недоразвитием речи изучены недостаточно. Мы считаем, что при таком виде отклоняющегося развития как ОНР, необходимо комплексное сопоставительное исследование особенностей речевой и неречевой симптоматики.

В запланированном нами исследовании, таким образом, необходимо определить особенности проявления и механизмы дисграфических ошибок у младших школьников с ОНР, приводящие к снижению успеваемости. Это позволит нам определить направления коррекционной логопедической

работы, построить и реализовать её с учетом нейропсихологических особенностей детей [1; 2]. Выявленная взаимосвязь позволит составить методические рекомендации для логопедов по преодолению проявлений регуляторной дисграфии у данной группы детей и могут использоваться в условиях современного инклюзивного образования [4].

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика. – М.: Секачев, 2016. 153 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. учеб. пособие. М.: «Академия», 2015. 288с.
3. Фомина С.О. Особенности проявлений регуляторной дисграфии у обучающихся 2-3-х классов с общим недоразвитием речи III уровня / Фомина С.О., Мамаева А.В. // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана. – С 112 – 114.
4. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 126-130.

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

STUDY OF THE FORMATION OF THE SYMBOLIC STRUCTURE OF A WORD IN YOUNGER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

А.М. Хиль

A.M. Khil

Научный руководитель **А.В. Мамаева**
Scientific adviser **A.V. Mamaeva**

Общее недоразвитие речи, звуко-слоговая структура слова, коррекция нарушений речи, младший дошкольный возраст, оптико-пространственная ориентация, динамический и ритмический праксис.

В статье представлены результаты теоретического исследования по проблеме нарушений слоговой структуры слова у младших дошкольников с общим недоразвитием речи I уровня. В работе рассматривается вопрос о важности неречевых процессов в становлении звуко-слоговой структуры, выделены

специфические особенности нарушения звуко-слоговой структуры у детей с общим недоразвитием речи.

General speech underdevelopment, sound-syllabic word structure, correction of speech disorders, younger preschool age, optical-spatial orientation, dynamic and rhythmic praxis.

The article presents the results of a theoretical study on the problem of violations of the syllabic structure of a word in younger preschoolers with general underdevelopment of speech of the I level. The paper considers the question of the importance of non-speech processes in the formation of the sound-syllabic structure, highlights the specific features of the violation of the sound-syllabic structure in children with general underdevelopment of speech.

Анализ литературных источников по теме исследования показал, что термин «Звуко-слоговая структура слова» представляет собой связь слогов в слове, умение воспроизводить количественно и последовательно слоги в слове, умение чередовать ударные и безударные слоги разной сложности.

Звуко-слоговая структура слова у детей с общим недоразвитием речи имеет специфические особенности на разных уровнях речевого развития.

Первый уровень: к данной категории относятся неговорящие дети, характерной особенностью их речи является неспособность воспроизведения звуко-слоговой структуры, отсутствие потребности подражать слову взрослого, а при наличии подражательной активности она реализуется в слоговых комплексах, состоящих из двух-трех плохо артикулируемых звуков: «согласный + гласный», «гласный + согласный».

Второй уровень: доступным является воспроизведение односложных и в некоторых случаях – двухсложных слов, состоящих из прямых слогов. Наибольшие затруднения вызывает произношение одно- и двухсложных слов со стечением согласных в слоге, а также трехсложных. Многосложные структуры редуцируются (поддаются сокращению).

Третий уровень: доступно использование словами сложной слоговой структуры, однако отмечаются перестановки звуков и слогов.

Четвертый уровень: в активной речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов. Отмечаются парафазии (далекие замены звуков в словах), перестановки звуков, преобладают элизии.

Звуко-слоговая структура с точки зрения нейропсихологии представляет собой кинетическую артикуляционную программу, которая составляет основу для появления плавных, протекающих во времени двигательных навыков.

На основе теоретических и экспериментальных данных в области исследования онтогенеза речевого развития можно сделать вывод о том, что для нормативного восприятия и проговаривания структуры лексических единиц необходимо наличие определенного уровня сформированности ряда неречевых процессов [1; 3].

Поэтому важным моментом при составлении схемы обследования звуко-слоговой структуры является не только исследование слогового

оформления слов разной степени сложности, но и определение уровня сформированности неречевых процессов, а именно: оптико-пространственной ориентации (сомато-пространственной и ориентации в трехмерном пространстве), сложных параметров движений и действий (динамического и ритмического), а также возможностей построения двигательных серий. На основе анализа литературы по проблеме исследования правомерно предположить наличие различных проявлений и механизмов нарушений слоговой структуры слов внутри одного уровня общего недоразвития речи при различных формах речевой патологии, что, безусловно, должно учитываться при разработке и реализации как индивидуальных планов логопедической работы, так и рабочих программ коррекционных курсов логопедической направленности [2].

Библиографический список

1. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онто- и дизонтогенез: Монография. М., 2013. 193 с.
2. Мамаева А.В. Деятельность учителя логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Красноярск, 2018. URL: <http://elib.kspu.ru/document/33497> (дата обращения: 03.05.2022).
3. Сформированность слоговой системы языка и её механизмов у детей с дизартрией и алалией / Л.А. Брюховских, О.Л. Беляева, А.В. Мамаева, В.И. Петроченко // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2021. № 2 (56). С. 30-38. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-56-2-269> (дата обращения 03.05.2022).

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH IN SPEECH DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION

Ю.В. Черемных

J. V. Cheremnykh

Научный руководитель **А.В. Мамаева**
Scientific adviser **A.V. Mamaeva**

Лёгкая умственная отсталость, системное недоразвитие речи, речевая активность, коммуникативно-деятельностный подход.

В статье рассматривается коммуникативно-деятельностный подход в формировании речевой активности школьников с легкой степенью умственной отсталости на логопедических занятиях.

Mild mental retardation, systemic speech underdevelopment, speech activity, communicative-activity approach.

The article discusses the communicative-activity approach in the formation of the speech activity of schoolchildren with a mild degree of mental retardation in speech therapy classes.

Коммуникативно-деятельностный подход актуален для различных областей педагогического знания, в частности, в логопедии коммуникативно-деятельностный подход к развитию речи рассматривается как один из ведущих принципов логопедического воздействия [3]. Особую актуальность приобретает данный подход в логопедической работе с обучающимися с умственной отсталостью, когда на фоне системного недоразвития речи дополнительно выявляются трудности применения речевых средств в различных ситуациях. Сформированность не просто речевых, а коммуникативно-речевых умений предполагает умение правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить эффективные (для данной цели и в данных условиях) вербальные и невербальные средства [1].

Структура коммуникативно-деятельностного подхода состоит из двух компонентов: деятельностного и коммуникативного. Деятельностная составляющая подхода предполагает рассмотрение речевой активности в соотношении со структурой речевой деятельности и содержит этапы: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский, исполнительный. В контексте речевого развития детей с умственной отсталостью представляет интерес побудительно-мотивационный этап, т.к. именно этот этап запускает процессы речевой активности через возбуждение интереса, желаний, переживаний по поводу возникших потребностей, волевые компоненты личности. Таким образом, деятельностный компонент делает акцент на цели и задачи, потребности и мотивы деятельности.

Качественный процесс обучения речи невозможен без использования и развития потребности общения. Здесь мы подходим к содержательной составляющей коммуникативного компонента. Коммуникативный компонент представляет все многообразие взаимодействия в рамках педагогической ситуации.

Обозначим принципы логопедической работы по формированию речевой активности:

1. Принцип формирования осознания речевой деятельности. Указывает на то, что ребенок создает новые высказывания, а не просто повторяет то, что говорит взрослый.

2. Принцип индивидуализации. Предполагает учет личностных особенностей ребенка (интересы, опыт, склонности), способствует инициации высказываний. Речевая задача с опорой на интересы ребенка с наибольшей вероятностью провоцирует речевую активность.

3. Ситуативность обучения. Предполагает, что взаимоотношения собеседников определяют организацию выбора речевого материала, а проблемы детей определяют содержание ситуации.

4. Обогащения мотивации. Предполагает создание ситуации, побуждающей к общению. Максимально естественные условия способствуют трансформации репродуктивных высказываний в творческие.

5. Принцип единства всех сторон речи. Общность и единство процесса овладения системой языка выражается в освоении лексики, формировании грамматического строя, развитии восприятия речи и звукопроизношения, диалогической и монологической речи.

Вышеперечисленные принципы ориентированы на реализацию следующих задач: установить взаимодействие логопеда и учащегося (группы), увеличить речевую активность школьников; сформировать навыки речевого общения и их применения в разнообразных коммуникативных ситуациях [2, 4].

В рамках обозначенного подхода целесообразно использование «игр активизирующего общения», которые предполагают использование известных методов и приемов с новой целевой установкой (для развития средств коммуникации, коммуникативных умений, когнитивно-поведенческих предпосылок для развития речи) [3].

Библиографический список

1. Кудинова Ю.П., Мамаева А.В. Анализ существующих подходов к изучению деятельности общения // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Т. 1. Психолого-педагогические науки. 2011. № 3 (17). С. 139–144.
2. Курганская Л.М. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению в малокомплектной школе: Автореферат: 13.00.01; Белгор. гос. ун-т. Белгород, 1999. 18 с.
3. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9 лет с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 4. С. 33–40.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории технологии иноязычного образования: Методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 568 с.

РАЗДЕЛ II.

ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ УКРЕПЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И РАЗВИТИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

INTERACTION OF THE FAMILY AND SPECIALISTS AS A CONDITION FOR
STRENGTHENING THE PSYCHOLOGICAL AND MENTAL HEALTH AND
DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES

О.Л. Беляева

O.L. Belyaeva

Взаимодействие, семья, условие укрепления, психологическое и психическое здоровье, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

В статье излагаются о подходы к организации и условиям взаимодействия семьи и специалистов как условие укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Interaction, family, strengthening condition, psychological and mental health, students with disabilities.

The article reports on approaches to the organization and conditions of interaction between families and specialists as a condition for strengthening the psychological and mental health and development of students with disabilities.

Взаимодействие семьи и специалистов на сегодняшний день в практике рассматривается как условие укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Позиции для взаимодействия таковы: общая цель, общие правила, учет ограничений и потребностей друг друга, использование разных ресурсов.

Трудности целеполагания для взаимодействия с семьей у специалистов могут быть определены в формате вопросов:

- Есть ли у меня цель сотрудничать с семьей?
- Как к ней идти?
- Что я могу предложить семье? (мои профессиональные компетенции).
- Чего я не могу? (мои ограничения).
- Я тот, кому доверяют родители?
- Как удержать цель?

Развивающее пространство – одно из условий для взаимодействия семьи и специалистов с целью укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В этом пространстве должны быть: позитивные отношения,

правила совместной деятельности. В отношениях для каждого важны потребности, возможности, ожидания.

Развивающее пространство – это стремление взрослых сотрудничать для удовлетворения особых образовательных и жизненных потребностей ребенка, его развития. Это должно стать общей целью. Возможности родителя и специалиста рассматриваются как ресурс друг для друга в удовлетворении потребностей ребенка. Ожидания семьи и специалиста принимаются как точки соприкосновения в планировании развивающего пространства

Визуализация возможностей в работе с семьей ребенка с ОВЗ возможна через создание:

- Карт предпочтений
- Карт отношений
- Карт мечты
- Карт жизненного пути и т.д.

Технологии взаимодействия семьи и специалистов для укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются на учебных дисциплинах магистерских программ по направлению Специальное (дефектологическое) образование в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева [3].

Магистерские программы кафедры коррекционной педагогики:

– Технологии коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми с нарушениями слуха, зрения и интеллекта;

–Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья;

– Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи;

– Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ.

Обязательные и рекомендуемые профессиональные компетенции для обучения студентов технологиям взаимодействия семьи и специалистов:

ПК–1. Способен к планированию и реализации содержания коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с ОВЗ;

ПК–2. Способен к проектированию АОП, АООП и СИПР;

ПК –3. Способен к проведению психолого-педагогической диагностики с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образовательные ресурсы;

ПК– 4. Способен к планированию и проведению прикладных научных исследований в образовании.

Рекомендованная профессиональная компетенция:

ПК–5. Способен к просветительской деятельности в области работы и взаимодействия с лицами с ОВЗ, повышения уровня инклюзивной культуры обучающихся, их родителей и педагогов.

Код и наименование индикаторов, позволяющих решать задачи взаимодействия семьи ребенка с ОВЗ и специалистов:

ИПК 5.1. Знает задачи, приемы и методы психологического просвещения и повышения уровня инклюзивной культуры обучающихся, их родителей и педагогов [2];

ИПК 5.2. Умеет осуществлять психолого-педагогическое просвещение педагогов, преподавателей, администрации образовательной организации и родителей (законных представителей); составлять рекомендации по формированию представлений о лицах с ОВЗ, их особенностях и особых образовательных потребностях;

ИПК 5.3. Владеет действиями по ознакомлению педагогов и родителей с основами специальной педагогики и психологии, методологией инклюзивного образования; владеет навыками консультирования, преподавания, проведения дискуссий, презентаций.

Таким образом, при обучении магистрантов нами поставлена важная задача: познакомить с современными подходами и условиями организации взаимодействия семьи и специалистов для укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [1].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Брюховских Л.А. К вопросу о разработке и реализации магистерских программ по направлению специальное (дефектологическое) образование на современном этапе инклюзивного обучения детей с ОВЗ // Сибирский вестник специального образования. – 2017. – № 2 (20). – С. 9–13.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова Т.В., Проглядова Г.А. Влияние особенностей педагогической компетентности родителей на слухоречевое развитие их детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2018. № 4 (46). С. 88–95.
3. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. №3 (37). С. 111–114.

ПРОЕКТ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ «МУЛЬТЯШКА»

PROJECT ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS WITH HEARING IMPAIRMENTS AND BISENSORY IMPAIRMENTS «TOON»

Т.С. Богданова
О.Г. Давыдова

T.S. Bogdanova
O.G. Davydova

Научный руководитель **О. Л. Беляева**
Scientific supervisor **O. L. Belyaeva**

Проектная деятельность, пластилиновая мультипликация, коммуникативно-деятельностный подход, речевое развитие.

В статье сообщается о реализуемом детско-взрослом проекте по речевому развитию старших дошкольников с нарушениями слуха и бисенсорными нарушениями посредством создания пластилиновой мультипликации.

Project activity, plasticine animation, communicative activity approach, speech development.
The article reports on the ongoing children-adult project on the speech development of older preschoolers with hearing impairments and bisensory impairments by creating plasticine animation.

В МБДОУ №194 г. Красноярска реализуется проект по речевому развитию дошкольников посредством создания мультфильмов вместе с детьми и родителями под научным руководством сотрудников кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.

Проектная идея состоит в предположении о том, что речевое развитие детей с нарушениями слуха и бисенсорными нарушениями старшего дошкольного возраста будет результативнее, если, кроме традиционных занятий по развитию речи, проводить дополнительные занятия, на которых дети будут создавать пластилиновые мультфильмы. В процессе их создания педагог знакомит детей со словарем, учит правильно составлять фразы, предложения, формирует умения понимать и отвечать на обращенную речь. Также создание мультфильмов предполагает, что дети говорят за своих пластилиновых персонажей. Это повышает мотивацию и старание говорить внятно, понятно [1].

Цель проекта: разработать содержание коррекционной работы, способствующее повышению уровня речевого развития старших дошкольников с нарушениями слуха и бисенсорными нарушениями.

Задачи проекта:

- сформировать проектную группу по разработке содержания коррекционно-развивающей работы по речевому развитию старших дошкольников с нарушениями слуха;
- разработать методические рекомендации по реализации содержания коррекционно-развивающей работы по речевому развитию старших дошкольников с нарушениями слуха;

– реализовать серию коррекционно-развивающих занятий по созданию мультфильмов, направленных на речевое развитие старших дошкольников с нарушениями слуха.

Ожидаемые результаты. Дошкольники с нарушенным слухом и бисенсорными нарушениями, участвующие в проекте:

- имеют знания о процессе создания пластилинового мультфильма;
- узнают, понимают и употребляют слова и предложения, отрабатываемые в процессе создания мультфильмов из пластилина;
- различают интонацию: грустную, веселую;
- соотносят текст с видеорядом;
- участвуют в коротких диалогах по темам создаваемых мультфильмов;
- умеют работать в группе при выполнении коллективной работы;
- способны планировать, анализировать и оценивать свои действия.

Критерии и показатели достижения результатов:

- увеличение объёма пассивного словаря (существительные, обобщающие понятия, глаголы, прилагательные, числительные в рамках лексических тем);
- расширение и закрепление активного словаря (существительные, обобщающие понятия, глаголы, прилагательные, числительные в рамках лексических тем).
- сформированное умение составлять простые распространенные предложения, короткие диалоги по тематике мультфильмов;
- уменьшение количества ошибок при согласовании слов в простом предложении в роде и числе.

Методы оценки результатов: педагогическая диагностика речевого развития старших дошкольников Е.Г. Речицкой, Е.В. Пархалиной, модифицированная Беляевой О.Л. и Уфимцевой Л.П.

Проект рассчитан на 7 месяцев еженедельных занятий в режиме двух фронтальных занятий в неделю. Речевое развитие в процессе создания мультимедиа отражает современный взгляд на использование дидактического потенциала информационно- коммуникативных технологий в сочетании с принципами коммуникативно-деятельностного подхода отечественной сурдопедагогики [3]. Создание мультфильмов расширяет спектр способов речевого развития старших дошкольников с нарушениями слуха, одновременным нарушением слуха и зрения через предметно-практическую деятельность [2].

Таким образом, проект по речевому развитию старших дошкольников с нарушениями слуха и бисенсорными нарушениями «Мультишарик» является эффективным средством развития речи данной группы детей.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушенным слухом: реализация адаптированных основных общеобразовательных и рабочих программ: учебное пособие / под общей ред. О.Л. Беляевой; Красноярск, 2018. 304 с. С.58.

2. Беляева О. Л., Богданова Т. С. Дидактический потенциал мультипликации в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями / «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» №2 (56). Красноярск: 2021. С. 18–29.
3. Деменина Т.А., Матвиенко Е.В., Климова Е.В. Мультипликация как средство формирования и развития речевых процессов у детей с особыми образовательными потребностями / «Коррекционно-педагогическое образование» №1. Санкт-Петербург: 2015. С. 75–83.

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

ASSESSMENT OF FORMATION OF BASIC COMMUNICATIVE LEARNING ACTIONS IN STUDENTS WITH MODERATE MENTAL DEFECT

Н.В. Илиевска

N.V. Ilievska

Научный руководитель **О. Л. Беляева**
Scientific supervisor **O. L. Belyaeva**

Коммуникативные базовые учебные действия, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, метод экспертных оценок.

В статье представлены результаты оценки коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умеренной умственной отсталостью с применением метода экспертных оценок.

Communicative basic learning activities, students with moderate mental retardation, method of expert assessments.

The article presents the results of the assessment of basic communicative learning activities in students with moderate mental retardation using the method of expert assessments.

Современное инклюзивное образование обучающихся с умеренной умственной отсталостью ориентировано на формирование базовых коммуникативных учебных действий. Под базовыми коммуникативными учебными действиями обучающихся с умственной отсталостью понимаются элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, отражающие способность осуществлять коммуникацию со взрослыми и сверстниками в различных образовательных и социальных ситуациях [4, с. 29–30].

С целью формирования базовых коммуникативных учебных действий у подростков с умеренной умственной отсталостью организована и проведена экспериментальная работа на базе краевого государственного бюджетного образовательного учреждения. Выборку исследования составили обучающиеся 6–7 классов с умеренной умственной отсталостью в количестве 12 человек. Нами разработана оценочно-диагностическая карта, для

фиксации уровня сформированности базовых коммуникативных учебных действий у обучающихся с умеренной умственной отсталостью [4; 5].

В качестве методики обследования уровня сформированности базовых коммуникативных учебных действий у обучающихся 6–7 классов с умеренной умственной отсталостью выбран метод экспертных оценок. Экспертами на этапе первичного среза исследовательской работы являлись специалисты, ежедневно сопровождающие образовательный процесс с экспериментальной группой обучающихся. Экспертами определены ситуации наблюдения:

1. Прямое наблюдение за обучающимися на уроках во время объяснения нового материала, во время фронтального опроса, во время выполнения заданий и работы у доски;

2. Прямое наблюдение за обучающимися во время активного и пассивного отдыха на переменах;

3. Прямое наблюдение за обучающимися при посещении продленного дня: на прогулках, во время совместных игр, во время изготовления поделок к тематическим выставкам;

4. Прямое наблюдение за обучающимися в столовой;

5. Прямое наблюдение за обучающимися на подгрупповых занятиях со специалистами;

6. Прямое наблюдение за обучающимися во время прихода в школу, в раздевалках и в момент ухода из образовательного учреждения.

Объектом наблюдения стали базовые коммуникативные учебные действия обучающихся, отражающие умения вступать в коммуникацию со взрослыми и сверстниками в образовательных и социальных ситуациях, проявлять адекватные эмоциональные реакции со взрослыми и сверстниками в образовательных и социальных ситуациях и осуществлять конструктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками в образовательных и социальных ситуациях.

Более детализированный состав представлен в примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в части содержательного раздела по варианту 2.

Анализ результатов диагностических наблюдений позволил прийти к выводам о том, что у обучающихся 6–7 классов с умеренной умственной отсталостью преобладает в основном средний и низкий уровни сформированности базовых коммуникативных учебных действий. Обучающиеся испытывали затруднения при вступлении в контакт, при работе в парах, на вопросы отвечают частично, инициативу в общении не проявляют; затрудняются использовать мимику и жесты в контексте образовательной или социальной ситуаций; обращаться к взрослым и одноклассникам с просьбами (молча сидят в затруднительной ситуации), оказывать взаимопомощь; отвлекаются, с трудом концентрируются на учебном задании, требуется многократное повторение, прямые подсказки,

затрудняются повторить и объяснить, как понимают задание; не всегда обращаются к товарищам по имени. В основном не помогают и не сопереживают. На успехи и неудачи одноклассников не всегда проявляют адекватную реакцию, не могут сопереживать, радоваться, не принимают позицию партнера в паре, выражают свои желания редко; требуется прямое вмешательство взрослого, но объективное мнение принимают, на уступки соглашаются, в основном неконфликтны [1].

Таким образом, анализ результатов проведенной диагностической работы позволил нам перейти к разработке программы коррекционно-развивающей работы по формированию базовых коммуникативных учебных действий у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уроках учебного предмета «Основы коммуникации» [2; 3].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Проблемы формирования компонента жизненной компетенции у школьников с нарушением слуха и интеллекта / Материалы Международной конференции / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Ответственный редактор А.В. Мамаева. 2013.С. 63–67.
2. Галкина, В.А. Современное содержание обучения умственно отсталых школьников: формирование базовых учебных действий / В.А. Галкина // Вопросы устойчивого развития общества. 2021. № 5. С. 570–572.
3. Глухих, Н.И. Изучение уровня сформированности коммуникативных базовых учебных действий обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Н.И. Глухих // Материалы международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова, посвященной 90-летию Уральского государственного педагогического университета. 2020. С. 221–223.
4. Диагностика коммуникативных учебных действий обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью / Т.А. Шкерица, А.В. Жарова, В.С. Розинкевич, К.Т. Филиппова // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2021. № 57(3). С. 27–37.
5. Оценка сформированности коммуникативных базовых учебных действий детей с умеренной умственной отсталостью / И.В. Хабарова, Т.М. Кознева, Л.В. Смирнова, П.А. Жеднина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 44 (2). С. 22–30.

ПРОЕКТ «МАЛЕНЬКИЕ ЛОГИКИ» КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДИСКАЛЬКУЛИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

OF THE PROJECT "LITTLE LOGICS" AS A MEANS OF CORRECTION OF DYSCALCULIA IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DELAY

Л.А. Исмагилова

L.A. Ismagilova

Научный руководитель О.Л.Беляева
Scientific supervisor O.L. Belyaeva

Старшие дошкольники, дискалькулия, проектная деятельность.

В статье представлен проект, реализованный для коррекции разных видов дискалькулии у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Older preschoolers, dyscalculia, project activities.

The article presents a project implemented to correct various types of dyscalculia in older preschoolers with mental retardation.

Проjekt «Маленькие логики» – это проект по подбору математических игр посредством совместной работы взрослых с детьми. Данный проект направлен на коррекцию дискалькулии у старших дошкольников с задержкой психического развития. Проект не заменяет содержание традиционной работы по ФЭМП, а дополняет ее [1]. На протяжении всего времени по созданию и внедрению данного проекта велась и традиционная коррекционная работа. Цель проекта «Маленькие логики»: преодоление проявлений дискалькулии у старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью логических блоков Дьенеша и счетных палочек Кюизенера.

Задачи проекта «Маленькие логики»:

1. Формирование проектной группы.
2. Создание дидактического материала с помощью логических блоков Дьенеша и счетных палочек Кюизенера.
3. Использование игр с палочками Кюизенера и блоками Дьенеша в совместной и самостоятельной деятельности детей.
4. Проведение еженедельных занятий, направленных на коррекцию дискалькулии в рамках проекта.
5. Повышение у дошкольников интереса к математическим знаниям.

Уникальность проекта «Маленькие логики» заключается в создании необходимых условий для развития логического мышления старших дошкольников посредством использования в образовательном процессе логических блоков Дьенеша и счетных палочек Кюизенера. Содержание проекта является нетрадиционной формой организации занятий по коррекции дискалькулии.

В своей книге «Играем с логическими блоками Дьенеша» Н.И. Захарова пишет о том, что дети нынешнего мира живут в мире компьютеризации и информатизации [3]. В условиях современной жизни от человека требуется не владеть знаниями и уметь добывать самому эти

знания, мыслить творчески и самостоятельно. На данном этапе обучению дошкольника отводятся нестандартным дидактическим средствам. Одним из таких средств являются логические блоки, разработанные математиком и психологом Дьенешем. В работе использованы два вида дидактического материала – объемный и плоскостной. Каждый из этих видов имеет свое название: объемный называют логическими блоками, а плоскостной – логическими фигурами.

Положительные аспекты использования блоков Дьенеша и палочек Кюизенера в воспитании и учебе детей:

1. У ребенка формируется комплекс интеллектуальных умений – один из немногих дидактических материалов, дающих возможность формировать у ребёнка комплекс необходимых интеллектуальных умений, от сенсорных к мыслительным.

2. Играя, ребенок получает математические представления.

3. С помощью блоков Дьенеша и палочек Кюизенера дети учатся ориентироваться в двухмерном и трехмерном пространстве.

4. Блоки Дьенеша и палочки Кюизенера обеспечивают возможность получать знания в результате исследований.

5. Блоки Дьенеша и палочки Кюизенера можно использовать и в семье, и в дошкольных учреждениях, и в школе.

6. Блоки Дьенеша и палочки Кюизенера содействуют развитию восприятия, памяти, воображения, речи [3].

Работа проводилась в соответствии с четырьмя этапами реализации проекта: 1 этап – подготовительный; 2 этап – разработческий; 3 этап – опытно-экспериментальный; 4 этап – результативно – оценочный.

Представляем описание процесса внедрения проекта «Маленькие логики».

1. Реализация задач 1 (подготовительного) этапа. В результате обсуждения с руководством ДОУ и с коллективом сформирована проектная группа.

Также по результатам предпроектного исследования выявлены из 24 обследованных детей 22 ребенка с предрасположенностью к дискалькулии, которые стали целевой группой.

2. Реализация задач 2 (разработческого) этапа. В течение двух месяцев создавали с детьми дидактический материал.

При предъявлении ребенку с задержкой психического развития нового дидактического материала важно обеспечить возможность его полноценного восприятия. При знакомстве детей с палочками Кюизенера и блоками Дьенеша возникла проблема в приобретении дорогостоящего оборудования. Мы решили эту проблему путем самостоятельного изготовления наборов дидактического материала совместно с детьми. Для этого нам понадобилось: 4 набора фоамирана по 2 мм, клей, ножницы, линейка. Из фоамирана совместно с детьми изготовили палочки Кюизенера и блоки

Дьенеша. Блоки Дьенеша мы изготовили по примеру логических блоков. Дидактический материал у нас получился объемный.

Толстые блоки мы сделали толще тонких. Толстые блоки – 8 заготовок накладывали друг на друга, а тонкие – 4 заготовки. Блоки были изготовлены из фоамирана. Дети вырезали заготовки и приклеивали друг на друга.

Детей настолько затягивал процесс, что они проявляли желание сделать больше различных фигур, чем требовалось.

✓ Реализация задач 3 (опытно-экспериментального) этапа. Коррекционные занятия проводились два раза в неделю, всего на коррекционно-развивающую работу ушло 16 недель. Использование дидактического материала на коррекционных занятиях при реализации проекта «Мир логики» осуществлялись в двух формах:

- ✓ подгрупповые занятия
- ✓ индивидуальные занятия.

Занятия проводились систематически, индивидуальные занятия чередовали с подгрупповыми.

Коррекционные занятия проходили в кабинете учителя-дефектолога. Для занятий были выделены 6 столов. На каждый стол выкладывался набор игр для каждого ребёнка. После того, как кабинет был подготовлен к занятию, приглашались дети и каждый занимал своё место.

Работа с детьми строилась поэтапно, каждый этап имеет цель и направления работы.

Первый этап: игры самые простые, цель которых – усвоение свойств геометрических фигур, форм предмета, размера, цвета; усвоение определенного круга математических понятий [2].

Второй этап: игры на развитие элементарных навыков алгоритмической культуры мышления: счет, счетные операции при помощи чисел, измерение, вычисление, направленные на изучение качественной и количественной классификации, развитие творческого и абстрактного мышления, приобретение навыков измерения, счета, представлений о размере, форме предметов, об ориентировке во времени и в пространстве.

Третий этап: более сложные игры на замещение и моделирование свойств, кодирование и декодирование информации; развитие логических операций: сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение, сериация [4].

3. Реализация задач 4 (результативно-оценочного) этапа. После коррекционной работы было проведено обследование старших дошкольников с задержкой психического развития. Анализ результатов показал эффективность реализации содержания проекта.

Также можно сказать, что у детей существенно повысилась самостоятельность в ответах, дети проявляли свои знания намного более уверенно. Улучшились знания детей о геометрических фигурах, дети самостоятельно определяли, чем похожи фигуры, чем отличаются. Дошкольники уверенно стали группировать фигуры по нескольким признакам. По итогам проведения коррекционной работы, все дети стали

допускать значительно меньше ошибок. Положительная динамика наблюдается у всех детей экспериментальной группы. Очевидно, что работа дали позитивный результат. Ответы детей были полными, сопровождались пояснениями, комментариями.

Библиографический список

1. Аликина Л.В., Беляева О.Л., Кудинова Ю.П. Проект «Мама-тоже логопед»: формирование речемыслительной деятельности у старших дошкольников в условиях социальных ограничений. / В сборнике: **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ**. Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2021. С. 10-13.
2. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушения в овладении счетной деятельности.: МЦНИП; Киров. 2013. 83с.
3. Захарова Н.И. Играем с логическими блоками Дьенеша. Учебный курс для детей 6–7 лет. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2019. 288с.
4. Кондратьева С.Ю., Лебедева Н.В. Учимся считать вместе: Профилактика дискалькулии у дошкольников: Пособие для детей старшего дошкольного возраста. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. 40 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТА «ЭСТАФЕТА ВОЗМОЖНОСТЕЙ»

FORMATION OF SOCIAL INTERACTION SKILLS AMONG STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION IN CONDITIONS OF SOCIAL RESTRICTIONS THROUGH THE «RELAY OF OPPORTUNITIES»PROJECT

Т.М. Ишкабулова
Л.М. Сафонова

T.M. Ishkagulova
L.M. Safonova

Научный руководитель **О.Л. Беляева**
Scientific supervisor **O.L. Belyaeva**

Формирование навыков, социальное взаимодействие, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, условия социальных ограничений, проект.

В статье представлен проект, реализованный с целью формирования навыков социального взаимодействия у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в условиях социальных ограничений посредством проекта «Эстафета возможностей».

Skills formation, social interaction, students with moderate mental retardation, conditions of social restrictions, project.

The article presents a project implemented with the aim of developing social interaction skills among students with moderate mental retardation in conditions of social restrictions through the project «Relay of Opportunities».

Проjekt «Эстафета возможностей» был поддержан Фондом президентских грантов, разработан и реализован совместно с благотворительным фондом социальной помощи детям «Расправь крылья!», а также социальными учреждениями Москвы, Московской, Белгородской, Тульской, Липецкой областей и Красноярского края.

Онлайн-формат предполагал, что участники проекта подключаются к мероприятию удаленно.

Описание проекта «Эстафета возможностей»

Центральной проблемой, обусловившей необходимость разработки проекта онлайн-мероприятий, стало отсутствие эффективных средств формирования навыков социального взаимодействия у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в условиях социальных ограничений [1].

Цель проекта: создать оптимальные условия для формирования навыков социального взаимодействия у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в условиях социальных ограничений.

Задачи проекта:

- разработать и реализовать комплекс онлайн-мероприятий с учетом результатов предпроектного исследования [3];
- вовлечь обучающихся с умеренной умственной отсталостью в

регулярное участие в онлайн-мероприятиях различной направленности в качестве активных участников и ведущих в условиях социальных ограничений;

– проанализировать и обобщить опыт реализации данного проекта для его дальнейшего применения в работе с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями в условиях социальных ограничений.

Данный проект ориентирован на обучающихся с умеренной умственной отсталостью в возрасте от 12 до 18 лет.

Продолжительность проекта: 10 месяцев; периодичность проведения онлайн-мероприятий – не реже 1 раза в неделю; длительность одного мероприятия не более 40 минут.

Апробация проекта «Эстафета возможностей» проводилась на базе одного из комплексных центров социального обслуживания населения города Красноярск, в отделении социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ресурсное обеспечение проекта предполагает наличие определенных условий для проведения онлайн-мероприятий.

Материально-технические условия:

– ПК (ноутбук, нетбук, планшет, смартфон и пр.) с выходом в интернет (как для сотрудников учреждения, так и для участников проекта);

– большой монитор/экран/проектор с экраном для трансляции онлайн-мероприятий;

– видеочамера (либо устройство для видеозаписи);

– ряд помещений, оборудованных для разных видов деятельности (помещение для приготовления пищи, творческая мастерская, спортивный зал и пр.), площадь которых допускает одновременное присутствие не менее 10 участников проекта и их сопровождающих, а также педагогов;

– оборудование, инструменты и материалы для проведения мастер-классов и других мероприятий проекта, обеспечивающие активное участие всех участников проекта, подобранные с учетом техники безопасности, доступного детям уровня сложности, удобства использования и эстетичности; визуальные помощники.

Кадровые условия:

в реализации данного проекта предполагается участие психологов/педагогов-психологов, дефектологов/учителей-дефектологов, логопеда/учителя-логопеда, социальных педагогов, специалиста по адаптивной физической культуре, педагогов дополнительного образования/учителя технологии. При необходимости к проведению мероприятий подключаются тьюторы/ассистенты и родители.

Организационно-педагогические условия [2]:

– задачи для каждого участника проекта ставятся индивидуально, исходя из особенностей развития и ресурсов конкретного ребенка, и реализуются путем подбора материала, доступного по содержанию;

– определяется расписание (конкретный день недели и конкретное время

дня, оптимальное для продуктивной деятельности);

- важно регулярное участие в мероприятиях (при отсутствии возможности онлайн-включения – доступна видеозапись);

- обязательно нужно предоставлять участникам время для подготовки к участию в мероприятиях: заблаговременно информировать о теме предстоящей встрече, знакомить со списком необходимых материалов и оборудования, предупреждать о возможных ограничениях;

- для участников проекта должна быть обеспечена возможность своевременного получения, при необходимости, помощи;

- мероприятия должны иметь четкую структуру: приветствие, основная часть, обратная связь;

- для активизации участников должны быть использованы визуальные помощники как инструмент обучения и жесты как один из способов общения;

- использовать простой язык для общения и обучения;

- важно стимулировать детей к общению друг с другом и с ведущим (предоставлять возможность ответить на вопрос, задать вопрос другому), к участию в мероприятии на доступном для каждого уровне (от кратковременного включения до ведущего);

- предоставлять возможность повторного просмотра мероприятия (например, чтобы повторить то, что понравилось), создавать условия для отработки нового материала в условиях повседневной жизни.

Проектная идея: формирование навыков социального взаимодействия у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в процессе онлайн-мероприятий будет обеспечено следующими условиями:

- включенностью участников проекта в социальное взаимодействие,

- соответствием уровня сложности мероприятий возможностям участников;

- созданием ситуаций самостоятельного выбора детей, разработкой и реализацией творческих проектов с привлечением ресурсов семьи.

Ожидаемый результат: повышение уровня сформированности навыков социального взаимодействия участников проекта.

Для организации деятельности в рамках проекта была сформирована проектная группа. Проект состоял из 4-х тематических блоков: «Кулинарная школа», «Творческая мастерская», «Доступная работа», «Правила поведения и безопасности»; с помощью педагогов и родителей сами участники проекта выступали в роли ведущих онлайн-мероприятий, реализуя тем самым принцип «равный – равному».

Тематический блок «Кулинарная школа» был представлен кулинарными мастер-классами в виде встреч для одновременного приготовления в онлайн-режиме блюд по одному для всех участников рецепту, кулинарные шоу предполагали различные викторины, игры, презентации и домашние задания для совершенствования приобретенных умений. Мероприятия кулинарного блока позволили участникам проекта общаться друг с другом, учили

работать всем вместе, ждать друг друга, соблюдать определенную последовательность действий, работать по инструкции.

Тематический блок «Творческая мастерская» был посвящен совместному изготовлению различных поделок, проведению виртуальных выставок творческих работ, онлайн-экскурсий, а также совместных спортивных тренировок и конкурсов. Началось все с онлайн-тренировки и разминки; им на смену пришли виртуальные выставки рисунков участников проекта, которые, в свою очередь, привели к запросу на проведение мастер-класса по рисованию.

Тематический блок «Доступная работа» был направлен на знакомство с теми профессиями и видами работ, которые потенциально доступны молодым людям с выраженными интеллектуальными нарушениями. Целый цикл мероприятий был посвящен теме поиска работы: были освещены такие темы: «Как проходить собеседование?», «Как составить хорошее резюме?», «Как искать работу?»; участники проекта смогли встретиться с работодателем в пространстве «Обычные люди» ресурсного центра «Вера. Надежда. Любовь», где молодые люди с ментальными нарушениями могут попробовать себя в разных профессиях, а также найти оплачиваемую работу.

Тематический блок «Правила поведения и безопасности» был направлен на отработку навыков соблюдения общепринятых социальных норм и правил, а также элементарных правил безопасного поведения в различных ситуациях; расширение представлений о самом себе, умение выражать свои переживания.

Продуктом данной проектной работы стало содержание онлайн-занятий блока «Правила поведения и безопасности».

Перспектива развития проекта: возможна дальнейшая работа с обучающимися с умеренной умственной отсталостью с использованием данной технологии как в рамках конкретного учреждения, так и в условиях социального взаимодействия с учреждениями разных регионов.

Библиографический список

1. Андреева А.А. Формирование навыков социального поведения у школьников с легкой степенью умственной отсталости средствами коллективной творческой деятельности // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Ялта, 17–19 сентября 2020 года / Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». Симферополь, 2020. С. 25–28.
2. Беляева О.Л., Жарова А.В. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. 174 с.
3. Диагностика коммуникативных учебных действий обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью / Т.А. Шкерина, А.В. Жарова, В.С. Розинкевич, К.Т. Филиппова // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2021. № 57(3). С. 27–37.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

FEATURES OF THE FORMATION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH OLDER PRESCHOOLERS WITH COCHLEAR IMPLANTS

И.В. Клепалова

I.V. Klepalova

Научный руководитель **О.Л. Беляева**
Scientific supervisor **O.L. Belyaeva**

Старшие дошкольники, кохлеарная имплантация, особенности грамматического строя речи.

В статье представлены результаты предпроектного изучения состояния грамматического строя речи старших дошкольников с кохлеарными имплантами. Результаты исследования свидетельствуют о том, что грамматический строй речи старших дошкольников с кохлеарными имплантами недостаточно сформирован у детей, перенесших кохлеарную имплантацию, имеет ряд особенностей.

Senior preschoolers, cochlear implantation, features of the grammatical structure of speech.

The article presents the results of a pre-project study of the state of the grammatical structure of speech of older preschoolers with cochlear implants. The results of the study indicate that the grammatical structure of speech of older preschoolers with cochlear implants is insufficiently formed in children who have undergone cochlear implantation and has a number of features.

Работа над грамматическим строем речи должна осуществляться в живом общении при подражании речи взрослых, а также в ходе специальных игровых упражнений. Детей поощряют к использованию в речи простых по семантике грамматических форм слов и продуктивных словообразовательных моделей. Детей учат использованию в речи имен существительных в единственном и множественном числе; согласованию слов в предложении в роде, числе, падеже, осуществлению суффиксального и префиксального способов образования новых слов. У них формируют первоначальное понимание принципов словообразования и словоизменения, применению их.

Для выявления особенностей сформированности грамматического строя речи старших дошкольников с КИ нами было проведено предпроектное исследование. Для проведения исследований была отобрана группа из шести детей 5–6 летнего возраста. Слуховой опыт детей экспериментальной группы от 2 до 4 лет. С учётом данного опыта формирование их грамматического строя речи находится на втором, переходе к третьему периоду формирования грамматического строя речи по А.Н. Гвоздеву. Это период усвоения грамматической структуры

предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка, у детей формируется система флексий, усвоение падежных окончаний, при этом детям недоступно согласование прилагательного с существительным, наблюдается смешение окончаний.

Для изучения уровня сформированности грамматического строя речи старших дошкольников с КИ (имплантами) мы использовали модифицированные методические указания, картинный материал, речевую карту Мазановой Елены Витальевны, блок 10 «Исследование грамматического строя речи». В ходе исследования выявлялась сформированность навыков словообразования и словоизменения, навыков согласования. Полученные результаты предпроектного исследования показали низкий уровень сформированности грамматического строя речи у всех старших дошкольников с КИ, участвующих в исследовании. Мы сделали вывод, что грамматический строй речи детей старшего дошкольного возраста после КИ не сформирован в полном объеме, имеет ряд особенностей. Особую сложность для детей с КИ представляет словообразование; словоизменение находится на этапе становления; фраза у таких детей аграмматична, состоит из двух трех слов; совершаются множественные ошибки в падежных окончаниях; во многих словах дети смазывают окончания; испытывают трудности согласования прилагательных и числительных с существительными. Дети испытывали трудности в каждом задании исследования, им требовались помощь педагога и расширение и уточнение инструкций. Во время выполнения заданий исследования дети быстро теряли интерес, отвлекались, наблюдались потеря внимания, быстрая утомляемость и эмоциональная истощенность. По результатам проведенного нами исследования мы планируем дальнейшую коррекционную работу для реализации инклюзивного образования детей с нарушенным слухом.

Список сокращений

1. КИ – кохлеарный имплант, кохлеарная имплантация.
3. ФГОС ДО – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование дошкольников с кохлеарным имплантом: исследования, решения, перспективы. Монография: Красн. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2015. 248 с. С. 54.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова Т.В., Проглядова Г.А. Влияние особенностей педагогической компетентности родителей на слухоречевое развитие их детей с кохлеарными имплантами / «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» № 4 (46). Красноярск: 2018. С. 88–95.
3. Мазанова Е.В. Обследование речи детей 5–6 лет с ОНР. Методические указания и картинный материал для проведения обследования в старшей группе ДОУ / Е.В. Мазанова. М.: ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ, 2018. 64 с.: ил.

ПОДГОТОВКА ВИДЕОУРОКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ 4–5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

PREPARATION OF VIDEO LESSONS USING PHONETIC RHYTHMS TO
FORM THE SPEECH OF 4–5 YEARS-OLD PRESCHOOL CHILDREN WITH
HEARING IMPAIRMENTS

Т.В. Комлева

T.V. Komleva

Научный руководитель **О.Л. Беляева**
Scientific supervisor **O.L. Belyaeva**

Фонетическая ритмика, дети с нарушениями слуха, видеоурок, коррекционный процесс, коррекционные педагоги, произношение.

В статье раскрывается потенциал применения фонетической ритмики с детьми с нарушениями слуха. Представлено описание использования фонетической ритмики в формате видеоматериала. Методическое видео-пособие по фонетической ритмике направлено на усовершенствование коррекционного процесса педагогами при обучении произношению детей с нарушениями слуха.

Phonetic rhythm, children with hearing impairments, video lesson, correctional process, correctional teachers, pronunciation.

The article reveals the potential of using phonetic rhythms with children with hearing impairments. A description of the use of phonetic rhythms in the video format is presented. The methodical video manual on phonetic rhythm is aimed at improving the correctional process by teachers in teaching pronunciation to children with hearing impairments.

В социуме речь является основным компонентом коммуникативного взаимодействия между людьми. У детей с нарушениями слуха развитие речи происходит иначе по сравнению с детьми, имеющими нормальный слух. В работе над формированием правильного произношения у детей с нарушениями слуха в коррекционной педагогике особое внимание уделяется такому методу работы, как фонетическая ритмика. Фонетическая ритмика – это метод коррекционной работы, основной целью которого является формирование и развитие произносительной стороны речи ребенка посредством сочетания различных движений корпуса, рук, ног, головы с произнесением звуков, слогов, слов, фраз [3]. Фонетическая ритмика подробно описана в работах Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсоновой, Т.М. Власовой, А.Н. Пфафенродт, Н.Ю. Костылевой. Разработки представленных авторов имеют книжно-печатный формат, поэтому мы предлагаем подготовить обучающие видеозаписи с использованием фонетической ритмики. За основу взяты разработки фонетической ритмики Т.М. Власовой и А.Н. Пфафенродт, применение которых позволяет проводить занятия с детьми в подвижной игровой форме [2].

Содержание видеозаписей формируется нами на основе программных требований к словарю слов и фраз для дошкольников с нарушенным слухом (пример слов: папа, юла, машина, суп, каша, играет, едет; пример фраз: Меня зовут... Я хочу играть. Я ела суп. Можно взять мяч? Ты молодец!). Далее мы предлагаем из этих слов составить небольшие связные тексты, доступные детям с нарушениями слуха для понимания. К данным текстам подбираются движения, основанные на фонетической ритмике. Использовать движения могут педагогом, владеющим данным методом, или детьми, желающими участвовать в видеосъемке. Видео снабжается иллюстрациями. Обучающие видеозаписи мы скомпоновали в три раздела: первый раздел обучающих видеуроков направлен на формирование слитности слов; второй раздел – на формирование звуко-слогового состава слова; третий раздел – на постановку правильного ударения в слове [4].

Данный метод работы позволит усовершенствовать коррекционно-педагогический процесс, направленный на формирование произношения у детей с нарушениями слуха. Фонетическая ритмика в формате видеуроков станет доступна в применении максимально широкому кругу коррекционных педагогов, а также родителей детей, имеющих нарушения слуха. Кроме того, предполагаем, что методическое пособие в формате видеоматериала-практикума станет опорой для проведения занятий по фонетической ритмике для молодых педагогов, родителей детей с нарушениями слуха [1].

Примеры упражнений фонетической ритмики:

1. Упражнение, направленное на формирование слитности слова.

Вот машина.

Чья машина?

Это папина машина!

Би-би-би – едет папа на машине!

Вот - ладони рук подняты ко рту, слегка давящим движением они выдвигаются вперед.

машина – плавные движения фонетической ритмики – показываются только согласные звуки М_Ш_Н_.

Чья машина? – руки согнуть на уровне груди, локти чуть поднять в стороны; кисти рук делают вращательное движение снизу вверх, в стороны (кисти описывают нижний полукруг). Далее слово МАШИНА – см. выше.

Это папина машина! – указательный жест (это) переходит в движение рук, поднятых вверх, таким образом показывая высокого папу. Далее слово МАШИНА – см. выше.

Би-би-би – едет папина машина – руки согнуть в локтях и выполнить несколько круговых движений от корпуса вперед и обратно, имитируя движение машины. (би-би-би – едет). Далее руки поднимаются вверх, изображая высокого папу. Далее слово МАШИНА – см. выше.

Используемое картинное изображение: рисунок машины с папой за рулем.

1. Упражнение, направленное на формирование звуко-слогового состава слова.

Ла-ла-ла – кружится ЮЛА!

Ла-ла-ла – плавные движения фонетической ритмики на согласный звук «Л».

кружится – сделать круговое движение корпусом вокруг своей оси

ЮЛА – плавные движения на согласные и гласные звуки слова ЙУ-ЛА с четким проговариванием каждого звука.

Используемое картинное изображение: рисунок юлы.

2. Упражнение, направленное на отработку постановки правильного ударения в слове.

па-па-Упа-па-па-Упа –

мнОго сУпа, мнОго сУпа!

па-па-Упа – при произнесении па-па делаем движения фонетической ритмики на согласный звук П 2 раза; при произнесении Упа делаем движение фонетической ритмики на ударный гласный звук У, выделяя голосом (при этом движение на гласный звук У более долгое и «сильное»), далее спокойным голосом движение на согласный звук П. Повторяем.

мнОго – руки разводим от груди в стороны, выделяя голосом ударный гласный звук «О» в первом слоге. сУпа – плавные движения фонетической ритмики на гласный звук _У_ _. Используемое картинное изображение: рисунок тарелки с супом.

Библиографический список

1. Аликина Л.В., Беляева О.Л., Кудинова Ю.П. Проект «Мама-тоже логопед»: формирование речемыслительной деятельности у старших дошкольников в условиях социальных ограничений. Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2021. С. 10-13.
2. Беляева О.Л., Давыдова О.Г. Теория и практика современной дошкольной сурдопедагогики: учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2017. 232 с.
3. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: пособие для учителя. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1996. 240 с.
4. Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушенным слухом: реализация адаптированных основных общеобразовательных и рабочих программ: учебное пособие / под общей ред. О.Л. Беляевой. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. 308 с.

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

DEVELOPMENT OF VISUAL-FIGURE THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN MENTALLY RELATED

О.В. Патрахина

O.V. Patrakhina

Научный руководитель **О.Л. Беляева**
Scientific supervisor **O.L. Belyaeva**

Старшие дошкольники, наглядно-образное мышление, игры.

В статье представлены игры, собранные в четыре модуля, для развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Older preschoolers, visual-figurative thinking, games.

The article presents games collected in four modules for the development of visual-figurative thinking in older preschoolers with mental retardation.

Результаты констатирующего эксперимента по выявлению особенностей наглядно-образного мышления старших дошкольников показал необходимость целенаправленного подбора игр и заданий от простого к сложному [1, 5]. Таким образом, мы подготовили четыре модуля:

1. «В стране осведомленности».
2. «Остроумие и эрудированность».
3. «Страна пословиц».
4. «Логические операции».

Модуль 1. «В стране осведомленности» содержит игры и упражнения, направленные на развитие у дошкольников умений анализировать, сравнивать, сосредотачиваться на познавательном задании. Данный модуль включает в себя несколько тем с различными заданиями, которые способствуют развитию наглядно-образного мышления детей [2, 3].

Модуль 2. «Остроумие и эрудированность» содержит игры и упражнения, направленные на развитие скорости мышления детей, способности сравнивать предметы и явления.

Модуль 3. «Страна пословиц» содержит игры и упражнения, направленные на формирование способности детей к обобщению, анализу, развитие смекалки.

Модуль 4. «Логические операции» содержит игры и упражнения, направленные на развитие способности устанавливать причинно-логические связи между явлениями, процессами.

Модули «В стране осведомленности» и «Остроумие и эрудированность» рекомендованы детям дошкольного возраста с ЗПР со средним показателем наглядно-образного мышления.

Приведем примеры [2; 4].

Тема 1. «Интеллектуальная культура дошкольника».

Цель: развивать у дошкольников умения анализировать, сравнивать, сосредотачиваться на познавательном задании.

Ход занятия:

1) Упражнение «Придумай слова».

Инструкция: Дети, вам необходимо придумать слова, начинающиеся на определенную букву или слог, например, «А».

2) Упражнение «Выбери главное».

Цель: формировать умения устанавливать связи между понятиями.

Материал к заданию: На доске записываются ряды слов: первые слова заглавными буквами, другие слова – строчными и в скобках.

Дошкольников просят подобрать к слову с заглавными буквами два слова из скобок, находящихся в плотной ассоциации с ним.

3) Упражнение «Составь предложение».

Цель: развивать способность быстро устанавливать логические связи между обычными предметами.

Задача: выбираются спонтанные три слова, не схожие по смыслу (например, море, пенал, лягушка). Необходимо сочинить как можно больше предложений, включив все три слова (падеж можно менять).

4) Заключительная часть. Подведение итогов.

- Что понравилось на занятии?

- Какие задачи было трудно выполнить?

Тема 2. «Свяжи между словами»

Цель: развитие способности устанавливать аналогию между предметами.

1) Упражнение «Подбери нужное слово».

Цель: развитие способности устанавливать аналогию между предметами.

Задача: ученикам называют сначала два слова, между которыми есть сходство, связь. Далее называют третье слово, и нужно логически подумать, каким будет четвертое слово, чтобы был продолжен ряд. Например:

– Рубашка, пуговица, мел – ... (доска).

– Молоток – гвоздь, альбом – ... (краски).

– Дождь – лужи, машина – ... (руль).

– Скворечник – птица, морковь – ... (семена).

– Кубик – квадрат, мяч – ... (круг).

– Добро – зло, высокий – ... (низкий).

Примеры игр из Модуля 2 «Остроумие и эрудированность».

Цель: развитие скорости наглядно-образного мышления детей, способности сравнивать предметы и явления.

Тема «Задачи на сравнение, исключения и обобщения».

1) Упражнение «Что тяжелее».

Цель: развитие скорости мышления детей, способности сравнивать предметы и явления.

Задачи: что тяжелее: один кг тополиного пуха или один кг картофеля?

2) Упражнение «У кого волосы темнее».

Задачи: у Маши волосы светлее, чем у Наташи, и темнее, чем у Кати. У кого самые темные волосы?

3) Упражнение «Геометрические фигуры».

Задача: детям предлагают из палочек составить геометрические фигуры:

– два треугольника из пяти палочек;

– два квадрата из семи палочек;

– три треугольника из семи палочек.

Пример игр Модуля 3 «Страна пословиц».

Цель: формирование способности детей к обобщению, анализу, развитию смекалки.

Тема «Учимся объяснять содержание пословиц».

Цель: активизировать мышление дошкольника, развивать способность устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, процессами.

Задача: дошкольникам педагог читает пословицы (читающим можно раздать листы с пословицами). Нужно их продолжить и объяснить их содержание.

Тема «Развиваем сообразительность»

1) Упражнение «Объясни пословицу».

Цель: развитие умения логически интерпретировать смысл пословицы.

– Без труда не вытащишь рыбку из пруда.

– Упорный труд все победит.

– Заработанная копейка лучше рубля.

Пример игр Модуля 4 «Логические операции».

Цель: развитие способности устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, процессами.

Тема «Интересные задачки».

Цель: побуждать ребенка рассуждать самостоятельно, использовать свою смекалку, самостоятельность, эрудированность.

1) Упражнение «Интересные задачи»

Цель: формировать способность дошкольников к обобщению и анализу.

– Скажите, чем отличается тарелка от лодки?

– Из трех названных слов найди два, имеющих общий признак: собака, помидор, солнце.

– Подбери как можно больше аналогов к слову вертолет (что больше всего на него похоже).

– Назови предметы, которые могут выполнять одновременно противоположные функции (например, двери: могут закрываться и открываться).

– Как можно другими словами сказать: «Нынешняя весна очень теплая».

– Сделай перечень возможных причин названной ниже ситуации: «Я вернулся домой из магазина и увидел, что дверь моей квартиры открыта. Что случилось?»

2) Упражнение « Чем похожи и чем отличаются»

Цель: развитие умения выделять в сравнительных объектах признаки сходства и различия.

Задача: указать как можно больше признаков или свойств, различия и сходства.

– Платье и босоножки;

– Заяц и волк;

– Холодильник и пылесос;

–Море и океан;

–Человек и обезьяна.

Тема «Связи между словами».

Цель: активизировать мышление, побуждать дошкольников выделять существенные признаки предметов и явлений, устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

1) Упражнение «Попробуй, реши задачи»

– Меня зовут Олег. У моей сестры только один брат. Как зовут брата моей сестры?

Реализуя 4 модуля в коррекционной работе, играя вместе с детьми в саду и дома, можно добиться положительных результатов.

Библиографический список

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. М., 2000. 160 с.
2. Афонькин С.Ю. Учимся мыслить логически. Увлекательные задачи на развитие логического мышления. СПб., 2002. 141 с.
3. Беляева О.Л., Давыдова О.Г. Теория и практика современной дошкольной сурдопедагогики: учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2017. 232 с.
4. Воронина Т.П. 100 головоломок, игр, занимательных задач, викторин. М., 2001. 125 с.
5. Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушенным слухом: реализация адаптированных основных общеобразовательных и рабочих программ: учебное пособие / под общей ред. О.Л. Беляевой. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. 308 с.

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В УНИВЕРСИТЕТЕ

UNIVERSITY PEDAGOGICAL MENTORING EXPERIENCE

А.М. Савина

A.M. Savina

Научный руководитель **О.Л. Беляева**
Scientific supervisor **O.L. Belyaeva**

Наставничество, сопровождение студентов, трудоустройство, инклюзивное образование.

В статье описан опыт педагогического наставничества студентов бакалавриата по направлению Специальное (дефектологическое) образование трудоустроившихся в период обучения на выпускном курсе.

Mentoring, student accompaniment, employment, inclusive education.

The article describes the experience of pedagogical mentoring of undergraduate students in the direction of special (defectological) education, who were employed during their graduation.

Современное законодательство для реализации задач инклюзивного образования и обеспечения необходимой коррекционной помощью детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет трудоустраиваться студентам бакалавриата по направлению Специальное (дефектологическое) образование в период их обучения на выпускном курсе. В соответствии с частью 5 статьи 46 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» утвержден Порядок допуска лиц, обучающихся по образовательным программам высшего образования, к занятию педагогической деятельностью по общеобразовательным программам. Обучающийся при наличии в организации, осуществляющей образовательную деятельность по основным и (или) дополнительным общеобразовательным программам, потребности в педагогических работниках представляет работодателю:

- документы, предусмотренные статьей 65 Трудового кодекса Российской Федерации, кроме документов об образовании и о квалификации;
- характеристику, выданную ему университетом, в котором он обучается;

- справку о периоде обучения, подтверждающую успешное прохождение им промежуточной аттестации не менее чем за три года обучения по образовательной программе высшего образования по

специальностям и направлениям подготовки «Образование и педагогические науки» или не менее чем за два года обучения по образовательным программам высшего образования по специальностям и направлениям подготовки, соответствующим направленности дополнительных общеобразовательных программ, с указанием перечня освоенных обучающимся учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики и общего количества часов, предусмотренных программами учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей).

Решение о допуске обучающегося к педагогической деятельности принимается работодателем по результатам проведенного с ним собеседования.

В то же время в педагогических вузах осуществляется программа наставничества в различных формах и по различным моделям. Одна из них – наставничество студентов бакалавриата по направлению Специальное (дефектологическое) образование, трудоустроившихся в период обучения на выпускном курсе.

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева имеется такой положительный опыт наставничества. Выбор учреждений для трудоустройства разный: детские сады, школы, центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [3, с. 159].

Наш опыт показывает, что после окончания 7 семестра очного обучения по программам бакалавриата по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, будущий выпускник уже имеет достаточный объем теоретических знаний по коррекционной педагогике, в частности, логопедии. Кроме того, имеется опыт коррекционной работы, полученный в процессе педагогических практик. Отсюда и желание: попробовать поработать по своей будущей специальности в новых условиях инклюзивного образования [4]. Кафедра коррекционной педагогики поощряет такие возможности трудоустройства, дает возможность совмещения с учебой. Наш опыт наставничества реализовывался на базе МБУ ЦППМиСП №5 «Сознание» г. Красноярска после предоставления положительной характеристики (отзыва) от кафедры на студента 4 курса обучения по очной форме.

Приступив к работе в должности учителя-логопеда впервые, не избежать некоторых трудностей. Но они решались благодаря помощи более опытных специалистов. От кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева назначен наставник для студентов и молодых специалистов, окончивших обучение годом ранее, – Беляева Ольга Леонидовна. Важно было то, что она первой интересовалась моими успехами и трудностями в работе, выказывала готовность приехать и сделать вместе определенные профессиональные действия, подсказать решение [2, с. 4].

Также было налажено взаимодействие с логопедами центра: они показали, как правильно заполнять всю необходимую документацию [1].

Эффективными оказались и советы молодых специалистов, которые также являются выпускниками кафедры коррекционной педагогики.

Раннее трудоустройство помогло раскрыть и применить свои профессиональные навыки, полученные за 3,5 года обучения; теоретические знания апробировать в практической деятельности. Результат наставничества: участники данной программы с уверенностью готовы работать в должности учителя-логопеда в соответствии с полученной специальностью. В планах – совершенствовать профессиональные компетенции и дальше, накапливать опыт для передачи следующим выпускникам [5, с. 59].

Библиографический список

1. Барбасова, Д.М. Наставничество в современной корпоративной среде. Молодой ученый. 2013. № 10 (57). С. 265–268.
2. Наставничество в системе образования. Руководителям образовательных учреждений, методистам, наставникам и молодым учителям. Красноярск: Литера-принт. Красноярск, 2018. 98 с.
3. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: кол. монография / И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда [и др.]. Красноярск, 2016. 304 с.
4. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 126-130.
5. Янова М.Г., Адольф В.А., Янов В.В. Реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 84 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

FORMATION OF COMMUNICATIVE BASIC EDUCATIONAL ACTIONS IN FIRST-GRADERS WITH A MILD DEGREE OF MENTAL RETARDATION

В.С. Синякова
К.Т. Филиппова

V.S. Sinyakova
K.T. Filippova

Научный руководитель **О.Л. Беляева**
Scientific supervisor **O.L. Belyaeva**

Формирование коммуникативных базовых учебных действий, первоклассники с легкой степенью умственной отсталости.

Представлены тезисы проектной работы по формированию коммуникативных базовых учебных действий у первоклассников с легкой степенью умственной отсталости с применением авторских видеуроков.

Formation of communicative basic educational actions, first-graders with a mild degree of mental retardation.

The theses of the project work on the formation of communicative basic educational actions in first-graders with a mild degree of mental retardation using author's video tutorials are presented.

Формирование у обучающихся с легкой умственной отсталостью базовых учебных действий в рамках нового Стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), можно рассматривать как уровень эффективности коррекционно-развивающей работы всех участников образовательного процесса.

Анализ литературных источников отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования показал, что у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени формирование коммуникативных базовых учебных действий происходит в медленном темпе, дети испытывают трудности при овладении компонентами, им требуется своевременная коррекционная работа и закрепление полученных знаний в реальных ситуациях [3]. В федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями нет точно определенных возрастных границ для достижения максимальных показателей по уровню сформированности коммуникативных базовых

учебных действий. В течение всего периода обучения в школе проходит коррекционно-развивающая работа по формированию коммуникативных базовых учебных действий.

Целью исследования является выявление уровня сформированности коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся первого класса с легкой степенью умственной отсталости [4]. Средством достижения выступает содержание проекта «Совушка», состоящего из обучающих видеоуроков по формированию коммуникативных базовых учебных действий.

Мы определили задачи и этапы предпроектного исследования. В рамках исследовательской работы были выбраны участники эксперимента, разработана авторская методика по выявлению уровня сформированности коммуникативных базовых учебных действий, в которой рассматриваются все компоненты, представленные в федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Анализ полученных результатов предпроектного исследования проводился с точки зрения количественных и качественных критериев [3].

Качественных и количественный анализ полученных результатов предпроектного исследования в группе обучающихся первого класса показал, что коммуникативные базовые учебные действия сформированы неоднородно. У большинства обучающихся был выявлен низкий и средний уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий. Высокий уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий был выявлен лишь у двух детей (на границе со средним уровнем). По итогам предпроектного исследования нами было принято решение о разработке проекта «Совушка» и внедрении проекта «Совушка» в процесс коррекционной работы в образовательных учреждениях. Участие в реализации проекта «Совушка» по формированию коммуникативных базовых учебных действий и подведение результатов внедрения проекта «Совушка» приняли первоклассники, которые участвовали в предпроектном исследовании.

По завершении реализации проекта «Совушка» в образовательных учреждениях был проведен эксперимент по определению динамики у обучающихся.

В ходе проведения контрольного эксперимента по формированию коммуникативных базовых учебных действий у первоклассников с легкой степенью умственной отсталости после внедрения проекта «Совушка» была выявлена положительная динамика: трое обучающихся перешли со среднего уровня на высокий, и четверо обучающихся перешли с низкого уровня на средний. Так, отмечается, что у некоторых обучающихся уровень сформированности не повысился, но они стали лучше осуществлять коммуникацию с окружающими с наставления взрослого или сверстника. Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что требуется больше

времени на работу с обучающимися в индивидуальной форме и подбором индивидуального подхода к каждому обучающемуся [1].

Полученные результаты внедрения проекта «Совушка» в образовательные организации свидетельствуют об эффективности коррекционно-развивающей работы в рамках проекта «Совушка», содержащего в себе обучающие видеоуроки по формированию коммуникативных базовых учебных действий. Учителя и родители обучающихся могут использовать данные видеоуроки для повышения уровня сформированности коммуникативных действий в различных условиях.

Нами предложены методические рекомендации по использованию обучающих видеоуроков на занятиях или уроках [2].

При сравнении результатов предпроектного исследования и результатов внедрения проекта «Совушка» проектная идея исследовательской работы была подтверждена.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Проблемы формирования компонента жизненной компетенции у школьников с нарушением слуха и интеллекта / Материалы Международной конференции / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Ответственный редактор А.В. Мамаева, 2013. С. 63–67.
2. Беляева О.Л., Жарова А.В. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. – 174 с.
3. Жарова, А.В., Синякова, В.С., Филиппова, К.Т., Шкерина, Т.А. Диагностика коммуникативных учебных действий обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2021. 380 с.
4. Илиевска, Н.В. Базовые коммуникативные учебные действия, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью /Н.В. Илиевска, О.Л. Беляева // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярск, 30 апреля 2021 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021.

РОЛЬ СКОРОГОВОРК В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE ROLE OF PATTER IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN

Л.Г. Цвентарная

L.G. Tsventarnaya

Речевые упражнения, скороговорки, нарушения речи.

В статье представлены упражнения и скороговорки для речевого развития дошкольников, описаны возможности их применения в работе педагогов дополнительного образования.

Speech exercises, tongue twisters, speech disorders.

The article presents exercises and tongue twisters for the speech development of preschoolers, describes the possibilities of their application in the work of teachers of additional education.

Период интенсивного овладения ребёнком родной речью – дошкольный возраст 4–6 лет. За короткий период жизни продолжительностью всего в несколько лет ребёнок проходит стремительный путь от лепета неоформленных звуков до свободного и осознанного оперирования богатым набором слов, пониманием грамматического строения языка [1].

Один из эффективных методов развития речи детей – это работа со скороговорками [2]. Скороговорка – это короткая, синтаксически правильная фраза на любом языке с искусственно усложнённой артикуляцией. Скороговорки содержат близкие по звучанию, но различные фонемы (например, *с* и *ш*) и сложные для произношения сочетания фонем. Зачастую содержат аллитерации и рифмы. Чем еще полезны скороговорки?

1. Скороговорки учат быстрее думать. Ведь наша речь – это работа мозга. Соответственно, развивая скорость речи, мы развиваем скорость мышления и интеллекта.

2. Скороговорки развивают речевой аппарат ребёнка, делают его подвижным, совершенным. Речь становится чёткой, выразительной, понятной, правильной.

3. Скороговорки учат не съедать окончания слов даже при быстром разговоре. Тебя поняли – коммуникация состоялась.

4. Работая над скороговоркой, ребёнок учится осмысленно относиться к смыслу каждого слова, понимать, что он говорит, чувствовать связь между словами, улавливать нюансы в интонации, значении, смысле.

5. Говорение скороговорок учит детей не только их говорить, но и слушать себя и других. При проговаривании слов улучшается способность концентрировать внимание на том, что произносится.

6. Говорение скороговорок – это и повод посмеяться от души над своими и чужими ошибками в произношении.

Как работа со скороговорками выглядит на практике? Рассмотрим на примере урока развития речи для дошкольников 4-6 лет с нормативным речевым развитием, а также с различными нарушениями речи в рамках реализации программы «Раннее эстетическое развитие». Рассказывается короткая история в качестве иллюстрации. Например: большое дерево, гнездо, в гнезде мама-ворона и воронёнок. Падение из гнезда, спасение воронёнка, комментарии окружающих: «Проворонила ворона воронёнка!»). Теперь, когда смысл понятен детям и каждое слово было произнесено несколько раз педагогом в различных формах, можно приступать к проговариванию скороговорок детьми.

1. Дети встают в круг, получают установку о том, что сейчас шёпотом хором нужно будет сказать скороговорку «Проворонила ворона воронёнка».

2. На третьем этапе скороговорку говорит каждый ребёнок по кругу: один раз медленно, чеканя каждое слово.

3. А теперь по кругу, проговаривая все слова быстро.

После первого круга педагог выбирает ребёнка, который справился с заданием лучше всех, объясняет, почему выбрал его, и передаёт ему полномочия жюри. Теперь ребёнок по результатам второго круга сам должен выбрать лучшего говоруна, но не на основании личных предпочтений, а в соответствии с требованиями к выполнению задания. Педагог ещё раз проговаривает эти требования. Также ребёнок должен обосновать свой выбор. После второго круга членов жюри становится двое. Они находятся вне круга говорящих и сосредоточены на том, чтобы выбрать лучшего говоруна третьего круга. И так говорим скороговорку до тех пор, пока в круге не останется педагог и ребёнок, которому нужна персональная помощь. Педагог добивается безошибочного проговаривания скороговорки и объявляет, что с заданием справились все.

В возрасте 4–6 лет детям бывает трудно принять коллективное решение, поэтому педагог помогает им работать в паре, потом в тройке и т.д.

Как можно увидеть из алгоритма, любой ребёнок при выполнении этого задания должен и может быть успешным.

Во втором полугодии, когда дети выучили 5–7 скороговорок («Проворонила ворона воронёнка», «Шесть мышат в камышах шуршат», «Тощий, немощный Кащей тащит ящик овощей», «Зоинога зайку зовут Зазнайка», «Бобр добр до бобрят», «Зоя под берёзой поймала стрекозу» и др.), в качестве повторения мы используем еще несколько форм работы, направленной на закрепление изученного. Например:

1. «Звук пропал!»: педагог медленно, одними движениями губ имитирует произнесение одной из изученных скороговорок. Задача остальных участников – угадать скороговорку и произнести ее быстро и без ошибок. Угадавший участник становится ведущим.

2. «Только жесты»: ведущий жестами изображает содержание скороговорки. Остальным участникам необходимо угадать саму скороговорку. Победителем считается тот, кто не только быстро угадал скороговорку, но и смог без ошибок ее произнести.

3. «Мы в театре»: к заданию проговорить скороговорку добавляем бонус – сказать её радостно, весело, смеясь, грустно, сердито, обиженно, задумчиво, удивлённо; или сказать в духе персонажей сказок (Чебурашка, Буратино и др.) или образов животных.

4. Регулярная работа со скороговорками учит самостоятельно принимать решения, кого выбрать согласно требованиям преподавателя, контролирует и корректирует свою деятельность. Выступая в роли жюри, ребёнок овладевает навыками сотрудничества и работы в парах и группах, учится обосновывать свой выбор.

5. Слушая, как дети говорят скороговорки, замечая их ошибки, ребёнок учится толерантности, уважению к своей и чужой точке зрения.

Таким образом, игровая форма помогает не только принять и полюбить такое замечательное речевое упражнение, как скороговорка, но и научиться правильному и четкому произношению звуков и слов родного языка. В практике нами отмечено, что систематическая работа с проговариванием одного и того же материала позволяет улучшить произношение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушениями речи. Скороговорение способствует всестороннему развитию ребенка [3].

Библиографический список

1. Ранняя помощь детям с нарушениями слуха, отклонениями в речевом развитии и их семьям: методические рекомендации / Составители: Аксеновская О.А., Безденежных Г.А., Беляева О. Л., Давыдова и др.: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 128 с.
2. Танникова Е.Б. Формирование речевого творчества дошкольников. М.: Издательский центр «Сфера», 2008. 105 с.
3. Тихеева Е.И. Влияние пословиц и поговорок на развитие речи детей / Е.И. Тихеева. М.: Просвещение, 1981. 195 с.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА И РАБОТЕ В СФЕРЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ГЛУХИХ ЛЮДЕЙ

READINESS OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO LEARN RUSSIAN SIGN LANGUAGE AND WORK IN THE FIELD OF ACCOMPANYING DEAF PEOPLE

**О.Л. Беляева
Ю.Ю. Бочарова**

**O.L. Belyaeva
Y.Y. Bocharova**

Русский жестовый язык, сопровождение глухих людей, переводчики, готовность выпускников.

В статье представлены результаты опроса, позволяющего выявить готовность выпускников педагогического университета к изучению русского жестового языка и дальнейшей работе в сфере сопровождения глухих людей.

Russian sign language, accompaniment of deaf people, translators, readiness of graduates.

The article presents the results of a survey that allows to identify the readiness of graduates of the Pedagogical University to study Russian sign language and further work in the field of accompanying deaf people.

В Красноярском крае и городе Красноярске всегда наблюдается потребность в переводчиках русского жестового языка, которые работают в сфере социального обслуживания инвалидов по слуху [2]. Остро стоит вопрос о подготовке молодежи, выпускников вузов к овладению этой интересной, но непростой профессией. Именно молодежь более способна к овладению русским жестовым языком, так как по своей сути он является иностранным, абсолютно новым для человека, требует умственных затрат, времени на его изучение, запоминание, практику. Такими ресурсами могут обладать молодые выпускники, в том числе студенты с инвалидностью, особенно – инвалидностью по слуху, так как они чаще всего уже знают русский жестовый язык и дактилологию. Они могут стать негласным «тьютором» и помощником преподавателя РЖЯ для студентов желающих освоить данный язык. Наиболее близкой к профессии переводчика русского жестового языка, на наш взгляд, является профессия учителя-логопеда и учителя-дефектолога [3].

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева подготавливает специалистов в области дефектологии по направлению Специальное (дефектологическое образование) уровня бакалавриата и магистратуры: учителей-логопедов, учителей-дефектологов

(сурдопедагогов, тифлопедагогов, олигофренопедагогов). В программах подготовки данных специалистов имеются дисциплины, дающие глубокое представление об особенностях жизни и обучения глухих детей и взрослых. Кроме того во всех основных профессиональных образовательных программах, реализуемых кафедрой коррекционной педагогики, студенты могут выбрать дисциплину по выбору «Вербальные и невербальные средства коммуникации», а также факультатив «Практикум «Русский жестовый язык и дактилология». В штате работают преподаватели – дипломированные переводчики РЖЯ, имеющие опыт в подготовке специалистов в области сурдоперевода [5].

Таким образом, подготовку к овладению практическими навыками перевода со словесного языка на русский жестовый язык (сурдоперевода) можно было бы начинать со студентами любых курсов, усиливать подготовку с выпускниками [1]. На наш взгляд, студенты с инвалидностью имеют даже некоторое преимущество перед остальными, готовясь к профессии переводчика, так как сами находятся в особых обстоятельствах и глубже понимают потребности и чувства людей с инвалидностью.

Готовы ли студенты, выпускники педагогического вуза, в том числе с инвалидностью, к тому, чтобы пройти подготовку для сопровождения глухих людей, подготовиться к изучению русского жестового языка? Будет ли востребованным предложение по овладению навыками перевода среди обучающихся студентов разных курсов, в том числе с инвалидностью? Мы провели исследование, позволяющее выявить готовность выпускников педагогического университета к изучению русского жестового языка и дальнейшей работе в сфере сопровождения глухих людей [4].

Обучающимся 3–4 курсов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева по направлению Специальное (дефектологическое) образование предлагалось ответить на вопросы анкеты, которую мы приводим ниже. Анкета состоит из трёх вопросов с вариантами ответов. Перед анкетированием со студентами проводилась беседа о востребованности профессиональных переводчиков русского жестового языка в Красноярске и Красноярском крае.

Далее приводим текст анкеты.

Выбери ответ, который отразит твоё мнение.

1. Вопрос для бакалавров

Дисциплину по выбору «Вербальные и невербальные средства коммуникации с лицами с нарушенным слухом» я:

А. Уже выбрал и успешно изучил.

Б. Обязательно выберу.

В. Не выберу, так как не хочу / не получается/ трудно/ нет времени изучать жестовый язык

Г. Свой ответ _____

Вопрос для магистрантов:

Факультатив «Практикум «Русский жестовый язык и дактилология» я:

- А. Уже выбрал и успешно изучил.
- Б. Обязательно выберу.
- В. Не выберу, так как не хочу / не получается / трудно/ нет времени изучать жестовый язык

Г. Свой ответ _____

1. Я готов к дальнейшему углубленному изучению русского жестового языка на базе нашего вуза:

- А. Да
- Б. Нет
- В. Несколько позже приступил бы
- Г. Свой ответ _____

3. После окончания вуза я готов попробовать поработать в сфере сопровождения глухих людей с использованием РЖЯ:

- А. Да, обязательно попробую;
- Б. Нет, это оказалось очень трудно;
- В. Попробую по совместительству;
- Г. Свой ответ _____

В исследовании приняли участие 100 обучающихся вуза. Из них: 50 студентов магистратуры и 50 студентов бакалавриата.

Их ответы показали следующее:

1. На первый вопрос 60% обучающихся ответили «Я уже выбрал и успешно изучил»; 30% ответили «Обязательно выберу», 10% – «Не выберу, так как не хочу / не получается / трудно/ нет времени изучать жестовый язык».

2. На второе предположение: «Я готов к дальнейшему углубленному изучению русского жестового языка на базе нашего вуза» – выбраны ответы в следующем процентном соотношении: – «Да, –63% студентов. – Нет,– 37 % опрошенных».

3. На третий вопрос-утверждение: «После окончания вуза я готов попробовать поработать в сфере сопровождения глухих людей с использованием РЖЯ» – получены такие ответы: – «Да, мне интересн»о –87 % студентов. – «Нет, мне неинтересно» –13 % студентов.

Полученные ответы обучающихся педагогического вуза в целом свидетельствуют о готовности выпускников к изучению русского жестового языка и работе в сфере сопровождения глухих людей.

Библиографический список

1. Беляев Р.Э. Исследование востребованности изучения русского жестового языка у старшеклассников средней школы в рамках предпрофильной подготовки / Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрегиональная научно-практическая конференция. Красноярск, 27 октября 2017 г. / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 180 с. – с. 58–63.
2. Беляева О.Л. Разработка магистерских программ для подготовки специалистов к работе с детьми с нарушениями слуха, зрения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Редакционная коллегия: О.Л. Беляева

(ответственный редактор), А.В. Жарова; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2020. С. 5–8.

3. Беляева О.Л., Шкерина Т.А. Дефициты подготовки бакалавров-дефектологов к сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 3 (53). С. 84–92.

4. Варинова О.А. Организация перевода на русский жестовый язык в профессиональном образовании / В сборнике: Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрегиональная научно-практическая конференция. Красноярск, 27 октября 2017 г. / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 180 с. 15–22.

5. Корвякова Л.П. Из опыта интегрированного обучения подростков с нарушениями слуха / Дефектология. 2005. №5. С. 39–40.

ПРОЕКТ «ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ИМЕЮЩИМИ УМСТВЕННУЮ ОТСТАЛОСТЬ, СРЕДСТВАМИ ДВИГАТЕЛЬНО-ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ»

**THE PROJECT «FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS OF OLDER
PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS HAVING
MENTAL RETARDATION, BY MEANS OF MOTOR AND GAME
EXERCISES»**

**А.Н.Прокопенко
Т.С.Прокопенко**

**A.N. Prokopenko
T.S. Prokopenko**

**Научный руководитель И.Ю.Жуковин
Scientific supervisor I.Y. Zhukovin**

Расстройства аутистического спектра, старшие дошкольники, коммуникативные умения, умственная отсталость, двигательные упражнения, коммуникация, умения.

В работе исследуется формирование коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, имеющими умственную отсталость, средствами двигательных упражнений в условиях групп компенсирующей и комбинированной направленности.

Autism spectrum disorders, older preschoolers, communication skills, mental retardation, motor-game exercises, communication, skills.

The paper investigates the formation of communicative skills in older preschoolers with autism spectrum disorders with mental retardation by means of motor-game exercises in the conditions of compensatory and combined orientation groups.

По данным Всемирной организации здравоохранения, на 160 детей приходится один ребенок с расстройством аутистического спектра. Эта оценка имеет средний показатель и постоянно меняется в разных исследованиях. По статистике, с 2010 по 2020 годы число детей с расстройствами аутистического спектра увеличилось в 10 раз. В связи с этим возникает проблема в развитии общения, воспитания, социализации и адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

Актуальность проектного исследования заключается в том, что на сегодняшний день в отечественной литературе отсутствует единая система диагностики и оценки коммуникативных навыков у детей с РАС. Доступные методы оценивают только одну из областей развития ребенка или небольшую часть навыка. Отсутствие общей комплексной системы оценки затрудняет разработку индивидуальной коррекционно-образовательной программы для детей с РАС.

Исходя из актуальности, проблема исследования заключается в необходимости формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, имеющими умственную отсталость, средствами двигательно-игровых упражнений в условиях групп компенсирующей и комбинированной направленности.

Согласно запросу муниципальных дошкольных образовательных учреждений: «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников «Колокольчик» г. Канска и «детский сад комбинированного вида «Большеулуйский детский сад» с. Большой Улуй, мы запустили педагогический проект «Общение в движении», связанный с формированием коммуникативных умений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, с различной степенью интеллектуального нарушения средствами двигательно-игровых упражнений.

Идея проекта заключалась в следующем:

1. В среде дошкольников с РАС ключевой проблемой является адекватное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.
2. Степень нарушения коммуникативных функций широко варьируется исходя из этиологии данного дизонтогенеза и наличия степени интеллектуальных нарушений.
3. Сенсомоторное развитие и двигательная сфера являются одной из предпосылок формирования коммуникативных функций.
4. Идея заключается в том, что организация коммуникативного взаимодействия через двигательную сферу и игровые упражнения должны быть базовыми компонентами в комплексной программе формирования «коммуникативных умений».
5. Определение и подбор диагностических методик, учитывающих в том числе сенсомоторную организацию детей с РАС, разработка

двигательно-игровых упражнений позволят оптимизировать работу специалистов по реализации задач «социально-коммуникативного развития» согласно ФГОС ДОО для детей с РАС [6].

Нарушение коммуникационных связей в процессе формирования личности играет огромную роль в негативном контексте: неспособность сформировать многие личностные качества; нарушение эмоционально-волевой сферы и общение с собеседником станет непродуктивным.

Нарушения в психическом развитии и восприятие ребёнком образа тела тесно связаны между собой. «Образ Я» как субъект, который проявляется в телесной жизни, довольно динамично обладает умением «получать сенсорный опыт, переведенный в образы и концепции, и способностью осознавать себя в телесном выражении». «Образ Я» – это объективное телесное состояние, отраженное субъективно и действующее как неотъемлемый жизненный элемент Эго. Именно благодаря «телоосознанию» – фундаменту самосознания, происходит осознание себя, своей личности, всё это будет являться ключом к социализации ребёнка через коммуникацию. Умение ориентироваться на собственном теле будет играть важную роль в развитии трех систем: тактильной; проприоцептивной; вестибулярной.

Мы составили и адаптировали диагностический инструментарий, состоящий из следующих методик: «Коммуникативные умения» А.М. Щетининой и М.А. Никифоровой; «Вербальные и невербальные средства коммуникации» В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Особый интерес представляет разработанная нами диагностика целостности теловосприятия «Петрушка» на основе идеи теста «Гомункулус» А.В. Семенович.

Анализируя полученные результаты на этапе предпроектного исследования, можно сделать вывод о том, что старшие дошкольники с РАС и умеренной умственной отсталостью по подражанию могут показать свои части тела, при показе частей тела им требуется сопряженная помощь «рука в руке». У большинства испытуемых наблюдается низкий уровень сформированности вербальных и невербальных средств коммуникации, так как эти дети сначала отказывались от выполнения задания, после многократных проб стали принимать сопряженную помощь со стороны педагога. Большинство испытуемых не владеют коммуникативными умениями.

Старшие дошкольники с лёгкой умственной отсталостью и РАС могут владеть вербальными и невербальными средствами общения, дать имя «человечку», назвать части тела, показать на себе, но требуется помощь педагога в определении своих частей тела. У 2-х испытуемых с лёгкой умственной отсталостью и РАС наблюдается средний уровень владения вербальными и невербальными средствами коммуникации, это значит, что дети самостоятельно выполняют задания с небольшим количеством ошибок. У 2-х испытуемых – низкий уровень, таким детям требовалась направляющая помощь со стороны педагогов. У испытуемых с лёгкой умственной

отсталостью и РАС у 2-х детей наблюдался средний уровень владения коммуникативными навыками, у 2-х низкий. На разработческом этапе, мы составили программу развития коммуникативных умений, в которой были осуществлены подбор двигательных игр и разработка алгоритма «образ тела»+ «движение»= «действие» (как можно от действий перейти к играм). Также были определены этапы развития коммуникативных умений, а именно



- взаимодействие ребенка со взрослым и сверстниками.

Далее было проведено повторное исследование с целью выявления уровня сформированности коммуникативных умений на завершающем этапе проектного исследования.



Анализ результатов исследования свидетельствует о росте показателей сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с РАС, имеющих умственную отсталость, средствами двигательного-игровых упражнений [6]. Положительная динамика отмечается у 2-х исследуемых групп. У детей с РАС имеющих умеренную умственную отсталость, уровень коммуникативных умений повысился на 25%. А дети с РАС, имеющие легкую степень, достигли 50 % повышения коммуникативных умений. Не в одной из групп не было достигнуто высокого уровня.

Таким образом, реализация проекта «Общение в движении» завершилась подтверждением эффективности разработанной нами Программы и ее внедрением в практику образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80с.
2. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии.- М.: Международная педагогическая академия, 2014. 216 с.
3. Бернс Р. «Что такое Я-концепция» Из книги: Бернс Р., Развитие Я-концепции и воспитание /Пер. с англ. М.: «Прогресс», 1986. 176с.
4. Джеймс У. Понятие «Я», Уильямом Джеймсом М. Прогресс. 1996. 284с.
5. Каминская Н.А., Айламазян А.М. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах //Национальный психологический журнал, 2015. №3 (19). С. 45.
6. Диагностика коммуникативных учебных действий обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью / Т.А. Шкерина, А.В. Жарова, В.С. Розинкевич, К.Т. Филиппова // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2021. № 57(3). С. 27–37.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

ON THE ISSUE OF STUDYING COMMUNICATIVE EDUCATIONAL ACTIONS OF FIRST-GRADERS WITH MILD MENTAL RETARDATION

А.В. Жарова

A.V. Zharova

Коммуникативные учебные действия, легкая умственная отсталость, первоклассники.

В статье представлены тезисы научно-квалификационной работы по изучению коммуникативных учебных действий у первоклассников с нарушением интеллекта.

Communicative learning activities, mild mental retardation, first graders.

The article presents the theses of the scientific qualification work on the study of communicative educational actions in first-graders with intellectual disabilities.

Коммуникация является важнейшим условием психического развития ребенка, ключевым фактором становления личностных компонентов. Как полагал Л.С. Выготский, развитие психики человека происходит в совместном общении и деятельности [2]. Концепция модернизации российского образования также подчеркивает необходимость развития личности, и, в частности, развитие коммуникативных учебных действий. Коммуникативные учебные действия включают в себя следующие умения: проявление активности в общении со взрослыми и сверстниками, понимание обращенной речи, поддержание инициативы общения со стороны собеседника, умение отвечать и задавать вопросы, подбор соответствующего стиля общения, учет интересов и потребностей собеседника, использование соответствующего тона.

Коммуникативные учебные действия детей с легкой умственной отсталостью характеризуются своеобразием. Обучающиеся затрудняются в прогнозировании коммуникативной ситуации, демонстрируют произвольность поведенческого и речевого акта (чаще всего это ситуативные поступки, неконтролируемые поведенческие акты). Эмоциональная лабильность, низкий волевой контроль не могут обеспечить бесконфликтное общение [3]. Первоклассники, в таком случае, отражают агрессивную, безразличную или астеническую позицию. Коммуникативные учебные действия нормотипичных обучающихся выступают интегральным качеством, синтезирующим в себе общую культуру и её специфические проявления в учебной деятельности, в отличие от обучающихся с легкой умственной отсталостью, которые демонстрируют недостаточность соподчинения мотивов и навыков социального научения. Специфические коммуникативные проявления подчиняются сиюминутным желаниям и потребностям. Наличие семантических и личностных барьеров общения

приводят к неполному и неточному пониманию вербальных и невербальных сообщений собеседников [1].

Для проведения экспериментального исследования состояния коммуникативных умений и навыков за основу были взяты традиционные методики, адаптированные и модифицированные нами с учетом характера нарушения познавательной деятельности первоклассников с легкой умственной отсталостью. С целью выявления особенностей коммуникативных умений и навыков, проявляемых в сфере контактов со взрослыми и сверстниками, нами была разработана оценочно-диагностическая карта сформированности коммуникативных действий у младших школьников с умственной отсталостью и предпринято наблюдение за коммуникативно-речевым поведением детей во время их игровой, трудовой, учебной деятельности с регистрацией всех проявлений коммуникативной активности. В обследовании приняло участие 50 обучающихся первых классов с легкой умственной отсталостью.

Данные обследования показали, что многие дети с трудом ориентируются в условиях общения. На основе анализа экспериментальных данных обучающиеся были разделены на 4 группы, в соответствии с выявленным уровнем сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Качественный анализ представлен в таблице 1.

Таблица 1. Характеристика уровней сформированности коммуникативных учебных действий первоклассников с легкой умственной отсталостью.

Показатель	Уровни			
	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Проявление активности в общении со взрослыми и сверстниками	Самостоятельно вступает в общение со взрослыми и сверстниками.	Самостоятельно вступает в общение со сверстниками, но затрудняется в общении со взрослыми.	Вступает в общение только по инициативе другой стороны (сверстников/взрослых)	Не вступает в общение, не поддерживает контакт.
Понимание обращенной речи собеседника	Ориентируется в контексте коммуникативной ситуации. Готов внимательно выслушать собеседника, не перебивая.	Частично ориентируется в контексте коммуникативной ситуации. Не всегда внимателен к речи собеседника.	Ориентируется в коммуникативной ситуации только при общении со знакомыми сверстниками/взрослыми. Не может выделить главное в разговоре.	Не вникает в содержание сообщения собеседника, отвлекается на второстепенное с потерей интереса к коммуникативной ситуации.
Поддержание инициативы общения со стороны	Всегда поддерживает общение начатое	Частично проявляет инициативу в процессе общения	Поддерживает общение в кругу знакомых сверстников/	Не поддерживает коммуникативные

собеседника	взрослым или сверстником. Высказывает свое мнение адекватно коммуникативной ситуации.	со сверстниками и взрослыми. Редко высказывает свою точку зрения.	взрослых. Подчиняется чужой инициативе, не выражает свое мнение.	отношения.
Умение отвечать и задавать вопросы	Знает разные виды вопросов и умеет их задавать адекватно коммуникативной ситуации, легко отвечает на вопросы, используя ответные реплики. Учитывает предмет разговора.	В большинстве случаев отвечает на вопросы собеседника, использует ответные реплики. Испытывает сложности в формулировке вопросов.	Задавая и отвечая на вопросы собеседника, допускает небольшие языковые и речевые ошибки, редко использует ответные реплики. Вопросы не всегда соответствуют коммуникативной ситуации.	Практически не задает вопросы и не заинтересован в формулировке ответов.

Среди обучающихся, принимавших участие в эксперименте, не отмечено такого поведения, которое указывало бы на стремление планомерно осуществлять коммуникативную деятельность. Многие дети теряли цель коммуникации, общение не достигало цели. При выборе средств коммуникации первоклассники с легкой умственной отсталостью отдавали предпочтение невербальным средствам, в частности использовали указательные жесты, тактильное воздействие.

Библиографический список

1. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Отв. ред. М. О. Вайполина. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
2. Диагностика коммуникативных учебных действий обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью / Т.А. Шкерина, А.В. Жарова, В.С. Розинкевич, К.Т. Филиппова // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2021. № 57(3). С. 27–37.
3. Оценка сформированности коммуникативных базовых учебных действий детей с умственной отсталостью / И.В. Хабарова, Т.М. Кознева, Л.В. Смирнова, П.А. Жеднина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 44 (2). С. 22–30.

СПЕЦИФИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НА ПМПК

THE SPECIFICS OF THE EXAMINATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

О.Ю. Ивченко

O.Yu. Ivchenko

Обследование слабовидящих детей, нарушенное зрение, ПМПК.

Данная статья посвящена специфике обследования учителя-дефектолога (тифлопедагога) детей с нарушенным зрением на ПМПК.

Features, examination, impaired vision, PMPC.

This article is devoted to the specifics of the examination of children with impaired vision at the PMPC.

Выбор оптимального образовательного маршрута для конкретного слабовидящего ребенка, определяющего успешность воспитания, обучения, социальной адаптации ребенка, основывается на объективной оценке возможностей и особенностей его развития в ходе психолого-педагогического обследования. Обследование детей с нарушением зрения специалистами ПМПК имеет свою специфику и выстраивается с учетом его психофизического развития.

Специфические требования к проведению обследования детей с нарушениями зрения специалистами ПМПК заключаются в: соответствующей освещенности; в ограничении непрерывной зрительной нагрузки; в смене вида деятельности на деятельность, не связанную с напряженным зрительным наблюдением; в особых требованиях к наглядности.

Стимульный материал, который предъявляется детям с нарушениями зрения, должен соответствовать следующим требованиям: контрастность предъявляемых объектов и изображений по отношению к фону должна быть 60-100% (отрицательный контраст предпочтительней, так как дети лучше различают черные объекты на белом фоне, чем наоборот); пропорциональность соотношения предметов должна соответствовать соотношениям реальных объектов; высокий цветовой контраст – 80–95%; на изображениях должны быть четко выделены ближний, средний и дальний планы; фон должен быть разгружен от деталей, не входящих в замысел задания; в цветовой гамме желательно использовать желто-красно-оранжевые и зеленые тона; материал предъявляется на ограниченной плоскости, чтобы дети с нарушениями зрения могли контролировать его перемещение, возможно использование материалов на магните, которые не дают материалам перемещаться в пространстве в случае, если ребенок совершит какое-то неловкое движение; все предметы, применяемые в обследовании слабовидящих детей, должны быть максимально приближены к эталонному образцу с сохранением пропорций, основных признаков,

типичной для предмета цветовой гаммы [3, 4].

В работе со слабовидящим ребенком не используются глянцевые поверхности, полированная или яркая рабочая зона стола должна закрываться матовым фоном [4].

Для удобства возможно использование специальных настольных подставок и мольбертов. Для рассматривания объектов и их деталей, иллюстраций в работе со слабовидящим ребенком с остротой зрения ниже 0,2 рекомендуется использовать электронный увеличитель.

При наличии у ребенка диагноза «сходящееся косоглазие» стимульный материал предъявляется на наклонной поверхности (для разведения зрительных осей), «расходящееся косоглазие» – на горизонтальной поверхности (для сведения зрительных осей).

Адаптация методик для детей с нарушениями зрения предполагает увеличение времени экспозиции стимульного материала в зависимости от особенностей зрительной патологии в 2–10 раз. Кроме того, при использовании стимульного материала при психолого-педагогической диагностике слабовидящих детей учитываются не количественные, а качественные параметры оценки выполнения диагностических заданий.

Методики с элементами рисования следует предъявлять, предварительно выяснив, сформировано ли у ребенка представление о предмете, который надо изобразить, и его характеристиках. При предъявлении методик, основанных на зрительном анализе и синтезе пространственных отношений объектов, необходимо предварительно выяснить, сформировано ли у ребенка знание предлагаемых форм и объектов. Используя методики с применением свободных творческих игр, необходимо предварительно выяснить, знает ли ребенок игрушки, с которыми будет играть [2].

Таким образом, анализируя результаты обследования детей с нарушением зрения, принимая во внимание их особенности, специалисты ПМПК смогут профессионально и объективно оценить необходимость создания специальных условий получения образования и осуществить подбор этих условий, определить образовательный маршрут ребенка, в максимальной степени способствующий учету его особых образовательных потребностей [1].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Проглядова Г.А., Давыдова О.Г., Скакун Л.В. Опыт сопровождения дошкольников с нарушениями слуха и зрения / В сборнике: Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. Материалы VI Международной научно-практической конференции. Под редакцией Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. 2019. С. 140-142.
2. Ивченко О.Ю. Психологический мониторинг как способ познания и выявления трудностей при личностно ориентированном обучении детей с сенсорными нарушениями//сборник: Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ. Материалы научно-практической конференции для студентов, магистрантов

- и аспирантов. – Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 49-51.
3. Мамаева А.В., Шилов С.Н., Лисова Н.А., Бедерева Н.С., Беяева О.Л. Комплексный подход к коррекции зрительного восприятия у детей с интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью // Журнал медико-биологических исследований. 2022. Т. 10. № 1. С. 78-83.
4. Проглядова Г.А., Рябкова И.Е., Чимрова Я.В. Особенности организации обследования детей с нарушением зрения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 299–302.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агаева Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева Красноярск, e-mail: agaeva-indira@mail.ru

Ампилогова Ярослава Олеговна – студент 2 курса магистратуры КГПУ им. В.П. Астафьева, e-mail: yaroslava982@mail.ru

Анисимова Ирина Андреевна – студент 2 курса магистратуры КГПУ им. В.П. Астафьева Красноярск; e-mail: aia-0606@mail.ru

Беляева Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: Oliyass@mail.ru

Беляева Элеонора Вячеславовна – студент 5 курса ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева.

Березинская Галина Алексеевна – учитель-дефектолог КГБУ КЦПМСС, e-mail: ms.berezinskaya@mail.ru

Богданова Татьяна Сергеевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева Красноярск; e-mail: 89130424607@mail.ru

Бочарова Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

Брюховских Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева Красноярск, e-mail: ladakspu@mail.ru

Григорьева Екатерина Викторовна – магистрант 1 курса КГПУ им. В.П. Астафьева магистерской программы «Деятельность учителя-логопеда по разработке и реализации адаптированных образовательных программ», e-mail: ekaterina-poluhi@mail.ru

Давыдова Ольга Геннадьевна – заведующий МБДОУ №194 Красноярск; e-mail: ds194@list.ru

Егорова Марина Викторовна – учитель-логопед, МБДОУ № 46, Красноярск, marina-egorova-v@mail.ru

Задорожная Татьяна Владимировна – учитель-логопед Краевого центра психолого-медико-социального сопровождения Красноярск; e-mail: zadorozhnayatanya@yandex.ru

Жарова Анастасия Владимировна – старший преподаватель коррекционной педагогики, институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева Красноярск, e-mail: sh18zharovaav@kspu.ru

Жуковин Илья Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева Красноярск, e-mail: Пbech@yandex.ru

Ивченко Ольга Юрьевна – учитель – дефектолог МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 7 «Способный ребенок» г. Красноярск, e-mail: olhaivchencko@yandex.ru

Илиевска Наталья Валентиновна – магистрант КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: ilievski2001.mk@mail.ru

Ильяшевич Ирина Васильевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ilyashevich88@bk.ru

Исмагилова Людмила Александровна– студент КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: ismagilova_lyudmila@mail.ru

Ишкабулова Татьяна Михайловна– магистрант КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: 663itm@mail.ru

Кислицына Оксана Николаевна– магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева e-mail: oksana13-1974@mail.ru

Клепалова Ирина Викторовна– магистрант КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: kl.ira@mail.ru

Колпакова Марина Андреевна– учитель-дефектолог, МБДОУ № 303, Красноярск, e-mail: mysya.66@mail.ru

Комлева Татьяна Владимировна, магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева Красноярск; e-mail: ktv-86@yandex.ru

Лисовиченко Дарья Андреевна– студент КГПУ им. В.П. Астафьева. e-mail: lisovi4enko00@mail.ru

Лаптенкова Ирина Владимировна– магистрант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева Красноярск; e-mail: iravishnyakova@gmail.com

Лорий Екатерина Александровна– магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева e-mail: lukkate@mail.ru

Мамаева Анастасия Викторовна– кандидат педагогических наук, доцент, кафедры коррекционной педагогики Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии ККИПКиППРО; e-mail: avmama_eva@mail.ru

Марчук Людмила Николаевна– студент 2 курса магистратуры КГПУ им. В.П. Астафьева Красноярск; e-mail: dima.gurskiy@yandex.ru

Михайлова Юлия Владимировна– студент КГПУ им. В.П. Астафьева. e-mail: gerda1dog@mail.ru

Овсянникова Анастасия Николаевна– магистрант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ana-stasiya08@mail.ru

Патрахина Ольга Викторовна– студент КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: olga.patrahina@yandex.ru

Поркуян Юлия Сергеевна– магистрант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: www2305@mail.ru

Прокопенко Алена Николаевна– студент КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: alena.nikolaevna.1994@mail.ru

Прокопенко Татьяна Сергеевна– студент КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: tanushkasolnce5@mail.ru

Савина Александра Михайловна– студент КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: super.sasha10@mail.ru

Раевская Жанна Геннадьевна– учитель-логопед, МБДОУ № 303, Красноярск, ganna.75@mail.ru

Санько Виктория Николаевна– магистрант КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: kl.ira@mail.ru

Сафонова Людмила Михайловна– директор КЦСОН «Кировский» г. Красноярска; e-mail: safonova_ludmila@mail.ru

Семенайт Наталья Александровна– учитель-дефектолог КГБУ КЦПМСС, e-mail: ms.berezinskaya@mail.ru

Синякова Валентина Сергеевна– магистрант КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: valya.rozinkevich@mail.ru

Скипор Галина Францевна– магистрант 1 курса КГПУ им. В.П. Астафьева магистерской программы «Деятельность учителя-логопеда по разработке и реализации адаптированных образовательных программ», учитель-логопед КГБОУ «Минусинская школа №8»; e-mail: skipor-galina@yandex.r

Сулима Ирина Николаевна– магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, учитель-логопед КГБОУ «Красноярская школа № 2»; e-mail: irina_sulima@mail.ru

Таргонская Елена Борисовна– магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»; e-mail: e_targonskaya@mail.ru

Филиппова Кристина Тофиковна– магистрант КГПУ им. В. П. Астафьева Красноярск; e-mail: katrino4kka@yandex.ru

Хиль Анна Михайловна– магистрант 1 курса КГПУ им. В.П. Астафьева магистерской программы «Деятельность учителя-логопеда по разработке и реализации адаптированных образовательных программ», учитель-логопед МБУ ЦППМиСП №9 (г. Красноярск); email: annahil99@mail.ru

Цвентарная Лариса Георгиевна– заместитель директора по учебно-методической работе, заведующая отделением «Раннее эстетическое развитие», преподаватель МБУДО «ДМШ №7 им. П.К. Марченко» г. Красноярск, e-mail: larisacventarnaya@mail.ru

Черемных Юлия Валерьевна– магистрант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;e-mail: new2020indonesia@gmail.com

Черенева Елена Александровна– к.п.н., и.о. заведующий кафедрой специальной психологии ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, директор международного института аутизма, e-mail: elen_korn@bk.ru

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА
XXIII Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Материалы VII научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 31 мая 2022 года

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию
21.06.22. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 12,75