

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

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

Красноярск, 16 апреля 2024 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

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

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

Красноярск, 16 апреля 2024 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2024

Редакционная коллегия:

И.Б. Алирзаева (отв. ред.)

О.Л. Беляева

Л.А. Брюховских

Н.А. Лисова

Г.А. Проглядова

П 24 Педагогика и психология личностного потенциала: современные практики: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 16 апреля 2024 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Б. Алирзаева; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2024. – (Молодежь и наука). – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-700-3

ББК 88.6

ISBN 978-5-00102-700-3

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

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Брюховских Л.А.

ЗНАЧЕНИЕ КИНЕТИЧЕСКОГО ФАКТОРА В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 7

Гацко А.С., Шарапова Т.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНОЙ СТИМУЛЯЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ
С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 13

Горностаева А.А., Хиль А.М., Гроцкая Е.Н., Арефьева З.А., Танеева З.Б.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ КВЕСТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВИКТОРИНЫ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 18

Горностаева А.А., Русакова О.О.

ИНСЦЕНИРОВКИ СКАЗОК И РАССКАЗОВ: КРЕАТИВНЫЕ МЕТОДЫ
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 23

Долгополова А.В., Пикулева И.А.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ
У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 27

Ерофеева А.Е., Киселева Л.В.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..... 32

Жарова А.В., Михайлова Е.Ю.

РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ 37

Оглоблина А.И.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ..... 42

Опарова А.А., Черенева Е.А.

КОРРЕКЦИЯ ПОЧЕРКА КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ 10

Падишина А.А., Лисова Н.А.

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩУЮ РАБОТУ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАС 51

Плаксина Е.В., Александрова Ю.А.

ОБСЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
С ЧАСТИЧНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ
ИНФОРМАЦИОННО КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 56

Пословина М.В., Наумова Н.Б.

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ 3-4 ЛЕТ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I-II УРОВНЯ 61

Салахова Л.М., Кукушкина Е.Ю. РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ С ОПОРОЙ НА ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОРТАТИВНОГО УСТРОЙСТВА	66
Сухоносова В.А. СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	72
Таранова А.А., Ящишина А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ С ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ.....	77
Чувасова А.А., Маюрова А.С. ПРОФИЛАКТИКА ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	82
РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
Алирзаева И.Б., Высоцкая Е.Д. СФОРМИРОВАННОСТЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	88
Алирзаева И.Б., Шлапак А.В. ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	93
Арва Н.В., Мартынова Е.И., Устинова Т.В. ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОУ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	100
Беляева О.Л., Муравьева Е.А. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	105
Диденко А.В. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	109
Жарова А.В., Левченко А.А. РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОБИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АТТЕНЦИОННО-МНЕСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	115
Журавлева О.А., Проглядова Г.А. МОДЕЛЬ ОКАЗАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	121
Карнаухова В.В. РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ПРОЕКТ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ПРИХОЖАН СВЯТО-ТРОИЦКОГО ХРАМА С. ЕМЕЛЬЯНОВО КАК СПОСОБ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ТРАДИЦИОННЫМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ	126

Козлова И.П., Проглядова Г.А., Васильева А.А.
ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 130

Полежаева О.В.
ЖЕТОННАЯ СИСТЕМА ПООЩРЕНИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 135

Тарасенко О.А. Фуряева Т.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН
КАК АКТУАЛЬНЫЙ ПРАВОВОЙ ВЫЗОВ..... 139

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Бородина И.А.
ОТ ЛИЧНОСТИ К ЛИЧНОСТИ..... 141

Вставская М.А., Иванова Н.Г.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 145

Гезалова С.М.
АГРЕССИЯ В ВИРТУАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 149

Дик В.А., Верхотурова Н.Ю.
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАМЯТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ 153

Ермакова Е.Н., Иванова Н.Г.
РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 157

Ефремова К.А.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
КАК ПРАКТИКА ПОМОЩИ СЕМЬЕ С ДЕТЬМИ С ДЦП 162

Игнатова Н.В.
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ
КАК ЗАДАЧА ДЕТСКОГО САДА 166

Кравцова О.А., Иванова Н.Г.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 169

Крапетуз А.А., Иванова Н.Г.
КОНЦЕПЦИИ И РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ
И ОЦЕНКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ 172

Лебедев А.Е., Потылицина В.Ю.
К ВОПРОСУ О ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ РОСТЕ 175

Надь Е.Г., Кадач Л.П., Рудакова А.В., Бычакова А.Н. Лисова Н.А.
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ..... 179

Петрова Д.С., Дьяконова Н.А.
ПРЕДИКТОРЫ НИЗКОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ 183

Пивоваров С.Д. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	187
Проценко В.О. ДЕСТРУКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	190
Тельпиз В.В., Верхотурова Н.Ю. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ, КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ	195
Тимошина Ю.С. СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	199
Хмельницкая А.В., Иванова Н.Г. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	204
Шалда А.В., Иванова Н.Г. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ	209
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	213

Раздел 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

ЗНАЧЕНИЕ КИНЕТИЧЕСКОГО ФАКТОРА В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE IMPORTANCE OF THE KINETIC FACTOR IN THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES

Л.А. Брюховских

L.A. Bryukhovskikh

Кинетический фактор, нейропсихологический подход, речевые нарушения, коррекция, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В статье раскрывается нейропсихологический подход к устранению речевых нарушений у детей, показано значение кинетического фактора в речевой деятельности и коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Kinetic factor, neuropsychological approach, speech disorders, correction, children with disabilities. The article reveals a neuropsychological approach to the elimination of speech disorders in children, shows the significance of the kinetic factor in speech activity and corrective work with children with disabilities.

Нейропсихологический подход, сформированный А.Р. Лурией и его научной школой, в последние десятилетия приобретает всё большую значимость, актуальность перспективность в диагностике и коррекции высших психических функций, в том числе и речевых нарушений у детей дошкольного и школьного возраста. Появляется немало исследований разного уровня, в которых акцентируется внимание на необходимости включения в поле диагностической, коррекционной, развивающей деятельности базовых составляющих речевого развития ребёнка. (Т.В. Ахутина, Е.Ю. Балашова, Н.К. Корсакова, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Ю.В. Микадзе, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович, В.М. Сорокин, Н.М. Фишман, Т.А. Фотекова, И.А. Филатова, Л.С. Цветкова и др.).

Речь является продуктом психической деятельности человека, результатом сложного взаимодействия разных мозговых структур. Речь – это движение, речедвигательный акт, речевая артикуляция – это психомоторный акт, он подчиняется всем законам произвольного движения. Нейропсихологический подход позволяет выявить нарушенный нейропсихологический фактор. Нейропсихологический фактор – это собственная функция той или иной мозговой структуры,

психофизиологическое содержание деятельности определенной мозговой структуры [7, 8]. Он позволяет понять глубинные, первично нарушенные механизмы речи, спланировать адекватную онтогенезу программу психолого-педагогического сопровождения. Однозначно решается дифференциально-диагностическая задача: в результате обследования выявляются базисные патогенные факторы, а не актуальный уровень знаний и умений. Ведь внешне и патохарактерологические особенности ребенка, и педагогическая запущенность, и несформированность проявляются одинаково – неуспеваемость по русскому языку [6; 7].

Вслед за Ф. де Соссюром, Р.О. Якобсоном А.Р. Лурия выделил два типа организации и поражения речи и два типа речевых расстройств: парадигматические и синтагматические расстройства. Парадигматический процесс отвечает за выбор одного элемента из множества равнозначных – например, выбор именно нужного звука, слова, предложения. Здесь нарушаются отношения противопоставления. Единицы языка введены в смысловые оппозиционные рамки. Весь язык организован иерархически, по принципу противопоставлений. Гласные-согласные, звонкие-глухие, число, род, падеж, слова – системы понятий, целые семантические поля [2,7].

Под синтагматическим процессом мы понимаем комбинирование элементов речи, например, составление слов из звуков, слогов; предложений из слов, из предложений формируется текст. Страдают переключаемость двигательного акта от звука к звуку, от слога к слогу, от слова к слову, от предложения к предложению [1, 7]. В нормальном акте произнесения требуется не только правильный отбор нужных артикулем, не только дифференциация одной артикулемы от другой, но акт произнесения обязательно требует системы плавных, последовательных переключений с одного движения на другое. А также акт произнесения требует постоянного торможения предыдущих артикуляционных движений. В ходе развития устной речи процессы торможения и переключения складываются в динамические стереотипы и становятся кинетической основой нашей речи, т.е. в процессе произнесения мы не задумываемся, как перейти от одного артикуляционного движения к другому, как перейти от одного слога к другому и т.д. Процессы переключения связаны с работой эфферентных систем. Нарушается процесс торможения, нарушается динамика движения, кинетика речи. В основе лежит нарушение тормозных процессов в сторону повышенной инерции. В результате возникает патологическая инертность движений, наблюдается нарушение кинетического праксиса, что внешне проявляется персеверациями – «застреваниями», повторами, остановками.

Особое значение в формировании вышеуказанного механизма имеет кинетический фактор. Феноменология нарушений кинетического фактора проявляется кинетической диспраксией, и она многообразна. Хорошо заметны в мелкой моторике, обще-двигательной сфере: элементы движений выполняются изолированно, двигательный цикл характеризуется прерывистостью, затрудняется быстрая и плавная смена включенных в движение компонентов. Особенно ярко это обнаруживается в моторной реализации письма и рисования. Кинетическая диспраксия проявляется в организации движений руки, мимического

праксиса, кинетической организации общих движений – нарушается последовательность действий, своеобразно нарушается моторная сфера [6].

Нарушение кинетического фактора проявляется не только в двигательной сфере, но и в различных речевых расстройствах: при заикании нарушаются темп и плавность речи: при дизартрии – звукопроизношение, слоговая структура слов, голосовые модуляции; при алалии, общем недоразвитии речи – морфемная структура слов, структура предложения, грубо страдает слоговая структура, трудности произнесения чистоговорок, скороговорок.

В более выраженных случаях недостаточности кинетического фактора могут возникать персеверации на слоге, слове, предложении, приводящие к неоднократным повторениям.

Особенности речи могут быть связаны не только с ее внешней, собственно моторной составляющей, но и с последовательным развертыванием смысловой схемы высказывания. У ребенка не формируются семантико-синтаксические связи одних слов с другими словами, нарушаются валентности слов. Динамика мыслительного процесса также теряет свою плавность. Это может проявляться в замедленности понимания и невозможности последовательного динамичного развертывания сюжетной линии текста в пересказе, рассказе, анализе условия арифметических задач, необходимости многократного перечитывания текста, счетных операциях, которые плохо автоматизируются – возникает дискалькулия.

В детской логопедической практике по преодолению любых видов диспраксий обоснован телесно-ориентированный подход, накопление чувственного опыта, создание материальных опор, включение двигательной функции руки. Корреляция речи с движением руки используется давно. Прокомментируем использование логопедических чётков, или логопедических бус в коррекции кинетических нарушений. Данный приём был нами введён в комплексную коррекцию заикания у детей [3,4]. При заикании нарушается плавное переключение, нарушается темпо-ритмическая организация речи. Н.И. Жинкин указывал, что с целью устранения судорожных запинок необходимо восстановить саморегулирование плавного переключения в разговорной речи. Впереди нужно пустить силу, такой двигательный механизм, например, упреждающее движение руки, который, как на буксире, потянет за собой всю программу переключения в речи, в дальнейшем его можно ослабить и в конце концов вовсе убрать. [5]. В нашей технологии, рассчитанной на детей, роль такого «буксира» выполняют пальцы, в целом кисть ведущей руки, но опосредовано – через бусинки логопедических чётков. Движения руки, контакт пальцев с бусинкой и перемещение её диктуют темпо-ритмическую программу – рисунок слова, фразы. Используя логопедические четки в качестве «водителей ритма», легко можно подобрать, оптимальный для каждого ребенка темпо-ритм и закрепить его. Последовательными плавными движениями пальчики как бы «набирают» слоги при отработке послогового проговаривания в разномеричные рисунки слов, «набирают» слова при отработке пословного проговаривания, согласовывают во времени работу разных речевых звеньев, налаживают нарушенный механизм внутренней синхронизации естественного речевого цикла [3].

Формируя таким образом механизм внутренней синхронизации, мы способствуем восстановлению нормальной динамики речи. Использование логопедических четок эффективно в комплексном лечении заикания как при невротической, так и при неврозоподобной формах. При невротической форме у заикающихся, используя логопедические четки, легко можно снять фиксированность на речевом акте. При неврозоподобной форме заикания этот способ позволяет формировать элементарные двигательные акты, фокусируя на них своё внимание.

Логопедические четки могут быть собраны из круглых или овальных бусинок. Они могут быть деревянными, пластмассовыми, выполненными из экологически чистых материалов. Не следует использовать стеклянные или металлические бусины. Бусинки могут быть окрашены в один цвет или быть разноцветными. Окраска должна быть прочной и нетоксичной [3].

Методические рекомендации к работе с логопедическими четками. Размер бусинок, а также их форма, цвет сначала должны быть одинаковым. В дальнейшем, работая над интонацией, расставляя голосовые акценты, можно изменить в нужном месте размер, форму или цвет.

1. Чем младше ребенок, тем бусинки должны быть крупнее. Для детей 4-5 лет рекомендуем диаметр бусин 2 – 3 см, для детей более старшего возраста можно использовать бусинки диаметром 1,5 – 2 см.

2. Количество бусинок от 12 – 15 штук.

3. Между бусинками должен быть небольшой зазор (1-2 мм) для удобства небольшого передвижения бус по нити.

4. На начальном этапе работы с четками бусы удобнее расположить на столе линейно, в дальнейшем, по мере овладения техникой, бусы можно замкнуть в круг и взять в руку.

5. Следует тщательно подбирать речевой материал, соблюдая принцип постепенного усложнения. На первых занятиях это могут быть отдельные слова с четкой слоговой структурой (имена: Ма-ша, Ка-тя, знакомые предметы, игрушки: ма-ши-на, ко-ло-бок). Затем мы берем считалочки, стихи.

6. Тремя пальцами ведущей руки ребенок дотрагивается до бусины и слегка её продвигает вперед с одновременным произнесением слога (слова), произнеся таким образом слог (слово), ребенок отрывает пальцы от бусинки и направляет движение пальцев к следующей бусинке, что и служит упреждающим движением – сигналом для плавного переключения в речевом акте.

7. Рабочая рука должна лежать на столе и быть расслабленной. Движения выполняются без напряжения легко и свободно. Очень важно обращать внимание на то, чтобы рука упреждала работу речевого аппарата, для этого в микропаузах она не должна останавливаться, а двигаться к следующей бусине, как бы ведя за собой артикулирование.

8. Речь ребенка должна быть спокойной, без запинок, тогда в памяти будет закрепляться новый навык спокойной, плавной речи.

9. Не следует спешить, а переходить к более сложным видам речи следует после тщательной отработки легких видов.

Речевой материал подбираем с учетом местоположения ударного слога. В начале используем слова односложные, затем двусложные с ударением на первом слоге, затем с ударением на втором слоге, затем трехсложные слова с ударением на первом слоге, на втором слоге, на третьем слоге, соблюдаем принцип постепенного усложнения.

На закрепительном этапе добиваемся согласования речи с движениями руки на уровне синтагмы, текста с использованием логопедических четок, переходим к вопросно-ответной речи, диалогу. Логопед следит за движениями руки ребенка, обращает внимание на то, чтобы рука упреждала работу речевого аппарата, не останавливалась, а двигалась к следующей бусине, как бы ведя за собой каждое слово.

На тренировочном этапе автоматизируем новый речедвигательный навык в разнообразных условиях общения и в разных видах речи. Мы создаем различные ситуации общения, чаще всего игровые, так как в игре ребенок проявляет себя самым непосредственным образом. Идёт постепенное усложнение видов речи. От стихотворной речи, стихотворных диалогов, вопросно-ответной речи, диалогов постепенно переходим к составлению коротких пересказов и небольших рассказов по сюжетным картинкам с опорой на логопедические четки [3].

Прокомментируем использование логопедических бус в коррекции нарушений слоговой структуры слова при дизартрии или при алалии.

Послоговой ритм, является одним из способов развития чувства ритма, слухоритмическая координация – основа усвоения слоговой структуры слова. В результате ритмизации слоги выравниваются по длительности звучания. Это, так называемый, полный стиль произнесения. Полный стиль произнесения способствует выделению в артикуляторной программе каждого слога в структуре слова. Используя логопедические четки, удобно формировать слоговой анализ и синтез, выделять ударный слог, маркируя бусинку другим цветом или формой, или размером, а также формировать звуковой анализ и синтез. Постепенно движения руки становятся ритмоводителем речевых артикуляций. Скорость и ритм движения руки подбирается индивидуально. Варьируя цвет бусинок или размер, можно предупреждать ошибки в перестановке, пропуске слогов. Для выделения ударного слога, используется более длительное протягивание бусины с акцентированным произнесением этого слога. В начале используем слова односложные, затем двусложные с ударением на первом слоге, затем с ударением на втором слоге, затем трехсложные слова с ударением на первом слоге, на втором слоге, на третьем слоге, соблюдаем принцип постепенного усложнения.

Прокомментируем использование логопедических бус в преодолении аграмматизмов, в формировании структуры предложения в преодолении синтаксических нарушений при общем недоразвитии речи. Каждая бусина символизирует слово. Используя дополнительно зрительные опоры – картинки. Ребёнок составляет предложения, например из трёх, потом четырёх слов. Проговаривает каждое слово без остановок, плавно, последовательно протягивает бусины. (Мама читает книгу). Для обозначения и привлечения внимания к предлогам, союзам,

их дифференциации целесообразно использовать цепочки бусинок, где заранее именно в определённом месте: в начале или после второго слова, вставить бусинку маленького размера или другой формы, или цвета. Например: **На** столе стоит ваза. Бабочка села **на** цветок.

Для преодоления нарушений кинетического праксиса рекомендуется включать и другие приёмы и методы: задания на проговаривание скороговорок, чистоговорок с одновременным передвижением бусинок или движением руки. Необходимы книжки-раскраски, прописи, графические пробы, книжки с играми лабиринтами, игры «Ладочки», «Гусеница», «Ужата» и ежата» с обязательным переключением в пальчиках. Хороши игры «Строим рисунок из палочек», игры, направленные па одновременные действия двумя руками, мозаики, легокнструирование. Упражнения следует выполнять сначала в медленном темпе, постепенно ускоряя темп.

Таким образом, как исследования детской нейропсихологии, так и коррекционно-развивающая работа над кинетической организацией движений и речи в деятельности ребенка, подтверждают огромное значение кинетического фактора для дальнейшего формирования высших психических функций и эмоциональной жизни ребенка. Развитие кинестетического праксиса является составной частью в работе по формированию знаний и навыков в различных видах деятельности.

Библиографический список

1. Бейлинсон Л.С. <https://cyberleninka.ru/article/n/narushenie-rechi-kak-predmetlingvisticheskogo-izucheniya/viewer> дата обращения 10.04.24.
2. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: Монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2015.-196 с.
3. Брюховских Л.А. Использование «Логопедических чёток» в преодолении заикания у детей //Логопед в детском саду № 1 (74), 2016, С.46-51.
4. Брюховских Л.А., Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник КГПУ. 2015. № 3 [33]. С. 150 – 155.
5. Жинкин Н.И. Механизмы заикания. Тезисы докладов конференции по речевым расстройствам. М., 1957.
6. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашов Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М., 2001.
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 2002.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНОЙ СТИМУЛЯЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

USE OF SENSORIMOTOR STIMULATION IN SPEECH THERAPY PRACTICE WITH CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT RETARDS

А.С. Гацко, Т.В. Шарапова

A.S. Gatsko, T.V. Sharapova

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

Сенсомоторное развитие, сенсомоторная стимуляция, развитие речи, дети среднего дошкольного возраста, задержка психического развития.

В данной статье представлены психолого-педагогические аспекты сенсомоторной стимуляции речи у детей дошкольного возраста, приведена характеристика речевого развития у детей с задержкой психического развития. Авторами приведен обзор современных технологий сенсомоторной стимуляции речи.

Sensorimotor development, sensorimotor stimulation, speech development, middle preschool children, mental retardation.

This article presents psychological and pedagogical aspects of sensorimotor speech stimulation in preschool children, characterizes speech development in children with mental retardation. The authors give an overview of modern technologies of sensorimotor speech stimulation.

Дети с задержкой психического развития (далее ЗПР) отстают от своих сверстников в усвоении речевых навыков. Они могут начать позже говорить, испытывают затруднения в освоении грамматического строя. Дети данной нозологии имеют скудный словарный запас, недостаточное использование разнообразных слов и выражений в речи, что затрудняет коммуникацию с окружающими их людьми.

Современными учеными доказано, что методы сенсомоторной стимуляции совместно с традиционными методами развития речи, способствуют достижению максимально возможных эффектов. Сенсомоторная стимуляция речи на 35 % быстрее справляется с речевыми нарушениями дошкольника, а это является показателем оценивания методик с инновационной точки зрения [3]. В связи с этим можно утверждать, что методики сенсомоторной стимуляции речи являются инновацией в дошкольном образовании.

Сенсомоторное развитие дошкольника является единым комплексом, обеспечивающим ребенку взаимодействия чувственного и моторного понимания окружающей среды [2]. Исследования многих авторов (Л.А. Венгер, М. Монтессори, Н.А. Берштейн, Н.С. Бабиева) доказывают важность включения в работу

с ребёнком стимулирующих сенсомоторных средств и методик. Сенсомоторная стимуляция является процессом, при котором стимулируются зрительные, слуховые, обонятельные, речевые и тактильные анализаторы. С помощью сенсомоторной стимуляции дошкольник изучает взаимосвязь между предметом и объектом, развивает собственное представление, что приводит к развитию интеллектуальных способностей и запуску речи. Дети дошкольного возраста получают сенсомоторную стимуляцию в естественной окружающей среде. Уровень ее влияния оценивается уровнем функционального состояния центральной нервной системы с помощью методов психометрии. Способы сенсорной стимуляции подразделяются на следующие типы: восприятие двигательных реакций; развитие осязательных чувств, через игру; развитие слухового восприятия; развитие зрительного восприятия; развитие вкусовых ощущений; развитие и запуск речи, коррекция нарушения речи.

К сенсомоторным механизмам речевого онтогенеза относятся: фонематические процессы; кинетические основы речи; кинестетические основы речи.

Фонематическая сторона речи – это произношение и различение звуков в языке, которое формируется у детей через слуховое восприятие и анализ звуков. Изучение фонематического слуха у детей с ЗПР показывает, что некоторые дети начинают испытывать трудности уже при различении неречевых звуков, что говорит о состоянии их слухового внимания. Многие дети делают ошибки при определении ритма и количества ударов, а также при передаче ритмических рисунков. У некоторых детей наблюдается моторная неуклюжесть, что затрудняет выполнение заданий [1].

По мнению А. Р. Лурии речевой акт представляет собой реализацию речевого высказывания, которое выступает как сложное взаимодействие кинестетической и кинетической основы движений. Кинестетическая основа речи заключается в способности выполнения отдельных артикуляторных движений. Кинестетическая основа речевого акта связана с произнесением отдельных звуков.

Под кинетической основой речи понимаем способность выполнения серии артикуляционных движений. Работой кинетического механизма осуществления речевого акта обусловлена способность воспроизводить уже не отдельные звуки, а слова целиком, слоги.

Для большинства детей с ЗПР характерна недостаточность речевой моторики, что проявляется в напряжении мышц языка, трудностях удержания определенной позы языка, переключении органов артикуляции с одного положения на другое. Движения языка неточные. При смене артикуляционных укладов нарушается плавность переключения и последовательность движений.

Опыт изучения феномена сенсомоторной стимуляции показывает, что область речи и двигательная область находятся в тесной взаимосвязи. В связи с этим стимуляция сенсомоторного происхождения должна быть в первую очередь направлена на развитие речи и её коррекцию. Основной задачей сенсомоторной стимуляции речи выступает запуск двигательной проекции. Тренировка мотори-

ки позволяет развить речь дошкольника, скорректировать её при незначительных нарушениях [7]. По мнению В. Ортона движения ребенка могут запустить речь лучше, чем любой специалист. Чем больше ребёнок находится в движении, чем больше взрослые стимулируют его на совершение двигательных операций, тем лучше активизируется речь [5].

В отечественной психологической и педагогической науке одной из основных проблем, касающихся изучения сенсомоторной стимуляции речи, выступает отсутствие единого определения феномена. Согласно взглядам В.А. Сухомлинского можно отметить, что сенсомоторная стимуляция является способом развития восприятия и формирования представления ребёнка о внешних формах предмета, его цвете и материала. Сенсомоторная стимуляция речи в дошкольном возрасте позволяет через работу с пальцами запустить и скорректировать речь комплексно. По мнению Л.С. Выготского сенсомоторная стимуляция важна для развития речи детей дошкольного возраста. Он писал, что речь развивается только тогда, когда условия для её формирования включают в себя взаимосвязь между головным мозгом, слухом, двигательным аппаратом. Сенсомоторная стимуляция по мнению Л.С. Выготского происходит во время игры со стимульным материалом, который отличается яркостью, необычными предметами и материалом. По мнению Р.Е. Левиной в сенсомоторной стимуляции в первую очередь нуждаются дети дошкольного возраста, имеющие значительное отставание в речевом развитии. Она считала, что именно у детей из-за проблем с речевым аппаратом нарушена сенсомоторная сфера. В связи с этим приоритетными направлениями сенсомоторной стимуляции определяются с учётом следующих факторов:

- зрительное восприятие ребёнка дошкольного возраста имеет взаимосвязь с пространственным пониманием физического тела;
- слуховое восприятие развивается равномерно и не имеет колебаний;
- тактильное восприятие создаёт предпосылку для развития вкусовых рецепторов, а также обоняния;
- развитие речевых кинестезий, через использование в практической деятельности сенсомоторной стимуляции.

Таким образом, на основе теоретического анализа можно сделать выводы, что сенсомоторная стимуляция речи является ведущей в развитии речевой системы ребёнка. При сенсомоторной стимуляции запускается процесс, который позволяет речи развиваться через движения, ощущения, обоняние и слух.

Сегодня, на основе разработанной А.Р. Лурией структурно-функциональной модели мозга, современные методики сенсомоторной стимуляции речи имеют трехуровневую систему и свой функционал, опирающийся на активность энергетического, когнитивного блоков мозга и блока программирования [6].

Основными методами сенсомоторной стимуляции являются биэнергопластика, кинезиокомплексы и работа с су-джок терапией.

Биоэнергопластика является методом, при котором стимуляция сенсомоторных элементов организма влияет на работу артикуляционного аппарата [4]. Метод

способствует развитию у детей дошкольного возраста кинестетических ощущений органов артикуляции. При биоэнергопластике дошкольник может яснее осознавать, как работает артикуляционный аппарат: положение губ, языка. Основным принципом биоэнергопластики является сопряженная работа сенсомоторных органов и артикуляционного аппарата. Движение рук, пальцев, кисти имитируют движение речевого аппарата. Многими современными педагогами считается, что биоэнергопластика усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка [2;7].

Кинезиокомплексы состоят из упражнений, объединенных в кинезиологические связки. Метод активизирует межполушарное взаимодействие и повышает уровень пластичности мозга дошкольника, что благоприятно влияет на развитие речи. В работе задействованы пальцы, руки и кисти. Все упражнения повторяются с периодичностью, чтобы довести навык до автоматизма. Движения сопровождаются речевыми цитатами, работа производится с наглядным материалом. Зачастую материал может не соответствовать сюжету, что заставляет ребёнка логически думать и мыслить.

Методики с использованием су-джок терапии сегодня являются популярными в области сенсомоторной стимуляции речи. Су-джок способствует воздействию на биологически активные точки ладони дошкольника, что способствует созреванию нервных клеток и их активному функционированию [6]. С помощью шаров-«ежиков» и «волшебных» колечек дети массируют пальцы и ладони. Комплексы с использованием су-джок терапии подобраны к каждой лексической теме. Сегодня большинство педагогов используют су-джок терапию, как средство сенсомоторной стимуляции речи с усложнением игрового сюжета. Такие игры развивают не только мелкую моторику, но и тренируют у детей переключаемость, координацию движений, межполушарное взаимодействие, память, внимание [7].

Одним из самых универсальных методов сенсомоторной стимуляции является методика «сенсорная коробка». Сенсорная коробка многофункциональная игра, которая используется в развитии с раннего возраста и до семи лет. Сенсорная коробка позволяет исследовать и анализировать предметы без ограничения. Педагоги в качестве основного наполнения сенсорной коробки используют: песок, крупы, бобовые, макароны, пуговицы, ткань, фигурки животных. Методические рекомендации выбора материала: наполнение должно быть небольшого размера, имеются вспомогательные предметы для игры (щипцы, ложка, грабельки и многое другое). Варианты сенсорных коробок: ароматическая, музыкальная, водная, тематическая сенсорная коробка. При использовании сенсорной коробки педагог должен придерживаться следующих принципов: последовательность, доступность, систематизация, индивидуальный подход.

Так же при сенсомоторной стимуляции речи сегодня используются следующие сенсомоторные тренажеры: магнитные лабиринты, карточки и таблицы для развития кинетического компонента и реципрокной формы движения мелкой моторики и речи, цифровые таблицы, нейроскакалки.

Следует отметить, что сегодня сенсомоторная стимуляция речи активно включается в коррекцию и развитие речевой деятельности ребёнка, что активизирует в практической деятельности применение методик и их трансформацию в зависимости от педагогических целей и задач.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Психофизиологические предпосылки задержки речевого развития у детей раннего возраста // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, 2015. № 9. С. 47 – 49.
2. Запорожец А. В. Проблемы психологических исследований дошкольного детства // Дошкольное воспитание. 2018. № 4. С. 11-21.
3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста. - СПб.: Речь, 2005.
4. Седова Е.О. Этапы сенсомоторной стимуляции в развитии дошкольника / Психология. Психофизиология. 2014. № 5. С. 14 – 19.
5. Ударцева М.М. Применение биоэнергопластики при коррекции речи дошкольников / Форум молодёжной науки. 2022. № 7. С. 58 – 64.
6. Фоменко Т.А. Сенсорное развитие детей. Чита: Молодой учёный, 2019. 55 с.
7. Шестакова Е.В. Особенности сенсомоторного развития дошкольника / Universum: психология и образование. 2023. № 8. С. 45 – 49.
8. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. М.: Мозайка, 2013. 39 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ КВЕСТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВИКТОРИНЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

SPEECH THERAPY QUEST AS A FORM OF ORGANIZING AND CONDUCTING A QUIZ FOR FORMING PERSONAL QUALITIES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

А.А. Горностаева, А.М. Хиль,
Е.Н. Гроцкая, З.А. Арефьева,
З.Б. Танеева

A.A. Gornostaeva, A.M. Khil,
E.N. Grotskaya, Z.A. Arefieva,
Z.B. Taneyeva

Дети с ограниченными возможностями здоровья, дети дошкольного возраста, тяжелое нарушение речи, логопедическая квест-викторина, личностный потенциал.

В статье представлен опыт проведения логопедических викторин для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Квестовый формат проведения мероприятий позволяет заметить даже минимальный прогресс после регулярных и длительных занятий, а также оказывает положительное влияние на формирование личностного, коммуникативного, познавательного потенциала; развитие таких качеств, как настойчивость, умение точно следовать инструкции и работать в команде, целеустремленность, взаимопомощь, находчивость и смекалка.

Children with disabilities, preschool children, severe speech impairment, speech therapy quest quiz, personal potential.

The article presents the experience of conducting speech therapy quizzes for preschoolers with severe speech disorders. The quest format of events allows you to notice even minimal progress after regular and long-term classes, and also has a positive effect on the formation of personal, communicative, cognitive potential; the development of qualities such as perseverance, the ability to follow instructions accurately and work in a team, dedication, mutual assistance, resourcefulness and ingenuity.

Для каждого родителя очень важно, чтобы его ребенок вырос самостоятельной и успешной личностью. Успех, в первую очередь, определяется достижениями человека. Когда ожидания и результаты деятельности ребёнка совпадают, то можно говорить об успехе личности. В дошкольном возрасте ребенок очень чувствителен к оценке своей деятельности со стороны значимых взрослых: родителей, близких родственников, педагогов. Переживание ситуации успеха способствует повышению самооценки личности дошкольника, а неуспеха – ее понижению. Творческие и интеллектуальные способности детей развиваются через их участие в конкурсах, олимпиадах, фестивалях и других массовых мероприятиях.

Соревнования между детьми помогают раскрыть способности и таланты ребенка. Часто именно после участия в конкурсе ребёнок начинает интересоваться получением новых знаний. Он увлекается, начинает совершенствовать свои навыки, и вскоре появляются первые достижения и успехи. Соревнуясь с другими участниками, ребёнок учится ставить перед собой цели и достигать их. Участвуя в конкурсах, он учится работать. У дошкольника развивается целеустремленность, трудолюбие и ответственность.

Для воспитанников с тяжелыми нарушениями речи участие в конкурсах и олимпиадах важны даже в большей степени, чем для нормотипичных детей без проблем со здоровьем. Ребёнок с ОВЗ тратит больше усилий и времени для выполнения таких обычных задач, как обучение и коммуникация. Это связано с особенностями развития и возможными ограничениями. Специалисты и родители должны работать вместе, чтобы помочь ребёнку преодолеть свои трудности и обеспечить ему успешное обучение, общение и социализацию в жизни [7]. Любые, даже самые маленькие победы укрепляют самооценку ребёнка и его желание добиваться большего.

Разнообразные олимпиады, викторины и конкурсы стали частью повседневной жизни детей. Зачастую дошкольники участвуют в нескольких конкурсах в течение года. Для участия в олимпиадах выбирают лучших из лучших: самых сильных, самых ловких, самых умных. К сожалению, детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих тяжелое нарушение речи, не приглашают принимать участие в подобных мероприятиях. Часто родители, привыкшие сталкиваться с дополнительными трудностями при обучении детей, имеющих нарушения речи, скептически относятся к конкурсам и соревнованиям. Но именно радость и гордость близких за успехи своих дочери или сына даёт детям желание и стимул участвовать и побеждать в различных соревнованиях.

Участие в Олимпиадах дошкольников с ОВЗ помогает им увидеть свои сильные стороны, получить подтверждение своих способностей и улучшить самооценку, а их родителям – поверить в своих детей, заметить даже минимальный прогресс после регулярных и длительных занятий.

Олимпиады стимулируют у обучающихся с речевыми нарушениями развитие логического мышления, концентрации внимания, умения решать возникающие проблемы.

Участие в соревнованиях повышает мотивацию. Дети видят результат и стремятся к совершенствованию. Также олимпиады предоставляют возможность участвовать в общественной жизни, общаться с другими ребятами, поддерживать дружеские отношения и развивать социальные навыки.

В Красноярске ежегодно проводится логопедическая Викторина для воспитанников с ОВЗ, обучающихся в подготовительных группах и получающих логопедическую помощь в муниципальных образовательных учреждениях города. Целью игры является развитие навыков устной речи, коммуникативного и познавательного потенциала, а также талантов и способностей, обучающихся с речевыми нарушениями. Основная задача Викторины – поддерживать интерес воспи-

танников к интеллектуальной деятельности, а также создавать условия для проявления настойчивости, умению точно следовать инструкции, целеустремленности, взаимопомощи, находчивости и смекалки. Такие мероприятия способствуют развитию умения работать в команде, учат детей слушать и слышать друг друга, уважать мнение других. Игра помогает закреплению полученных ранее на логопедических занятиях знаний и умений.

Для педагогов это ответственное мероприятие, к которому они долго и обстоятельно готовятся, тщательно продумывают детали. При составлении заданий, учитываются особенности восприятия материала детьми с тяжелыми нарушениями речи. Важно, чтобы задания были интересными, но не слишком сложными, так как чувство неуверенности в своих силах может вызвать у ребёнка протест к прохождению испытаний. Для участников события Викторина – это большой красочный праздник. Опираясь на опыт организации ежегодных логопедических Олимпиад для детей с ОВЗ, мы пришли к выводу, что лучшая форма проведения Викторины – это квест. Подвижная, увлекательная игра воспринимается детьми с тяжелыми нарушениями речи не как испытание, а как развлечение. В то же время участники демонстрируют свои знания, умения, навыки коммуникации и общения. Учитывая психо-эмоциональные особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, квест позволяет участникам находиться в движении и проявить свои способности через игровую деятельность. Вместо обыденных и скучных ответов на тестовые вопросы, дети с удовольствием решают головоломки и задачи, ищут скрытые предметы и следуют подсказкам, чтобы достичь цели.

Игра-приключение помогает детям развивать навыки взаимодействия друг с другом, способствует укреплению дружеских отношений между детьми, учит работать в команде и формирует навыки сотрудничества.

Для поддержания интереса к игре все предлагаемые детям задания встраиваются в одну сюжетную линию – помощь персонажам, путешествие, поиск пропавших предметов и т.п. Такой подход стимулирует непроизвольное внимание детей, помогает снизить тревожность – ведь они находятся в незнакомом помещении с незнакомыми педагогами. За годы проведения викторин будущие школьники помогали доктору Пилюлькину найти свои врачебные инструменты, малышам – котяткам из мультфильма «Три Кота» собрать семейный альбом с фотографиями, спасти семейные ценности семьи Барбоскиных. Надо отметить, что темы детских приключений всегда соответствуют государственным образовательным стандартам, развивая идеи патриотического, экологического воспитания и т.д.

Длительность игры ограничена требованиями, предъявляемыми к образовательному процессу СанПин, поэтому каждый этап игры длится не более 5 минут. За это время юным участникам квеста предлагается решить какую-то задачу, продемонстрировав свои знания по каждому из следующих направлений [6]:

1) Фонетическая сторона речи (возможность правильно произносить все звуки русского языка) [2];

2) Слоговая структура слова (способность произносить трудные многосложные слова);

3) Грамматические функции словоизменения (умение правильно изменять слова по родам, числам, падежам и т.д., согласовывать их между собой);

4) Грамматические функции словообразования (умение образовывать новые слова с помощью различных суффиксов и приставок);

5) Словарный запас (навык точного подбора слов для обозначения объектов, явлений, действий, признаков и т.п., подбор антонимов и синонимов);

6) Связная речь (способность составить небольшой рассказ, точно пересказать текст, грамотно изложить свои мысли);

7) Навыки слогового и звукового анализа и синтеза.

Одновременно отмечается уровень сформированности у выпускников детского сада высших психических функций: памяти, внимания, мышления, восприятия [1].

Но данные цели и задачи (правильно сказать, назвать, произнести) видит учителя-логопеды, готовящие команды детей к соревнованиям; педагоги, составляющие задания; жюри, оценивающие правильность их выполнения. Перед детьми стоят иные цели и задачи – не дидактические, а игровые: помочь, найти, спасти, догадаться, собрать как можно больше призовых фишек и наклеек, быстрее добраться до финиша, преодолев все трудности. Именно такой подход помогает раскрыть потенциал детей с ОВЗ.

Приведем пример задания: «Малыш разбросал свои игрушки по комнате и теперь не может отправиться на поиск друзей, пока не уберёт их на свои места. Помогите Малышу, разложив игрушки так, как подсказывает схема» [2, 5].

Перед детьми «Мебелированная комната» – коробка с игрушечной мебелью, несколько игрушек и схема в виде таблицы с условными обозначениями предлогов. Дети по очереди расставляют игрушки, соответственно схемам, озвучивая свои действия [3].

В этом задании одновременно проверяется навык ребёнка работать со схемой, ориентироваться в таблице, знание предлогов, в том числе сложных, умение использовать предложно-падежные конструкции [4].

При подготовке Логопедической викторины большое внимание уделяется организации двигательной активности детей. Это не только подвижные игры, динамические паузы и тематические физминутки в перерывах между заданиями и во время ожидания подсчёта результатов. При выполнении заданий на каждой локации специалисты стараются организовать деятельность детей так, чтобы они как можно больше находились в движении. Например, во время проведения капитанского конкурса остальные члены команды удерживают равновесие на балансирах. На другой локации подсчитывают слова в предложении с помощью кеглей, а затем попадают в нужное слово мячом, или, получая за каждый правильный ответ мягкий строительный блок, собирают пирамиду и т.д.. Подобная форма организации позволяет чередовать виды деятельности, снимает нервно-мышечное напряжение, препятствует возникновению усталости, повышает работоспособность и интерес детей к выполнению образовательной задачи.

Таким образом, участие в викторинах, олимпиадах и конкурсах в том числе и логопедических, играет важную роль в формировании личности ребенка с тяжелым нарушением речи. Эти мероприятия способствуют развитию коммуникативных навыков, повышению самооценки и уверенности в себе ребенка. Поэтому педагогам и родителям важно поддерживать участие детей с тяжёлыми нарушениями речи в подобных соревнованиях, создавать для дошкольников условия для самореализации и развития. Любое задание, прежде чем его предложить ребёнку, требует тщательного подбора.

Каждый ребенок уникален, в том числе и тот, у кого есть тяжелые нарушения речи. Необходимо создавать для них условия, которые помогут им раскрыть свой потенциал, развить уверенность в себе и обрести новые навыки. Участие в логопедических олимпиадах и конкурсах может стать одним из ключевых инструментов формирования личности ребенка с ТНР.

Библиографический список

1. Андреева, Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. Ч.1: Устная связная речь. Лексика пособие для логопеда / Н. Г. Андреева; под ред. Р. И. Лалаевой. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 182 с.
2. Асташина, И. В. Логопедические игры и упражнения для детей / И. В. Асташина. – М.: Рипол Классик, Дом. XXI век, 2019. 135 с.
3. Бочкарева, О. И. Обогащение и активизация словарного запаса. Подготовительная группа / О. И. Бочкарева. – М.: Издательско-торговый дом «Корифей», 2018. – 5 с.
4. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мاستюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2016. – 286 с.
5. Русланова, Н. С. Игрушки. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет / Н. С. Русланова. – М.: АРКТИ, 2013. 25 с.
6. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду: Занятия с детьми 6-7 лет с ОНР: пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. 71-76 с.
7. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста: программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева. – М.: Дрофа, 2016. – 192 с.

ИНСЦЕНИРОВКИ СКАЗОК И РАССКАЗОВ: КРЕАТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

DRAGING FAIRY TALES AND STORIES: CREATIVE METHODS IN SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

А.А. Горностаева, О.О. Русакова

A.A. Gornostaeva, O.O. Rusakova

Дети с ограниченными возможностями здоровья, дети дошкольного и школьного возраста, тяжелое нарушение речи, театрализованная деятельность на логопедических занятиях, игровая деятельность, личностный потенциал.

В статье представлен опыт проведения логопедических занятий для детей с тяжелыми нарушениями речи с использованием театральных инсценировок. Театрализованное представление оказывает положительное влияние на развитие связной речи ребёнка, а так же помогает выражать свои мысли, эмоции и чувства через жесты, мимику и интонацию; следовать инструкции и работать в команде.

Children with disabilities, children of preschool and school age, severe speech impairment, theatrical activities in speech therapy classes, play activities, personal potential.

The article presents the experience of conducting speech therapy classes for children with severe speech disorders using theatrical dramatizations. A theatrical performance has a positive effect on the development of a child's coherent speech, as well as helps to express their thoughts, emotions and feelings through gestures, facial expressions and intonation; follow instructions and work in a team.

В последние годы наблюдается рост числа дошкольников и школьников с нарушениями речевого развития. Основная причина заключается в недостаточном общении ребёнка со своими родителями. В некоторых семьях, как только ребёнок начинает сидеть, ему предлагают телевизор, планшет или экран телефона. Родители объясняют выбор такого досуга своей занятостью, усталостью, а также тем, что ребёнок живет в век компьютерных технологий, и должен уметь пользоваться новыми изобретениями наравне со взрослыми. Социально-культурные условия, в которых растут дети, сильно изменились. Голубой экран заменил бабушкины сказки, мамины колыбельные песенки и разговоры с отцом о жизни.

Взрослые думают, что малыш, сидя перед телевизором, постоянно слышит речь, причем громкую, разнообразную и выразительную. Значит речевое развитие не может тормозиться. Голос с экрана телевизора не оказывает положительного воздействия на речевое развитие ребёнка. Только непосредственное участие взрослого в практической деятельности малыша способно обеспечить нормальное речевое развитие.

Игра – ведущая деятельность ребёнка. Когда ребёнок играет, он легче преодолевает трудности, а исправление недостатков речи – это огромный труд для маленького человека.

Театральная деятельность может быть очень эффективным методом развития связной речи у детей с речевыми нарушениями. Во-первых, участие в театральных постановках воспринимается детьми как игра, которая помогает развивать навыки коммуникации, улучшает слуховое восприятие и способность к общению со сверстниками. Театр позволяет уйти от скучной монотонной работы и увлечь детей миром игр и перевоплощений.

Использование элементов театральных занятий во время логопедической работы, способствует развитию фантазии и творческого мышления у детей, улучшает их способность к формулированию связных высказываний. Дети учатся выражать свои мысли и чувства через диалоги и монологи, а также развивают свой словарный запас, практикуются в словообразовании и словоизменении.

Театрализованная деятельность воспринимается детьми, как игра, поэтому детей легко вовлечь в неё. С помощью такой игры можно решить множество задач: активизировать мышление детей, натренировать память и образное восприятие, развить воображение и фантазию, а также звуковую культуру речи, обогатить словарный запас, усовершенствовать речь, а также развить мелкую моторику, координацию движений, повысить уверенность и самооценку у детей.

На логопедических занятиях можно использовать различные виды театрализованной деятельности, инсценировки сказок и рассказов, которые помогают детям развивать и корректировать речь.

Например, с помощью ролевых игр дети могут «примерить» различные роли, взаимодействовать друг с другом и использовать в речи различные образы и персонажей. Проигрывая роли сказочных героев, дети вынуждены выражать свои мысли и чувства, подбирать слова и простраивать высказывания, чтобы объяснить свои действия и действия других персонажей.

В процессе игры в театр дети учатся слушать друг друга, взаимодействовать, обсуждать различные ситуации и принимать решения. Все эти навыки не только способствуют развитию связной речи, но и помогают детям лучше адаптироваться в обществе и успешно общаться с окружающими.

Ещё одним видом театрализованного представления являются импровизации. В этом случае дети создают собственные сказочные сценарии, придумывают диалоги и ситуации, обязательно находясь под руководством логопеда. Дети получают возможность выражать свои мысли и чувства на доступном им языке. Также очень важно то, что дети учатся слушать и воспринимать речь собеседника, поддерживают диалог.

Во время логопедического занятия можно проигрывать мини-спектакли. Небольшие театральные постановки сказок и рассказов, хорошо вписываются в структуру занятия. Дети используют яркую и разнообразную речь, играют различные роли, выражают свои эмоции и мысли, работают в группе. При подготовке и проведении мини-спектаклей важно учитывать особенности каждого ребенка,

его уровень развития и речевые возможности. Ребёнку должно быть комфортно играть свою роль. Каждого ребенка необходимо поощрять и поддерживать.

Ещё одним интересным видом инсценировки сказок и рассказов является использование кукольных и пальчиковых театров. Такие формы театрализованной деятельности помогают детям выражать свои мысли и чувства через мимику и жестикуляцию. Взаимодействие с куклами и пальчиковыми театрами создает безопасную игровую обстановку. Дети чувствуют себя комфортно и свободно выражают свои мысли и чувства.

Отдельным видом театрализованной деятельности стоит выделить театр теней. Это необычайно увлекательная форма проигрывания сказочных произведений. Дети выражают свои мысли и эмоции через танец и движения рук. Во время занятий театром теней дети могут выполнять различные упражнения и игры, такие как повторение фраз, диалоги и монологи, что помогает им активно работать над своей речью. Театр теней - это не только эффективный метод развития речи у детей с речевыми нарушениями, но и интересное и увлекательное занятие, которое способствует развитию их самооценки и уверенности. В результате этого дети становятся более общительными, уверенными в себе и лучше справляются с общением в повседневной жизни.

Чтобы показать ребёнку необычное таинство, достаточно соорудить незамысловатую конструкцию из картона, сделать из бумаги или ткани экран, вырезать силуэты героев любимых сказок, а также подготовить лампу или фонарик, которые послужат проектором – и на стене оживают, двигаются, разговаривают любимые герои.

При любой театрализованной постановке происходит работа с текстами сказок и рассказов. Дети знакомятся и анализируют тексты сказок и рассказов, вступают в диалоги. Сказки имеют простую структуру и богатый язык. Дети узнают новые слова и выражения, учатся использовать лексические обороты и грамматические конструкции. Пересказы содержания сказок и рассказов, придумывание своих версий окончания сюжета помогает преодолеть нежелание долго и подробно рассказывать.

Любая театральная инсценировка включает определенные этапы. На первом этапе происходит выбор и изучение сказки. Сказка прочитывается несколько раз, разбираются персонажи и сюжет. На втором этапе, текст сказки разбирается на фрагменты, определяются ключевые моменты, которые необходимо выделить в инсценировке. Так как дети с речевыми нарушениями имеют трудности с пониманием и запоминанием больших объёмов текста, то на третьем этапе происходит разработка диалогов для каждого персонажа. Обязательно необходимо учитывать особенности детей с речевыми нарушениями. Оптимизировать текст, упрощать его, использовать яркие и запоминающиеся выражения. На четвёртом этапе происходит работа над эмоциональной выразительностью. Дети учатся использовать жесты, мимику и интонацию.

Репетиции – это следующий этап в инсценировке сказки. Репетиции помогают запомнить текст, детали обстановки, избавиться от лишнего волнения при выступлении. Завершающий этап это постановка. Зрители должны быть обязательно!

Целью инсценировки является не только развитие речи, но и укрепление самооценки и социальных навыков детей.

Сказки и детские рассказы являются одним из самых эффективных инструментов для развития речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Они позволяют детям не только расширять свой словарный запас, но и вводить новые слова и выражения в активную речь, использовать их в контексте.

Дети могут представлять себя в роли главного героя произведения и создавать свои собственные истории на основе представленных сюжетов. Это помогает детям развить навыки выражения мыслей и фантазии. Кроме того, сказки могут быть использованы для обучения грамматике и синтаксису. В процессе инсценировки сказок или рассказов дети могут замечать грамматические правила, такие как использование глаголов в правильной форме, согласование существительных с прилагательными и использование правильных времен. Они также могут анализировать разные виды фразовых глаголов, междоусобных предложений и других языковых структур. Это помогает детям улучшить свои навыки грамматики и синтаксиса и применять их в рамках связной речи.

Таким образом, использование театрализованных инсценировок для развития связной речи детей с тяжелыми речевыми нарушениями является эффективным способом. Постановка даже небольшого спектакля, улучшает навыки слушания и понимания текста, развивают навыки сочинительства и расширяют словарный запас. Они также помогают детям улучшить навыки грамматики и синтаксиса. Поэтому, использование театрализованной деятельности на логопедических занятиях следует рассматривать как важную методику обучения для детей с тяжёлыми речевыми нарушениями.

Библиографический список

1. Александрова, О.И. Практические аспекты использования инсценировок сказок в речевой терапии детей с тяжелыми нарушениями речи. Сборник научных трудов «Коррекционная педагогика», 2015 № 4.
2. Иванова, Е.А. Игровая терапия в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Методические рекомендации для логопедов. Москва: Педагогическое общество России, 2016.
3. Павлова, Н.С. Опыт работы сказочно-игровой терапии с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Психологическая наука и образование, 2018, № 3.
4. Петрова, Л.М. Эффективность использования инсценировок в коррекционно-логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Журнал коррекционной педагогики, 2014, №1.
5. Русланова, Н. С. Игрушки. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет / Н. С. Русланова. – М.: АРКТИ, 2013. 25 с.
6. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду: Занятия с детьми 6-7 лет с ОНР: пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. 71-76 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

RESULTS OF A PRE-PROJECT STUDY OF SOUND PRONUNCIATION VIOLATIONS IN FIRST-GRADE CHILDREN WITH PHONETIC-PHONEMATIC SPEECH IMPORTANCE

А.В. Долгополова, И.А. Пикулева

A.V. Dolgopolova, I.A. Pikuleva

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

Фонетико-фонематическое недоразвитие, минимальные дизартрические проявления, первоклассники, звукопроизношение, артикуляция, антропофонический дефект, фонологический дефект.

В статье представлены методики обследования звукопроизношения, дан анализ результатов нарушений звуковой стороны речи у обучающихся первого класса с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и минимальными дизартрическими проявлениями. Авторами обосновывается необходимость проведения коррекционно-логопедической работы с учениками обследуемой группы.

Phonetic and phonemic underdevelopment, minimal dysarthric manifestations, first graders, sound reproduction, articulation, anthropophonic defect, phonological defect.

The article presents the methods of examination of sound reproduction, analyzes the results of violations of the sound side of speech in first grade students with phonetic and phonemic speech underdevelopment and minimal dysarthric manifestations. The authors substantiate the need for correctional speech therapy work with students of the examined group.

В настоящее время начальное образование столкнулось с проблемой фонетико-фонематического недоразвития речи у обучающихся первых классов. Хотя в целом первоклассники уже владеют звукопроизношением, имеют богатый словарный запас и умеют правильно строить предложения, есть значительное количество учеников, которые не могут овладеть звуковой стороной речи в нормативные сроки. Данная проблема требует дополнительного внимания со стороны педагогов, разработки индивидуальных подходов к обучению, так как может привести к трудностям в овладении грамотой [4].

В рамках реализации проекта по коррекции нарушений звукопроизношения у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, для получения детальных данных был составлен комплекс заданий по изучению звукопроизношения. На основе методик Н.С. Жуковой Т.Б., Филичевой Г.В., Чиркиной, адаптированного стимульного материала О.Б. Иншаковой и балльной системы

Е.Ф. Архиповой [1,3,5,6]. Диагностический комплекс, включал в себя задания из двух блоков. Каждый блок, в свою очередь, подразделялся на серии, объединившие конкретные речевые пробы, позволяющие выявить нарушения звукопроизношения у первоклассников. Наш авторский вклад состоял в составлении схемы исследования, подборе диагностических методик, адаптации стимульного материала с учетом задач проектного исследования и индивидуальных особенностей его участников.

Проектная работа велась на базе одной из образовательных учреждений города Саяногорска. В исследовании приняли участие 8 учеников первого класса, в логопедическом заключении которых отражено фонетико-фонематическое недоразвитие, минимальные дизартрические проявления.

По I блоку «Исследование подвижности артикуляционного аппарата» использовалось 2 серии заданий.

Серия № 1. «Статическая организация движений».

Цель: исследовать сформированность статической позы в артикуляционной моторике.

Серия объединила 8 проб: для губ – 5, для языка -3. Обследование первоклассников проводилось индивидуально, применялись функциональные нагрузочные пробы по устной инструкции и перед зеркалом. Оценка производилась на основе понимания и самостоятельного выполнения. Первокласснику предлагалось повторить движения под счет до 10. Критериями для оценки стали отсутствие либо наличие неврологических нарушений в движениях нижней челюсти, губ, языка, мягкого неба, точность движений, состояние мышечного тонуса, наличие саливации, гиперкинезов, синкинезий, время удержания позы. Ученикам предлагалось выполнить следующие упражнения «Улыбка», «Трубочка», «Зайчик», «Обезьянка», «Окошечко», «Лопата», «Жало», «Чашечка».

Серия № 2. «Динамическая организация движений».

Цель: выявить уровень подвижности органов артикуляционного аппарата, способность к переключаемости.

Первокласснику предлагалось отраженно за логопедом выполнить 6 динамических проб для губ, нижней челюсти, языка, движения в каждой серии заданий повторить 4-5 раз. Оскалить зубы, открыть рот, положить язык на нижнюю губу, занести язык за нижние зубы, закрыть рот, повторить звуковой или слоговой ряд несколько раз (последовательность звуков и слогов изменялась) и т.д. Критерии для оценки: состояние мышечного тонуса, отсутствие либо наличие неврологических нарушений в движениях нижней челюсти, губ, языка, мягкого неба: точность, тщательность движений, наличие саливации, гиперкинезов, синкинезий, время выполнения движений.

При оценке результатов каждая проба оценивалась отдельно по шкале от 1 до 4 баллов. Максимальная сумма баллов по результатам серии № 1 – 32 балла, серии № 2 – 24 балла, за I блок – 56 баллов.

Нами были определены уровни успешности блока «Исследование подвижности артикуляционного аппарата». 4 балла (высокий уровень) - тонус мышц артикуляционного аппарата нормальный, объем движений полный, движения скоор-

динированные, артикуляция относительно точная. Губы и язык подвижны, движения активные, точные, дифференцированные, воспроизводятся в полном объеме. Патологические симптомы отсутствуют. 3 балла (средний уровень) – в артикуляционном аппарате наблюдается минимальное напряженное выполнение перехода от одного движения к другому, быстрое утомление. Ритм замедленный, выполнение движений неточное, незначительное нарушение тонуса губных мышц, языка, легкие проявления гиперкинеза, гипертонуса, синкинезии, гипотонии, дистонии. 2 балла (базовый уровень) – легкие патологические симптомы. Амплитуда движений артикуляционных органов уменьшается. Лёгкое нарушение мышечного тонуса языка, движения языка осуществляются не полностью. Отмечается небольшая саливация, которая увеличивается при функциональной нагрузке, девиация языка. Негрубые проявления гиперкинезов, гипертонии, синкинезий, гипотонии, дистонии. Асимметрия губ при сглаженности носогубной складки. Верхняя губа напряжена или вялая и ее подвижность ограничена. Количество правильно выполняемых движений ограничивается 2 – 3. 1 балл (низкий уровень) - грубо выраженное нарушение мышечного тонуса артикуляционных мышц. Наблюдаются хаотичные движения в поисках необходимой артикуляционной позиции, затруднение выполнения и удержания и смены артикуляционной позиции. Выраженное нарушение тонуса мышц губ, малоподвижность губ, сглаженные носогубные складки. Объем артикуляционных движений языка строго ограничен, выраженная патологическая симптоматика: постоянная саливация, выраженные гиперкинезы, синкинезии, посинение кончика языка или носогубного треугольника, девиация.

После проведения анализа показателей серии «Статическая организация движений» выявлена патологическая неврологическая симптоматика: напряженное, неточное выполнение движений наблюдалось у 40%. Минимальные нарушения мышечного тонуса языка, лёгкая саливация при функциональной нагрузке наблюдались у 60%.

Анализ серии «Динамическая организация движений» показал замедленный темп, неточное выполнение движений, незначительное нарушение мускулатуры органов артикуляции наблюдались у 50%. Единичные патологические симптомы, снижение амплитуды артикуляционных движений наблюдались у 50%.

При анализе сравнительных данных серий «Статическая организация движений» и «Динамическая организация движений» мы наблюдали динамику ухудшения показателей функций артикуляционного аппарата в зависимости от усложнения заданий. У большинства проявлялась симптоматика, указывающая на присутствие легкой неврологической дисфункции, утомляемость, истощаемости при функциональной нагрузке, что подчеркивало важность и необходимость проведения занятий повышающих уровень артикуляторных возможностей первоклассников, на фоне лечения.

Далее мы приступили к исследованию состояния звукопроизношения. На начальном этапе обследования была проведена беседа, в ходе которой установлен контакт с первоклассниками и таким образом получено общее представление об особенностях звукопроизношения в свободной речи. Во время беседы помимо общих вопросов первокласснику было предложено пересказать сюжет

известных сказок «Курочка ряба», «Репка». В процессе беседы были выявлены дефекты звукопроизношения (пропуски, смешения, искажения, замены).

Затем первокласснику предъявлялся стимульный материал на отдельных картинках, на которых проверяемый звук находился в разных положениях – в начале, в середине, в конце. При изучении звукопроизношения использовались методические приемы самостоятельного воспроизведения лексического материала, при дефектном, неточном произношении – отраженного. На основании полученных данных определяли тип нарушения произношения: искажение, отсутствие, замена, смешения, звуки в процессе постановки, автоматизации, звуки в процессе введения в речь – в коммуникативную деятельность.

Правильное и нарушенное произношение звуков оценивалось по шкале от 1 до 4 баллов за каждую группу звуков. Максимальная сумма баллов за 2 блок – 16 баллов. Нами были определены критерии оценки и уровни успешности блока «Исследование произношения звуков». 4 балла (высокий уровень) – произношение всех звуков в спонтанной речи нормированное. 3 балла (средний уровень) нарушение произношения одного или нескольких звуков внутри одной лингвистической группы. Звук доступен для правильного изолированного произношения, но в спонтанной речи ещё подвержен искажениям, заменам, смешениям. 2 балла (базовый уровень) нарушено произношение 2-3 звуков из двух групп звуков. Искажение и замена смешение звуков. Ещё не все изолированные звуки произносит нормировано. 1 балл (низкий уровень) – искажения или заменены более 3 звуков в трех лингвистических группах. Дефекты звукопроизношения стойкие, полиморфные. Недоступно правильное изолированное произношение.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий II блока, мы наблюдали нормативное произношение всех свистящих звуков группы у 100%. Мы выяснили, что у первоклассников присутствуют особенности звукопроизношения по антропофоническим и фонологическим признакам.

Антропофонические дефекты проявлялись в искажениях и пропусках сонорных согласных звуков [p], [p']; [л] [л'] у 74%. Указанные нарушения носили непостоянный характер и зависели от фонетических условий. Преобладало искажение звуков, губно-губной ламбдацизм, велярный ротацизм. Нарушено место образования, кончик языка не принимал участие в артикуляции, опущен вниз, грубый гортанный звук. Все дети находились на этапе постановки звуков, у 50% – звуки находились на этапе автоматизации. Вышеперечисленные нарушения были связаны с артикуляционными возможностями первоклассников.

Таким образом, для поддержки артикуляционных укладов согласных звуков сонорной группы в процесс коррекционной работы необходимо было включить дифференцированный логопедический массаж для нормализации мышечного тонуса, артикуляционные тренировки для формирования правильных положений артикулем и движений артикуляционных органов (губ, языка, нижней челюсти).

Также нами были выявлены фонологические дефекты, проявляющиеся в заменах, смешениях преимущественно в группе шипящих согласных звуков у 50%. Замены, смешения по артикуляционным признакам – месту образования [ш] на [с]; [ж] на [з] способу образования [ч] на [щ]. Что свидетельствует о первично

сохранном фонематическом восприятии, о вторичном характере фонетико-фонематического нарушения.

У всех первоклассников формами нарушенного звукопроизношения данных групп звуков являлись нарушения произношения, проявляющиеся одновременно в искажении и заменах. У 50% – парасигматизм шипящих звуков. У 39 % нарушена группа звуков [л]–[л'] – у первоклассников отмечен параламбдацизм. Наибольшие трудности в произношении звука [л] возникали в середине слова, в стечении согласных, на конце слов в безударном слоге, а также в потоке речи, при этом изолированное произношение звука было сохранно.

Проведя анализ полученных результатов, мы сделали вывод, что твердые звуки нарушаются чаще, чем мягкие. Также нами было отмечено, что нарушения шипящих и сонорных звуков у первоклассников зависело от позиции звука в слове. Наибольшее затруднение вызывали трудности при позиции звука в середине слова, а также слова со стечением согласных. Нарушения свидетельствовали о вторичном недоразвитии фонематического восприятия. В процесс коррекционной работы необходимо включить упражнения не только на развитие двигательных функций артикуляционного аппарата, но и на развитие фонематического восприятия, дифференциацию нарушенных звуков.

Таким образом, результаты исследования подвижности артикуляционного аппарата выявили неврологическую симптоматику, истощаемость движений, сниженную динамику артикуляторных движений при функциональной нагрузке. В звукопроизношении выявлено нарушение наиболее сложных звуков: шипящих, сонорных, а также преобладание фонетических дефектов. Полученные результаты подтверждают современные исследования по проблеме диагностики и коррекции звукопроизношения при дизартрии у детей [2]. Результаты исследования показали необходимость проведения логопедической работы с первоклассниками исследуемой группы по коррекции звукопроизношения с учётом вышеперечисленных показателей.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно–логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2007.
2. Брюховских Л.А. Дизартрия / Учебно-методическое пособие по логопедии. Изд-е 2, перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 180 с.
3. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: «Просвещение», 2008.
4. Лалаева Р.И., Логинова Е.А., Титова Т.А. Теория речевой деятельности:/ Р.И. Лалаева – Хрестоматия СПб. Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
5. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. / Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. -- М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2009. - 80 с. (Практическая логопедия.)
6. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2009.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

ANALYSIS OF THE RESULTS OF A STUDY OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

А.Е. Ерофеева, Л.В. Киселева

A.E. Erofeeva, L.V. Kiseleva

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

Связная речь, общее недоразвитие речи 3 уровень, старшие дошкольники.

В статье представлена методика обследования связной речи, дан анализ результатов исследования связной речи у старших дошкольников общим недоразвитием речи 3 уровня.

Coherent speech, general speech underdevelopment level 3, senior preschoolers.

The article presents a methodology for examining coherent speech, analyzes the results of a study of coherent speech in older preschoolers with general speech underdevelopment of level 3.

В настоящее время, мы можем наблюдать, что с каждым годом увеличивается количество детей с общим недоразвитием речи [2]. В структуре дефекта при общем недоразвитии речи ядерными нарушениями являются: словарный запас, грамматика, которые затрудняют развитие связной речи. Речь находится на низком уровне сформированности. Все эти недостатки в устной речи в дальнейшем отразятся в нарушении письменной речи [1]. Связная речь – это инструмент развития высших психических функций дошкольника, она является важным элементом и основой для дальнейшей социализации и адаптации [3].

В исследовании приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня, г. Сосновоборска.

В рамках реализации проекта по коррекции связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня, для получения данных был составлен комплекс заданий по изучению связной речи. За основу диагностических заданий взята методика Глухова В.П. [2].

Мы использовали несколько заданий при исследовании связной речи старших дошкольников, которые включали в себя: 1. Пересказ текста (короткого рассказа или знакомой сказки). 2. Составление рассказа со зрительной опорой. 3. Продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки). В ходе исследования выявляли у детей способность в передаче содержания какого-либо литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также собственного замысла и своих жизненных впечатлений [4].

Задание 1. Пересказ текста (знакомой сказки) «Теремок».

Цель: выявление возможностей детей с общим недоразвитием речи воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст. Текст произведения детям прочитывается дважды; перед повторным чтением детям даётся установка на составление пересказа. Критерии оценивания: полнота передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, а также наличие синтаксической и смысловой связи между предложениями, частями рассказа, грамматическое оформление, соблюдение логической последовательности, самостоятельность.

Задание 2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок [5].

Цель: выявление у детей умения составлять связный и сюжетный рассказ, на основе которого видно наглядное содержание последовательных фрагментов - эпизодов. Для этого использовалась серия картинок подробно представленным сюжетом («Как ёж спас ежонка» по М. М. Алексеевой) в количестве шести. Перед ребёнком в правильной последовательности раскладываются картинки и дают их внимательно рассмотреть. Перед составлением рассказа по каждой картинке был разбор предметного содержания серии с объяснением значения отдельных деталей изображённой обстановки (например: «дупло», «поляна», «лужок»). При помощи наводящих вопросов, при затруднениях у детей, также применялось жестовое указание на нужную картинку или конкретную деталь. Наряду с общими критериями оценки брались во внимание показатели, которые определялись спецификой данного вида рассказывания: соответствие смыслового содержания рассказа изображённому на картинках; соблюдение логической связи между эпизодами на картинках.

Задание 3. Продолжение рассказа по заданному началу. Цель: выявить у детей способность решения речевых и творческих задач, умений использовать предложенный наглядный и текстовый материал, при составлении рассказа. Ребёнку показывали картинку, на которой изображён главный момент сюжетного действия в рассказе. После разбора содержания по картинке, детям дважды прочитывался текст незавершённого рассказа, потом предлагалось придумать его продолжение.

Каждое задание оценивалось в отдельности, после чего высчитывали сумму баллов за все выполненные задания, за серию. Далее общая оценка за все задания соотносилась с уровнями успешности детей, каждый из которых соответствовал определённому количеству баллов.

Отсюда следует вывод, который определял уровень развития связной речи с учётом общей суммы полученных баллов: 14 - 16 баллов – высокий уровень. Тексты детей оформлены структурно, достаточно подробные описания, характеризуются основные признаки объекта, используются средства выразительности (сравнения, определения). С помощью разнообразных средств связи (скрепов): предложения связываются при помощи местоимений, лексического повтора, синонимической заменой. Повествование имеет чёткую последовательность и логику, которая содержит элементы описания и прямую речь. Тема раскрывается полностью, а также оригинален сюжет. Рассуждения аргументированы, последовательны и логичны. Грамматическое оформление правильное.

10 - 13 баллов – удовлетворительный (средний) уровень. Описание составляют из двух частей: возможно отсутствие начала или конца. В основной части признаки объекта раскрываются частично. В предложениях преобладает лучевая связь, которая выражена с помощью лексического повтора и местоимений. Но в целом характеристика объекта сделана достаточно подробно. В повествованиях действия по времени развиваются последовательно. Допускается отсутствие подробных характеристик действующих лиц, места и времени действия, но тема раскрывается полностью. Грамматическое оформление страдает негрубо.

7 - 9 баллов – недостаточный (ниже среднего) уровень. Для этого уровня характерна незавершенность композиций. Выделяются микротемы, которые раскрываются не полностью, то есть частично. Используется лучевая и формально-сочетательная связь при доминировании формальной. Отсутствуют средства выразительности. В повествовании нет четкой структуры. Нарушается последовательность действий в основной части. Используется цепная местоименная связь, а наряду с ней и формально-присоединительная. Нет четкой последовательности в основной части, используются несущественные аргументы, наряду с существенными. Слабо выражена связь между частями рассуждения и предложениями. Наблюдается структурный и морфемный аграмматизм.

4 - 6 баллов – низкий уровень. Пересказ текста состоит из перечисления действий или отдельных признаков. Нарушена последовательность в изложении событий. Преимущественно формальные связи, структура не выделяется. Имеются ошибки в построении предложения, речевой материал не соответствует теме, частично или полностью. Структурный и морфемный аграмматизм проявляется ярко. Определялись также: полнота изложения и последовательность, при составлении рассказа степень самостоятельности, смысловое соответствие с исходным материалом (наглядно изображенный сюжет, текст и др.) и поставленная речевая задача, связность, а также фразовая речь детей. При затруднениях в составлении рассказа (длительные паузы, перерыв в повествование и т.п.) оказывалась помощь в виде последовательных, уточняющих и наводящих вопросов.

Рассмотрим результаты исследования.

Первое задание - воспроизведение (пересказ) простого по структуре и небольшого по объёму текста уже знакомой сказки («Теремок»). С помощью экспериментатора дети справились с заданием и составили пересказ.

Таким образом, низкий уровень отмечается у 40% дошкольников, средний – у 30, ниже среднего – у 30%.

Выявлено, что у детей неоднократно возникали затруднения в начале пересказа, при ритмизированном повторе, при появлении новых персонажей сказки. Во время пересказа было видно, что связность изложения нарушена: были частые повторы фраз или их частей, искажение смысловой и синтаксической связи между различными предложениями, отсутствие и пропуски глаголов, сокращение составных частей, «обхождение» трудных слов, у большинства детей, хорошо видна бедность словарного запаса.

У 40 % детей были трудности в составление пересказа: нарушения связности, пропуски фрагментов текста, смысловые ошибки. Исследование показало, что у большинства детей, сформированность связной речи соответствует низкому и ниже среднего уровням.

После выполнения первого задания, на основе полученных результатов, можно сделать следующий вывод: что Петя, Марина, Лейла, Тимур, Артур при пересказе начального текста возникали большие трудности.

Сложностями в словообразовании (лисенки – лисятки), употреблении предлогов (путают «за» и «из-за», «на» и «над»).

При выполнении второго задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок («Как ёж спас ежонка» по М. М. Алексеевой) - в проявлениях связной речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, были определены специфические особенности. Результаты исследования у дошкольников с ОНР 3 уровня сформированности умений составлять рассказ по серии сюжетных картинок: средний уровень выявлен - у 35% детей, ниже среднего – у 40%, низкий – у 25%.

Пример. Тимур говорит: «кулочка ляба прыгнула, убежала». При составлении связного рассказа испытывали затруднения все дети, даже после предварительного разбора содержания всех трех картинок и после объяснения значения главных деталей, которые изображены на картинке («поляна», «чаща» и др.). Требовалась помощь: указание на соответствующую картинку или конкретную деталь, вспомогательные вопросы. Детям предлагалось в начале рассказа исходя, из названия картины сказать, о ком он? когда происходит действие? что делают герои? У детей были затруднения при переходе от одной картинке к другой, в самостоятельном продолжение рассказа, не учитывались детали. Пытались поменять картинку местами. Это можно объяснить тем, что недостаточно сформированы навыки в данном виде рассказывания. У детей отмечались в рассказах отсутствие некоторых моментов действия, которые исходят из ситуации, представленной на картинках; сужение понимания, изображенного на картинках (например, рассказ о действии только одного персонажа - медведя), что говорит о неполной сосредоточенности внимания во время речевого действия. Нередко нарушалось смысловое соответствие рассказа по изображенному сюжету.

Третье задание – завершение рассказа по готовому началу (с опорой на картинку) имело цель: решать поставленную творческую задачу, умение использовать предложенный речевой и наглядный материал в составлении рассказа. Выполнение задания творческого характера вызвало трудности у детей с общим недоразвитием речи. Результаты – средний уровень отмечается у 10% детей, ниже среднего – у 30%, низкий – у 60%.

Дошкольники не умеют сами, без помощи взрослых, высказывать свои мысли, составлять развернутые, полные ответы на вопросы. Дошкольники с общим недоразвитием речи не могут точно использовать предлоги на, под, в, из, с, над; путают приставки: «вышел - вошел», «подъехал - приехал», «на столе - над столом» и т. д.

Все дошкольники не справились с выполнением данного задания, называли изображенные на картинке предметы и действия или повторяли окончание данного текста. При составлении окончания рассказа требовалась помощь в виде наводящих и стимулирующих вопросов. В среднем дети использовали двадцать слов. У двоих детей не всегда определенные образы были связаны с главным содержанием, часто они пропускали в рассказе второстепенных героев. Иногда наблюдались негрубые нарушения логики повествования, включались повторы эпизодов из прочитанного текста. Всё это говорит о неумении реализовать свой замысел в последовательном, связном сообщении, в решении творческой задачи.

По однотипной схеме большинство детей составляли рассказы похожие друг на друга. Только в семи рассказах можно отметить наличие дополняющих, отдельных образов в сюжетную схему. Отдельные рассказы детей этой группы были без особых деталей передаваемых событий и предельно лаконичны. Многие допускали незавершенность сюжета, отмечались смысловые пропуски - пропуск сюжетного момента и др. Были отмечены нарушения последовательности в окончаниях рассказа у одиннадцати детей, в нарушении связности - в семи рассказах, несмотря на заданную последовательность событий, определяемую сюжетной ситуацией. Анализ показал, что дети имеют трудности в создании полноценного информативного сообщения. Составляя окончание рассказа, они в основном используют маленькие фразы из 1 – 4 слов. В их рассказах намного реже встречались развёрнутые фразы из пяти и более слов.

Итоговые результаты: никто не показал высокий уровень развития связной речи, средний уровень показали 16%, ниже среднего – 16%, низкий уровень – 68% респондентов. Выявленные нарушения показали необходимость проведения логопедической работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием 3 уровня по развитию связной речи.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А., Беляева О.Л., Мамаева А.В., Козлова Ю.В. Особенности смысловой обработки текста у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития//Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева 04.08.2022 г. № 2 (60) стр. 5 – 12.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. -2-е изд, испр. и доп. / В.П. Глухов. –Москва: АР-КТИ, 2004.– 168 с. (Библиотека практикующего логопеда).
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. второе издание / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева, – Москва: Просвещение, 1990, –316 с.
4. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи / Н.Д. Зарубина. –Москва: Издательство «Русский язык», 1997.
5. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сб. метод. реком. –СПб., Москва: САГА: Форум, 2006, –272 с.

РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

SPEECH PRACTICES AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION OF FUTURE TEACHER-DEFECTOLOGIST

А.В. Жарова, Е.Ю. Михайлова

A.V. Zharova, E.Yu. Mikhailova

Речевая практика, дефектолог, ограниченные возможности здоровья, инклюзия.

В статье обоснована проблема организации речевых практик студентов, обучающихся по направлению: Специальное (дефектологическое) образование. Важно учитывать, что в современных условиях инклюзии проблема формирования коммуникативных навыков будущих педагогов-дефектологов, овладения способами получения, хранения и переработки коммуникативной информации остается актуальной. В этой связи обнаруживается необходимость организации речевой практики, способствующей как личностному развитию будущего педагога-дефектолога, так и приобретению речевого опыта для безбарьерного вхождения во взаимодействие с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Speech practice, speech pathologist, limited health opportunities, inclusion.

The article substantiates the problem of the organization of speech practices of students studying in the field of Special (defectological) education. It is important to take into account that in modern conditions of inclusion, the problem of forming student's communication skills, mastering the ways of obtaining, storing and processing communicative information remains relevant. In this regard, it is found necessary to organize speech practice, which contributes both to the personal development of the future teacher-defectologist, and to the acquisition of speech experience for barrier-free entry into interaction with students with disabilities.

Введение. Необходимость в целенаправленной организации речевых практик, в виде дисциплины: «Речевые практики» для обучающихся педагогического университета совершенно очевидна: на это указывает первичный анализ речевых умений и коммуникативных навыков обучающихся 1 курсов по направлению: Специальное (дефектологическое) образование, в том числе обнаруживается невысокий уровень владения устными видами речевой деятельности. Обучающиеся активно проявляют себя в волонтерской деятельности, участвуют в конкурсе, организуют воспитательные мероприятия на этапе первых учебных (ознакомительных) практик, но при всей видимой «раскрепощенности» коммуникативных действий обучающихся возникает необходимость речевой подготовки будущего педагога-дефектолога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в рамках парадигмы инклюзивного образования [3].

Возникает вопрос: как же смоделировать речевую подготовку будущего педагога-дефектолога с учетом требований преподаваемого предмета и востребованностью образования? Можно ли четко регламентировать обучение будущих дефектологов или возможно взаимообучение заявленном направлении? То есть те студенты, которые уже приобрели навыки речевой деятельности (в аудиторной, внеаудиторной деятельности, на речевой и педагогических практиках), могут проводить занятия, участвовать в коммуникативных играх и тем самым демонстрировать, транслировать коммуникативно-речевую подготовку.

Логика действий в заявленном аспекте, прежде всего, должна включать следующие основания для организации речевой практики обучающихся: развитие речи в свете теории речевой деятельности (углубление навыков слушания и восприятия учебно-научной речи, чтения (опознавание речевых образцов наукоемких текстов), говорения и письма в условиях высочайшего уровня информатизации и достаточно низкого уровня владения понятийной базой изучаемых в вузе предметов. Другое важное основание – владение приемами установления и поддержания контакта с партнерами по общению. При всей кажущейся простоте действий будущего педагога-дефектолога на коррекционно-развивающих занятиях и во внеурочной работе не учитывается проблемно-ситуативная составляющая, когда возникает необходимость общаться с родителями (может быть, и в консультативной работе). Следующая особенность состоит в том, чтобы будущий педагог-дефектолог овладел не только мастерством публичных выступлений в учебных ситуациях общения, но и приемами создания устных и письменных текстов различных жанров (написание конспектов, тезисов, отзывов подготовка докладов, работ исследовательского характера, моделирование, создание и защита проектов). Поэтапность заявленных действий не только апробирована нами, но и теоретически обоснована, дополняется системой упражнений, направленных на овладение средствами управления вниманием слушателей во время подготовленной и неподготовленной речи. Это объясняется тем, что будущему педагогу-дефектологу предстоит овладеть и техникой речи, и интонацией, и способами решения коммуникативных задач в конкретной ситуации общения (в перспективе – в нестандартных ситуациях) [1]. Например, чтобы добиться сплоченности коллектива обучающихся, необходимо осмысление таких педагогических возможностей, как снятие коммуникативно-эмоционального напряжения, создание вполне доверительных отношений, участие в диалогах. Проведенный анализ позволяет констатировать, что последнее пятилетие отмечается доступность информации для обучающихся, в том числе повысились возможности вступать в продуктивную коммуникацию на основе современных научно-технических ресурсов (например, через социальные сети), вот почему, в рамках дисциплины: «Речевые практики», необходимо создавать условия для развития коммуникативной грамотности. Полагаем, что будущие педагоги-дефектологи должны овладеть не только навыками создания и демонстрации электронных презентаций, но и их грамотного словесного

сопровождения, то есть приобрести опыт владения приемами адекватного речевого воздействия.

Однако, следует акцентировать внимание на возникающих в этой связи противоречиях:

– с одной стороны, как уже отмечалось, очевидна необходимость повышения коммуникативной грамотности студента, с другой стороны, нерешенными остаются оценочный и этический аспекты заявленной проблемы, то есть подготовка будущего педагога-дефектолога должна включать воспитание критического взгляда на информацию, поступающую из разных источников;

– другая важная особенность состоит в том, что проблема речевой грамотности может рассматриваться с учетом того, что, наряду с явным информационно-техническим прогрессом, возникает необходимость развития навыков студентов осваивать терминологию, связанную не только с предметом обучения, но с приобретением умений находиться и действовать в контексте культуры [4];

В качестве примечания скажем, что заявленные виды грамотности требуют не только знакомства с широким кругом базовых знаний, составляющих ядро той или иной культуры, сообщества, но и свободы использования этих знаний на основе приобретения национального, социального, культурного опыта общения. Таким образом, выявленные противоречия акцентируют то, что в мире идут интенсивные процессы дифференциации и интеграции в сфере обнаружения и обоснования различных видов грамотности. Проявленность таких, как речевая, культурная, коммуникативная, компьютерная грамотность должны быть учтены при подготовке будущего педагога-дефектолога (и в частности при организации дисциплины «Речевые практики»).

Обнаруживается необходимость научно-методического сопровождения речевой практики студентов, которое следует рассматривать как создание условий для принятия обучающимся оптимальных решений в различных коммуникативных ситуациях. В этой связи востребованными становятся консультирование и сопровождение, характерные для стратегии подготовки будущего педагога-дефектолога в условиях работы в инклюзии. Речь идет об образовательно-развивающем ресурсе речевой практики: приоритет отдается интересам каждого при доверительном взаимодействии с однокурсниками, преподавателями, окружающими людьми на основе учета значимости личного «вклада» в решение задач речевой практики [2].

Нам представляется необходимым выделение трех направлений сопровождения речевой практики студентов: Информационно-методическое направление включает знание студентами основных особенностей слушания и восприятия звучащей речи, говорения и письма как видов речевой деятельности; осмысление традиций культууроориентированного речевого общения (в том числе моделей речевого поведения в различных коммуникативно-речевых ситуациях); владение навыками выбора методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации (предъявления информации в том числе);

опытом приобретения навыков создания устных и письменных монологических и диалогических высказываний (осмысливать особенности речевого воздействия в ситуациях диалогического учебно-научного и делового общения). Координационно–развивающее направление интегрирует зоны взаимодействия и способствует коррекции приобретенных умений и навыков использования различных видов речевой деятельности в учебно-научном общении; обеспечивает подготовку речевых высказываний в соответствии с этическими, коммуникативными, речевыми и языковыми нормами, в том числе умение корректировать свое речевое поведение в изменяющихся условиях коммуникации (соотнесенность речевого замысла с условиями конкретной коммуникативно-речевой ситуации); активизирует выполнение упражнений по технике речи и совершенствованию голоса и интонации в целях управления вниманием слушателей, что предполагает создание и демонстрацию электронных презентаций, редактирование текстов основных жанров учебно-научной и деловой речи [3]. Результативно-оценочное направление иллюстрирует соотношение между конкретно-практическими действиями будущего педагога-дефектолога (самооценка) и прогнозируемой целью (оценка деятельности). Другими словами, студент должен владеть не только различными видами речевой деятельности (слушания и чтения, говорения и письма), но и приемами создания устных и письменных текстов различных жанров; приемами установления, а при необходимости, размыкания контакта с партнерами по общению; средствами управления вниманием слушателей во время публичной речи (техникой речи, интонационной культурой; способами решения коммуникативных задач в нестандартной ситуации. Для того, чтобы гармонизировать названные выше направления, в коммуникативном пространстве университета, необходимо учитывать: педагог-дефектолог – профессиональный коммуникатор, который реализует свои возможности не только в обучении и воспитании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и в деятельности с родительским сообществом, с администрацией школы, с другими специалистами в рамках методических объединений и пр. То есть педагог-дефектолог должен помнить о личном коммуникативном пространстве, характеризующемся индивидуальной системой восприятия, взаимоотношений с людьми, адекватными и неадекватными проявлениями речевого и поведенческого характера. Именно поэтому речевая практика в целях повышения качества профессиональной подготовки будущего педагога -дефектолога остается актуальной и востребованной.

Перспективным для будущих педагогов-дефектологов, на наш взгляд, является приобретение опыта работы не только с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, их родителями, общественностью, но и с самим собой как профессиональным коммуникатором: осмысление и учет своих коммуникативных возможностей в нестандартных ситуациях, желание работать над собой в целях овладения навыками речевого воздействия для достижения взаимопонимания.

Библиографический список

1. Русский язык и культура речи [Текст] / Н.А. Ипполитова, 1. Ипполитова, Н.А. О.Ю. Князева, М.Р. Саввова / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – Москва: Изд-во Проспект, 2013. – 448 с. [Электронный ресурс]. – URL: (дата обращения: 14.07.17). Хорошая новость [Текст] /
2. Рамазанов, Р.К. учебная дисциплина подготовки бакалавров [Текст] / Р.К. Рамазанов, А.Н. Бренчугина-Романова, Л.О. Денисова // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка: Коллективная монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2016. – 715 с.
3. Есакова М.Н. Русский язык и культура речи. Нормы современного русского язык [Электронный ресурс] : учеб. пособие / М.Н. Есакова., Кольцова Ю.К., Литвинова Г.М. – М.: Флинта, 2017. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976513457.html>
4. Коренева А.В. Русский язык и культура речи [Электронный ресурс] : учеб. пособие / А.В. Коренева – М. : Флинта, 2017 – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976513655.html> р.яз 4.Петрякова А.Г. Культура речи [Электронный ресурс] / А.Г. Петрякова – М.: Флинта, 2017 – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785893490251.html>

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

RESEARCH OF THE STATE OF VOCABULARY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMPORTANCE AND ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS

А.И. Оглоблина

A.I. Ogloblina

Научный руководитель С.Ю. Кондратьева
Scientific supervisor S.Yu. Kondratyeva

Общее недоразвитие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, грамматический строй речи, словоизменение, нарушения речи.

В статье представлены результаты исследования состояния словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи и их сравнительная характеристика с результатами выполнения тестов детьми с нормой речевого развития. Определены основные особенности в нарушениях словоизменения у дошкольников с ОНР.

General speech underdevelopment, preschoolers with general speech underdevelopment, grammatical structure of speech, inflection, speech disorders.

The article presents the results of a study of the state of inflection in preschoolers with general speech underdevelopment and their comparative characteristics with the results of tests performed by children with normal speech development. The main features of inflection disorders in preschoolers with ONR have been identified.

В настоящее время увеличивается число детей, имеющих речевые нарушения, вызванные различными факторами. По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации в разных регионах страны, распространенность речевых нарушений у дошкольников колеблется от 30,7% до 92,6% от общего числа детей [9]. Наиболее часто встречающимся среди них является общее недоразвитие речи, для которого характерно нарушение всех компонентов речевой системы ребёнка, в том числе грамматического строя речи. Одним из его компонентов является процесс словоизменения, что и определило тему нашего исследования.

Проблемой изучения нарушений словоизменения у детей с ОНР занимались такие исследователи, как Н.С. Жукова [5], Т.Б. Филичева [11], Г.В. Чиркина [12] и др.

В отечественной науке изучением грамматического строя речи занимаются такие отрасли науки как лингвистика и психолингвистика. Грамматике в системе

языка принадлежит ведущее место, именно ее единицы участвуют в коммуникативной функции речи. Овладение грамматикой связано с развитием абстрактно-логического мышления, а также высших психических функций, о чём свидетельствуют работы в области специальной педагогики Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Ф.Я. Юдовича [2]. Словоизменение – образование форм слова, различающихся грамматическим, но не лексическим значением (РГПУ им. А.И. Герцена) [10].

Цель исследования: определение характера нарушений словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи

С учётом гипотезы для достижения цели определены следующие **задачи:**

1. Выбрать и обосновать диагностический комплекс для исследования нарушений словоизменения у дошкольников данной категории.

2. Провести эмпирическое исследование состояния словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи и представить его результаты.

3. Охарактеризовать и проанализировать особенности развития словоизменения у детей с ОНР.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– положения о взаимосвязи обучения и развития, об актуальном уровне развития и зоне ближайшего развития, о создании обходных путей развития Л.С. Выготского [3];

– психолингвистическая теория онтогенеза речевого развития А.Н. Гвоздева [4];

– методика диагностики и оценки речевого развития детей Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой [1], Г.В. Чиркиной [12], Р.И. Лалаевой [6], Е.В. Мазановой [7];

– положения об особенностях детей с общим недоразвитием речи Т. Б. Филичевой [11], Е. М. Мастюковой [8].

Для проведения экспериментального исследования нами были изучены методики обследования речи у детей дошкольного возраста, из которых был составлен диагностический комплекс обследования словоизменения у детей с общим недоразвитием речи. Основой его являются материалы Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой [1], Г.В. Чиркиной [12], Р.И. Лалаевой [6], Е.В. Мазановой [7]. К методике исследования был подобран стимульный материал.

Процесс словоизменения охватывает все формы речи, но для исследовательской работы нами были выбраны задания с существительными, прилагательными и глаголами, как наиболее простыми и продуктивными по семантике. В целях комплексного исследования процессов словоизменения у детей с общим недоразвитием речи будет использован диагностический комплекс, включающий в себя 11 тестов: тест 1. Выявление общего уровня языковой компетенции; тест 2. Выявление умения изменять слова при конструировании предложений; тест 3. Выявление умения использовать предлоги при конструировании предложений; тест 4. Выявление правильного употребления существительных множественного числа в именительном и родительном падежах; тест 5. Выявление употребления предложно-падежных конструкций; тест 6. Выявление умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже;

тест 7. Выявление умения подбирать к прилагательному существительное соответствующего рода, ориентируясь на окончание прилагательного; тест 8. Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени в экспрессивной речи; тест 9. Изменение глаголов прошедшего времени по родам в экспрессивной речи; тест 10. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида; тест 11. Исследование употребления возвратных глаголов.

Проанализировав теоретический материал на тему: «Нарушения словоизменения и пути их коррекции у дошкольников с общим недоразвитием речи», нами был проведён констатирующий эксперимент, который проводился в декабре 2023 года на базе ГБДОУ детский сад №14 Василеостровского района, г. Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие 10 дошкольников с логопедическим заключением: общее недоразвитие речи III уровня речевого развития, стертая дизартрия и 10 дошкольников с нормой речевого развития. Возраст участников 6 лет.

Обследование проводилось на индивидуальных занятиях, в спокойной обстановке, тесты предъявлялись в соответствии с возрастными особенностями. Перед началом выполнения детьми каждого задания давалась устная инструкция, в которой была отражена последовательность предстоящих действий испытуемых. При необходимости давались подсказки.

В результате количественного анализа констатирующего эксперимента были получены следующие данные: общая сумма баллов за выполнение всех заданий эксперимента у детей с ОНР находилась в диапазоне от 29 до 47 баллов, что говорит о низком и среднем уровнях развития словоизменения. А у детей с нормой речевого развития показатели в диапазоне от 49 до 53 баллов, что соответствовало высокому уровню сформированности словоизменения.

Приведём анализ выполнения нескольких тестов. В первом тесте констатирующего эксперимента на выявление общего уровня языковой компетентности многие дошкольники с ОНР не замечали ошибок в называемых предложениях, считали, что высказывание звучит правильно и исправлять ничего не нужно. Некоторые из них старались не изменять, а заменять слова, предложенные им, например, в предложении «У Нины большая яблоко» дети заменяли его на «У Нины маленькое яблоко», «У Нины большая яблоня». В предложении «Хорошо спится медведь под снегом» дошкольники добавляли «Хорошо спится медведь под снегом в берлоге». А в предложении «Над большим деревом была глубокая яма» заменяли на «маленькая яма». Из-за незнания предлогов «над» и «под» многие не смогли исправить последнее предложение – 80% дошкольников. Дети с нормой речевого развития реже допускали ошибки при выполнении этого задания, некоторые просто не исправляли, а повторяли предложение. Не дифференцировали предлоги «над» и «под».

В тесте на выявление умения использовать предлоги при конструировании предложений большая часть заданий вызывала затруднения у детей с ОНР. Они были вызваны невозможностью употребления предлогов, бедностью словаря, незнанием предлогов. Наибольшие затруднения вызвали предложения: «Почки

распустились ... деревьях» дети предлагали предлог «в»; «Лодка плывет ... озеру» – предлог «к»; «Пёс сидит ... конуры» дети изменяли падеж слова в предложении, чтобы их предлог подходил – на «в конуре» или только добавляли предлог «в», что изменяло значение самой фразы; «Последние листья падают ... березы» было очень много вариантов исправления, но наиболее частыми являются «от», «из», «за».

Следует отметить, что многие из предложенных предложений были не дополнены, а соответственно и не выполнено задание полностью дошкольниками с общим недоразвитием речи, что говорит о трудностях у них с использованием предлогов и оформлением предложений. Наиболее частым по употреблению был предлог «в». Дети с нормой речевого развития больше всего ошибок допустили в пятом и последнем предложении. У них получились предложения: «Последние листья падают у берёзы», «Пёс сидит в конуре».

В тесте на выявление умения дифференцировать глаголы единственного и множественного числа настоящего времени в экспрессивной речи получились следующие результаты. Дошкольники с общим недоразвитием речи изменяли только одно из предложенных слов, второе оставляли неизменным, а также образовывали несуществующие слова «мучат», «мукают», «скакают», меняли ударение в слове, делали ударение на первый слог глагола. Наибольшее затруднение вызвали предложения: «Корова мычит». «Конь скачет». «Мальчик вытирает». «Девочка убирает». Дети заменяли на: «коровы мычит», «коровы мучат», «коровы мукают», «кони скачет», «кони скакают», «мальчики вытирается», «мальчик вытирают», «девочка убирают», «мальчики вытирает», «девочки убирает». Дети с нормой речевого развития в большинстве случаев не допускали ошибок, некоторые из них выполняли задания с незначительной помощью в виде уточняющих вопросов. Таким образом, по результатам исследования у детей с ОНР были выявлены следующие нарушения словоизменения:

- нарушения общего уровня языковой компетентности: дети не замечают ошибки в называемых предложениях, что говорит о недостаточной сформированности чувства языка;

- синтаксические предпосылки оформления фразы: нарушен порядок слов в предложении, слова между собой не согласуются или согласуются частично;

- невозможность подобрать к прилагательному существительное соответствующего рода, ориентируясь на окончание прилагательного: дети не замечают разницы между прилагательными для существительных разного рода;

- нарушения употребления существительных множественного числа в именительном и родительном падежах (Чаще всего используют окончание –ы для обозначения множественного числа в именительном падеже, дети заменяют слова, используют уменьшительно-ласкательные суффиксы. При образовании существительных родительного падежа – используют суффикс – ов в большинстве слов, ориентируясь на пример); предложно-падежных конструкций (предлоги «над», «под», «около» в большинстве случаев были заменены на другие);

употребления глаголов единственного и множественного числа настоящего времени в экспрессивной речи, совершенного и несовершенного вида, возвратных глаголов (трудности с использованием приставок при образовании глаголов).

По результатам исследования дети с ОНР были разделены на следующие подгруппы по уровню сформированности словоизменения:

1 подгруппа (набрали в сумме 45 баллов и выше – 2 детей) – высокий уровень, для детей характерно самостоятельное выполнение заданий, лишь единичные задания – с незначительной помощью в виде уточняющих вопросов, либо с самокоррекцией;

2 подгруппа (набрали в сумме от 34 до 44 баллов – 5 дошкольников) – средний уровень, для них характерно выполнение тестов в замедленном темпе, с ошибками, часть ошибок исправляется после уточняющих вопросов, некоторые ошибки не исправляется;

3 подгруппа (набрали от 0 до 33 баллов – это 3 дошкольника) – низкий уровень, для детей характерно выполнение большинства заданий с ошибками, требуется значительная помощь (вопросы, подсказки), иногда помощь неэффективна или невыполнение заданий тестов.

Дети контрольной группы все были определены в первую подгруппу по результатам исследования (10 человек). При выполнении заданий теста они тоже допускали ошибки, но единичного характера в отличие от детей с ОНР, где ошибки носили множественный характер. Особое внимание следует уделить предложениям «над» – «под», «около»; образованию существительных множественного числа с чередованием согласных в корне слова; изменению слов при конструировании предложений.

Библиографический список

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. Пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. / 3-е изд., испр. И доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 157 с. – Текст : непосредственный.
2. Башмакова, С.Б. Проблемы развития грамматического строя у старших дошкольников с общим недоразвитием речи С.Б. Башмакова, С.А. Алексеева. – Текст : электронный. // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2015. №12 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-grammaticheskogo-stroya-u-starshih-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 19.05.2022).
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь. / Л.С.Выготский – М.: Просвещение, 2006. –200с. – Текст : непосредственный.
4. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. / М. : Просвещение, 1961 – 336 с. – Текст : непосредственный.
5. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова : Учеб.-метод. пособие. – М.: Соц.-полит, журн., 1994. – 96 с. – Текст : непосредственный.

6. Лалаева, Р.И., Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова изд. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с. – Текст : непосредственный.
7. Мазанова, Е.В. Обследование речи детей 5-6 лет с ОНР. Речевая карта для проведения обследования в ДООУ / Е.В. Мазанова. – М. : Издательство ГНОМ, 2014. – 30 с. – Текст : непосредственный.
8. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии) / Е. М. Мастюкова – М.: Гуманит. Изд-во Владос, 1997. – 304 с. – Текст : непосредственный.
9. Министерство здравоохранения российской федерации / – Текст : электронный //URL:<https://minzdrav.gov.ru> (дата обращения 23.06.2023).
10. РГПУ им. А.И. Герцена / – Текст : электронный // URL: <https://moodle.herzen.spb.ru/mod/book/view.php?id=69624&chapterid=1167> (дата обращения 23.06.2023).
11. Филичева Т.Б., Логопедия. Теория и практика / Т.Б. Филичева Т.В. Туманова. – 2020. – Текст : непосредственный.
12. Чиркина, Г.В., Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений /Г.В. Чиркина – М.: АРКТИ, 2003. – 230с. – Текст : непосредственный.

КОРРЕКЦИЯ ПОЧЕРКА КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ

HANDWRITING CORRECTION AS A METHOD FOR PREVENTION OF DYSGRAPHIA

А.А. Опарова, Е.А. Черенева

A.A. Oparova, E.A. Chereneva

Графология, психокоррекция, коррекция почерка, дисграфия.

Предложен метод профилактики дисграфии – коррекция почерка. Данный метод имеет подтверждение пяти лет работы с клиентами различного возраста с положительными результатами. В данной статье раскрывается алгоритм работы по коррекции почерка.

Graphology, psychocorrection, handwriting correction, dysgraphia.

A method for the prevention of dysgraphia is proposed - handwriting correction. This method has been confirmed by five years of work with clients of different ages with positive results. This article reveals the algorithm for handwriting correction.

В настоящее время уделяется большое внимание нарушению письменной речи у людей старше двадцати лет. Навыки письма формируются в школьном возрасте и в зависимости от образа жизни, социальных контактов, приобретенного жизненного опыта они могут ухудшаться. Корнев А. Н. выделяет в патогенезе следующие нарушения письменной речи: нарушение в развитии психических функций; неоднородность развития индивидуальных сенсомоторных и интеллектуальных функций; частное недоразвитие ряда умственных функций.

Все три вида нарушений возможны в молодой и зрелой фазе психосоциального развития личности по Э. Эриксону.

Если обратиться к работе головного мозга и взаимодействия его отделов, то Лурия А.Р. описывал три функциональных блока мозга:

I блок - регуляция тонуса и бодрствования (уровень произвольной саморегуляции и самоорганизации);

II блок - приём, переработка и хранение информации (операциональный уровень);

III блок - программирование, регуляция и контроль сложных форм деятельности (уровень произвольной саморегуляции и самоорганизации).

Классификация Ахутиной Т. В. на основании учения Лурия А.Р. выделяет три вида дисграфии:

Регуляторная – дисфункция III блока, связанная со слабостью функций программирования и контроля.

Акустико-кинестетическая - дисфункция II блока мозга, слабость переработки слуховой и кинестетической (двигательной) информации. Поражение кинестетического анализатора приводит к нарушению точных артикуляционных и глазодвигательных движений и движений мышц кисти.

Зрительно-пространственная - связана с несформированностью зрительно-пространственных функций и дефицитом речевого слуха.

Дисграфия может быть вызвана различными дисфункциями блоков мозга и их соединений. Это, конечно, связано с различными факторами жизнедеятельности организма, например, нарушение сна и бодрствования, утомляемость, нервное возбуждение, эмоциональное расстройство, низкий иммунитет.

Для того, чтобы зрелая личность оставалась здоровой психически и физически в любом возрасте, необходимо постоянно заниматься. Развиваться всеми доступными способами. Я предлагаю писать. Сейчас это действительно актуально. Научно доказана связь мозга и почерка; влияние характера, психологического состояния, темперамента на почерк и те изменения, которые могут происходить, если начать сознательно менять почерк, зная графологию.

Графология (от греч. *Grafo* - пишу, *Logos* – учение) - учение о почерке как разновидности выразительных движений, отражающих психологические свойства и психические состояния пишущего. [3]

С возрастом, все полученные письменные навыки в школе могут быть утрачены по разным причинам, не только потому что люди перестали писать, а чаще всего, если они перестали думать, креативить, «жить по шаблону».

Наиболее достоверно установлена зависимость почерка от эмоционального состояния и некоторых типологических свойств высшей нервной деятельности исполнителя текста.

Говорят, мы перестали писать рукой, тем самым импульсы в мозг поступают меньше. Мы перестали думать, за нас думает нейросеть. Поэтому, особенно полезно писать собственноручно: переписывать рецепты, записывать мысли, вести дневник настроения и т. д. Если вы при письме либо когда печатаете текст на компьютере, смартфоне, планшете стали обращать внимание на пропуск букв в слове, подмену букв в слове, заторможенность мыслительного процесса, то необходимо задуматься и принимать меры, например, заняться психокоррекцией почерка.

Психокоррекция почерка проводится с целью улучшения качества жизни человека. Поэтому все изменения, возникающие в почерке, являются следствием внутриличностных изменений.

Термин «коррекция» (с лат. – *Correctio*) – поправка, частичное исправление или изменение. [1]

Коррекция почерка – это система специальных тренировок, направленная на коррекцию психоэмоционального состояния человека, с помощью манеры письма букв, слов и их соединений.

В основе коррекции почерка лежат закономерности развития работы высших психических функций головного мозга.

С каждым клиентом продолжительность работы выстраивается в зависимости от запроса и бывает: краткосрочная либо среднесрочная от 8 до 24 занятий.

Кому подходит: психически здоровым людям.

Форма занятий: групповая, индивидуальная, смешанная.

Результат: восстановление нормальной работы мозга и психических функций.

При работе с почерком существует определенный алгоритм, который приводит к положительным результатам.

Алгоритм работы по коррекции почерка

1. Психодиагностика с помощью графологического анализа и проективных методик, таких как, графические тесты Вартегга и «Звезды и волны» Урсулы Аве-Лаллемант, психогеометрический тест Деллингера. Очень часто по результатам анализа почерка клиентам предлагается пройти диспансеризацию либо обратиться к неврологу за консультацией. Если такой факт свершился, то мы выстраиваем уже совместную работу одновременно.

2. Формирование цели клиента на коррекцию почерка. Это очень важный аспект в работе. Когда выстраивается осознанное письмо, необходимо понимать зачем, к какой результат необходим

3. Составление индивидуального плана работы по коррекции почерка, где за основу берутся признаки почерка и психологический портрет клиента.

4. Коррекция почерка проводится в соответствии с индивидуальным планом работы по определенным тренажерам, разработанным упражнениям. Каждое занятие имеет тему, цель, задачи и результат и состоит из заданий по нейрогимнастике, письма обеими руками для воздействия на правое и левое полушарие головного мозга и отработке определенных письменных навыков.

5. Рефлексия как заключительный этап необходим на каждом занятии и в конце курса коррекции почерка с целью концентрации внимания на изменениях и закреплении их в повседневной жизни. Все изменения в почерке проявляются в поведении человека, в когнитивной сфере личности.

По результатам взаимодействия клиенты достигают улучшений в письменной речи, что целиком влияет на их качество жизни.

Библиографический список

1. Артюхова Т.Ю., Шелкунова Т.В. Психокоррекция и психотерапия: Учебное пособие. Библиотечно-издательский комплекс Сибирского федерального университета, 2019. 170 с.
2. Дубынин В.А. Мозг: как он устроен и работает. 2021. 183 с. URL https://www.koob.ru/dubinin_v_a/mozg_kak_on_ustroen_i_rabotaet (дата обращения 11.04.2024)
3. Карпенко Л.А. «Краткий психологический словарь». М.: Полииздат, 1985. 431 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
5. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 208 с.
6. Эрик Г. Эриксон Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп./ Пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга»1996. 592 с.

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩУЮ РАБОТУ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАС

EXPERIENCE IN INTRODUCING ALTERNATIVE AND ADDITIONAL COMMUNICATION IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH ASD

А.А. Падишина, Н.А. Лисова

A.A. Padishina, N.A. Lisova

Система альтернативной и дополнительной коммуникации, карточки PECS, флортайм, невербальный театр, расстройство аутистического спектра.

В статье рассматривается система альтернативной и дополнительной коммуникации как способ развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) младшего школьного возраста. Приводится опыт внедрения АДК в группу кратковременного пребывания для детей с аутизмом.

Alternative augmentative communication (AAC), PECS cards, Floortime, non-verbal physical theatre, autism spectrum disorder (ASD).

The article considers the system of alternative and augmentative communication as a way to develop communication skills in children with autism spectrum disorder (ASD) of primary school age. The experience of alternative augmentative communication (AAC) implementation in a short-term stay group for children with autism is given.

Проблема с социальной коммуникацией является одной из основных для детей с расстройством аутистического спектра (РАС) и входит в триаду нарушений при аутизме. Специфика общения у школьников с РАС может значительно отличаться в зависимости от интеллектуальных способностей, сопутствующих нарушений и индивидуальных особенностей: речь может полностью отсутствовать или ребенок может владеть речью, но не уметь при этом использовать ее для общения (эхолалии, монологи на интересную ребенку тему, отсутствие реакции на речь других людей - ребенок как будто вас не слышит). Детям сложно вступить в диалог, выразить просьбу, ответить на вопрос. Всё это приводит к большим трудностям в повседневной жизни, в социуме, в школе. Часто у детей с аутизмом вырабатываются деструктивные стратегии поведения в различных ситуациях, так как ребенок не может попросить интересующий его предмет, сказать об усталости, привлечь внимание и многое другое, что нам кажется естественным и простым, в то время как у детей с РАС это вызывает большие трудности или является и вовсе недоступным [1].

Когда ребенок с аутизмом оказывается в учебном заведении, дефициты в области коммуникации приводят к нежелательному поведению и сильно усложняют

процесс учебной и коррекционно-развивающей работы. Если ребёнок не знает, как конструктивно привлечь внимание других людей, он будет делать это доступным ему способом (кусать себя или других, кричать, биться головой, кидать вещи и т.д.) [3]. Поэтому перед образовательной организацией стоит задача находить способы общения с такими детьми, учитывая специфичность их коммуникативной сферы. Одним из таких способов является альтернативная и дополнительная коммуникация. Альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК) – это средства, методы и способы, облегчающие социальное взаимодействие (понимание и продуцирование информации) человека с отсутствием или существенными ограничениями речи [4].

В научно-практическом центре «Клиника СКирТ» города Красноярска реализуется внедрение АДК в систему обучения и коррекционно-развивающей работы в школе адаптивных видов спорта семейного типа «КОРТИК» для детей с РАС. В программу развития социальной коммуникации входит обучение карточкам PECS, Флортайм и метод невербального театра, разработанный Ричардом Хэйхау. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS, разработанная Лори Фрост и Энди Бонди помогает ребенку объяснять свои желания, выражать просьбы [5]. Дети используют ежедневное расписание, что помогает структурировать их поведение и снижает тревожность, также для каждого ребенка разрабатывается коммуникативная книга, с помощью которой он может общаться, используются карточки и жесты для приветствия/прощания, просьб, режимных моментов (карточка сначала-потом) и многое другое. Метод АДК не только облегчает жизнь ребенка и окружающих его детей, но и способствует развитию речи. Ребенок чувствует себя увереннее, снижается деструктивное поведение. Система помощи детям с аутизмом DIR/Floortime, созданная профессором Стенли Гринспеном помогает установить контакт с ребенком, настроиться на его волну, выстроить доверительные отношения [2]. В процессе работы специалист старается реализовать такие задачи как: следование за ребенком, используя его интересы и привести ребёнка к желанию быть в одном мире с другими людьми. С помощью методики флортайм возрастает мотивация к общению через игру. С помощью значимых взрослых (специалистов, родителей, воспитателей и учителей) расширяются цепочки коммуникативного цикла и у ребенка может появиться желание самому проявлять инициативу в общении. С помощью невербального театра, разработанного Ричардом Хэйхау, расширяется способность к инициации контакта, увеличивается коммуникативный арсенал, дети активно взаимодействуют со взрослым, а также учатся понимать свои эмоции.

Цель данной программы: развитие коммуникативных навыков и способности к общению в различных условиях у детей с РАС.

Задачи:

1. Выявление уровня актуального состояния коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.
2. Организация и проведение индивидуальных и групповых занятий по АДК.
3. Развитие коммуникативных навыков обучающихся, формирование средств невербальной, вербальной и альтернативной коммуникации.

4. Выработка рекомендаций педагогам, воспитателям и специалистам по работе с альтернативной и дополнительной коммуникацией.

5. Обучение родителей использованию АДК в повседневной жизни.

6. Разработка расписания и коммуникативных книжек для обучающихся.

С целью исследования особенностей коммуникативных навыков младших школьников с РАС нами был проведён констатирующий эксперимент.

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики: Опросник Хаустова А.В. «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», методика «Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации» авторов Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан, методика «Communication matrix» (Charity Rowland).

После проведения исследования и обработки результатов было выявлено, что у детей с расстройством аутистического спектра по методике Хаустова выявлен высокий (6%), средний (31%) и низкий (63%) уровень коммуникации.

Использованная нами методика Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан показала, что 44% младших школьников имеют средний уровень коммуникативных навыков, а 56% - низкий уровень. Высокий уровень не был выявлен.

Методика «Коммуникативная Матрица» помогла определить актуальный уровень коммуникации каждого ребенка. На 7 уровне находится 31% учащихся, на 6 уровне 13% детей, 4-й уровень коммуникации обнаружен у 19%, на 3 уровне 31% обучающихся и на 2 уровне коммуникации находится 6% детей с РАС.

Исследование показало, что у детей с РАС наблюдается отсутствие диалоговых навыков, а также навыков передавать информацию. Им сложно вступать в коммуникацию, особенно со сверстниками. Присутствуют эхолалии, слова ребенок произносит в отрыве от социальной ситуации, часть детей не владеет речью и в коммуникации возможны социально неприемлемые действия. Дети с РАС лишены возможности полноценного общения, им сложно: выражать свои чувства, комментировать события, задавать вопросы, спрашивать мнение других людей и играть со сверстниками. Все перечисленные особенности коммуникации, мешают детям социализироваться и затрудняют обучение.

По окончании реализации программы мы видим через сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы учащихся с РАС, что у детей наблюдается положительная динамика. По методике А. В. Хаустова уровень коммуникативных навыков детей повысился (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы учащихся с РАС по методике А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с РАС»

Уровень коммуникативных навыков	Констатирующий эксперимент (%)	Контрольный эксперимент (%)
Низкий	63	25
Средний	31	56
Высокий	6	19

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы учащихся с РАС по методике Е.С. Гайдукевич (таблица 2) также показал увеличение процента детей со средним уровнем и появление высокого уровня развития коммуникативных навыков.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы учащихся с РАС по методике Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.

Уровень коммуникативных навыков	Констатирующий эксперимент (%)	Контрольный эксперимент (%)
Низкий	56	19
Средний	44	62
Высокий	0	19

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы учащихся с РАС по методике «Communication matrix» (Charity Rowland) приведен в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы учащихся с РАС по методике «Communication matrix» (Charity Rowland)

Уровень коммуникативных навыков	Констатирующий эксперимент (%)	Контрольный эксперимент (%)
1	0	0
2	6	0
3	31	19
4	19	25
5	13	6
6	31	19
7	0	31

Полученные результаты позволили прийти к выводу о результативности реализованной программы развития социальной коммуникации учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Общий уровень коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы повысился.

Результатами данной программы являются: снижение тревожности у детей, развитие произвольности, способность выразить просьбу с помощью карточек PECS у части детей. Появление речи, желание вступать в контакт со взрослым и сверстниками, дети стали обращать друг на друга внимание и взаимодействовать друг с другом.

Библиографический список

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь. 2018. – 160 с.
2. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2018. 512 с.
3. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. М.: Теревинф, 1997. 227 с.
4. Течнер.С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2018. 432 с.
5. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревинф, 2011. 416 с.
6. Хаустов А.В. «Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра». – М.: ЦПМССДиП. 2010 – 87 с.

ОБСЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ЧАСТИЧНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

EXAMINATION OF CONNECTED MONOLOGICAL SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III WITH PARTIAL USE OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Е.В. Плаксина, Ю.А. Александрова

E.V. Plaksina, Yu.A. Alexandrova

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

Связная речь, диагностика, современные образовательные методики, мультимедийные презентации, информационно-коммуникационные технологии, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

В статье рассматриваются способы диагностики связной речи у старших дошкольников с использованием традиционных методик и с помощью мультимедийных презентаций, как современного средства информационно-коммуникационных технологий. Рассмотрены преимущества программы перед традиционными способами диагностики. Обосновывается необходимость включения в занятия новейших компьютерных программ для логопедической работы.

Connected speech, diagnostics, modern educational methods, multimedia presentations, information and communication technologies, senior preschool age, general speech underdevelopment.

The article discusses methods for diagnosing coherent speech in older preschoolers using traditional methods and with the help of multimedia presentations, as a modern means of information and communication technologies. The advantages of the program over traditional diagnostic methods are considered. The necessity of including the latest computer programs for speech therapy work in classes is substantiated.

Мультимедийные презентации дают возможность включать в демонстрационные задания текст, звуковые эффекты, голосовое сопровождение, видеоизображения, графические и анимационные изображения, что позволяет использовать различные сенсорные каналы для обучения - зрительный и слуховой, то есть осуществлять полисенсорное воздействие. По мнению Ж.В. Антиповой, все это расширяет возможности проведения классической диагностики, обучения и коррекционного процесса путем демонстрации материалов для моделирования различных ситуаций, предметов и действий в привлекательной для детей форме; привлечения внимания детей, эмоциональной вовлеченности,

благодаря движущимся объектам; обеспечения лучшего усвоения материала и закрепления знаний в долгосрочной памяти за счет использования всех каналов восприятия – зрительного, моторного, слухового и эмоционального; вызова заинтересованности и длительного внимания к презентациям на занятиях [3].

Для успешного внедрения информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в работе логопеда необходимо использовать мультимедийные презентации, анимационную графику, интерактивные задания и игры, созданные с помощью современных программ. Эти инструменты помогают детям быстрее усваивать материал, улучшают их память и стимулируют интерес к обучению. Анимированные герои, знакомые детям по сказкам или мультфильмам, мотивируют их выполнять задания и получать награды. Таким образом, использование современных технологий делает процесс развития речи увлекательным и эффективным.

Электронные средства массовой информации занимают все более и более важное место в жизни детей. Исследования, проведенные в этой области, подтверждают возможность и целесообразность использования компьютера в дошкольных образовательных учреждениях. Более того, они подчеркивают особую роль компьютера в развитии интеллекта и личности ребенка (исследования С.Л. Новоселовой, И. Пашелите, Г.П. Петку, Б. Хантер и др.).

Принимая во внимание то, что компьютер является мощным инструментом для интеллектуального развития детей, важно не забывать о нормах и правилах работы за компьютером и о здоровье детей. Вот несколько правил: занятия должны быть короткими, около 5-7 минут; необходимо следить за осанкой ребенка во время работы за компьютером; после работы рекомендуется проводить подвижные игры или физкультминутки; перед началом работы за компьютером нужно убедиться, что у него нет противопоказаний к такой деятельности; важно использовать современный жидкокристаллический монитор.

Использование новейших компьютерных технологий, по сравнению с традиционными методами обучения, имеет ряд преимуществ: ребенок учится мыслить нестандартно, активизируется интерес к новым знаниям, к поиску новой информации, упрощается процесс усвоения данных. Однако, не следует забывать, что применение интерактивных технологий не заменяет традиционных коррекционных методик, а является дополнительным, инновационным и интересным для детей источником информации, положительно влияет на эмоциональный фон ребенка, мотивирует его на занятия, тем самым ускоряет процесс достижения положительных результатов в работе.

В процессе диагностики и коррекционной работы с детьми использовались мультимедийные презентации, содержащие упражнения, игры, текстовый и иллюстративный материал. Это способствовало активному участию каждого ребенка в процессе обучения, а не просто пассивному восприятию информации. Каждый случай коррекционно-развивающей работы был организован таким образом, чтобы дети не испытывали утомления от занятий, а получали удовольствие от процесса. Мы стремились превратить коррекционные занятия в яркие и эмоциональные мероприятия, привлекающие внимание детей. Использование мульти-

медийных презентаций позволило включить в учебный процесс большое количество иллюстративного материала, сопровождаемого звуковыми сигналами. Это стало возможным благодаря компьютерной технике с мультимедийными возможностями. Однако мы всегда помним, что никакие технологии не могут заменить живую работу логопеда. Компьютеры - это лишь вспомогательные инструменты, которые делают коррекционную работу более живой, красочной и интересной.

За основу нашей диагностики была взята методика В.П. Глухова [1]. Но мы использовали не все задания, а только те, которые могли продемонстрировать сформированность интересующих нас навыков.

Новизна и авторский вклад состоит в том, что мы перевели данную методику в формат интерактивной игры и предложили свои критерии оценивания. Нами были разработаны озвученные интерактивные игры, в которых на экране появляется картинка, которая соответствует заданию. Также на экране есть кнопка «Инструкция», нажимая на которую, ребенок слышит инструкцию, она произносится приятным женским голосом. Задание при необходимости можно прослушать повторно. Рядом всегда находится логопед, который, если нужно, оказывает организующую помощь и фиксирует результаты выполнения задания.

При записи результатов, показанных ребенком, мы также учитывали, способен ли дошкольник самостоятельно выполнить задание, оценивали, способен ли он удерживать общий алгоритм действий, какое количество запросов на повторение инструкции потребовалось ребенку, насколько часто он обращается за помощью к педагогу. Если ребенок слушает инструкцию несколько раз подряд и не может приступить к выполнению задания, то снимаем один балл.

Из методики В.П. Глухова «Обследование связной речи» были взяты четыре задания. Основными критериями в процессе оценивания являлись: правильность построения фраз и предложений, полнота высказывания, самостоятельность при выполнении заданий, логическая последовательность изложения материала, лексико-грамматическое оформление высказываний, соответствие смысла предложенной наглядности.

Задание 1. Составить законченное высказывание на уровне простого предложения (по изображенному на картинке действию). Целью первого задания было обследование умения детей строить законченные высказывания на уровне простых предложений и выявление аграмматизмов в речи.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. Дошкольникам предъявлялась на компьютере картинка, после нажатия на которую давалась инструкция с вопросом: «Скажи, что изображено на картинке?». Если сразу ребенок ответить не мог, он мог нажать на кнопку «Подсказка», и ему задавались дополнительные вопросы, например, «Кто это?», «Что у него (нее) в руке?», «Что делает мальчик или девочка?». Всего ребенок мог использовать 3 подсказки.

Результаты оценивались в баллах и распределялись по уровням.

4 балла (высокий уровень) – ребенок самостоятельно строит развернутое высказывание, лексико-грамматически оформление правильное, соблюдает логическую последовательность и отвечает на все вопросы без использования подсказок.

3 балла (средний уровень) – дошкольник самостоятельно дает полный, правильный развернутый ответ на вопрос, но использует одну подсказку. 2 балла (ниже среднего уровня) – дошкольник адекватно отвечает на вопросы педагога, но часто использует односложные ответы, требуется помощь педагога или использует «Подсказку» 2 раза. 1 балл (низкий уровень) – для ответа на все вопросы требовалась помощь педагога или он использовал все «Подсказки», все его ответы являлись односложными.

Диагностическое задание 2. «Составление предложения по трём картинкам». Цель: выявить способность ребенка устанавливать лексико-смысловые отношения между объектами и передавать их в виде законченных предложений.

Детям предъявлялось три картинки на экране компьютера и давалась возможность рассмотреть их в течение некоторого времени. Затем следовала инструкция: «Назовите картинки и составьте предложение, в котором упоминаются все три объекта».

Если ребенок составлял предложение только с двумя картинками (например, «Девочка гуляла в парке»), задание повторялось с инструкцией нажать на недостающую картинку, после чего звучала инструкция включить ее в предложение.

4 балла – фразы были построены с учетом тематического содержания всех предложенных картинок, смысл соответствовал содержанию, предложения были грамматически правильными и достаточно информативными. 3 балла – присутствовали некоторые недочеты в составлении фраз, но предложение было связным и соответствовало вероятной предметной ситуации. 2 балла – фраза построена исключительно на основе содержания двух картинок. Но с помощью «Подсказки» ребенок строит фразу с соответствующим содержанием. 1 балл – несмотря на помощь, ребенок не может составить фразу, используя все три картинки.

Диагностическое задание 3. «Воссоздать небольшой по объему и элементарный по структуре литературный текст с опорой на картинки». Цель: проверить умение пересказывать небольшой рассказ в соответствии с возрастными нормами.

Ребенку предлагается дважды прослушать текст знакомой детской сказки «Теремок» и перед повторным прослушиванием дается установка на ее пересказ. Перед ребенком на мониторе во время воспроизведения демонстрируются картинки-сюжеты из сказки, запомнив которые ребенок может пересказать сюжет.

При анализе продемонстрированного ребенком пересказа внимание обращалось на полноту передачи содержания сказки, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа и др. [2]

4 балла – пересказ составлен самостоятельно, структурирован и полностью передает содержание текста. 3 балла – ребенок смог пересказать сказку, но пользовался помощью педагога в виде подсказки, стимулирующих вопросов, содержание текста передано полностью. 2 балла – опущены отдельные сцены или даже целые фрагменты сказки. 1 балл – пересказ текста вызывает сложности, ребенок может воспроизвести содержание только с помощью наводящих вопросов, связность изложения нарушена.

Диагностическое задание 4. «Составить связный рассказ по серии сюжетных картинок». Цель: проверить умение детей строить связный рассказ на основе последовательной серии сюжетных картинок.

Перед детьми раскладывают картинки по порядку и предлагают рассмотреть их. На основе этих картинок, дети выстраивают последовательный рассказ. Составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей. При затруднении, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Эта проба проводилась без использования компьютера.

4 балла – дошкольник самостоятельно, не пользуясь помощью логопеда, способен составить связный рассказ. 3 балла – ребенок способен самостоятельно составить достаточно полный рассказ, но ему потребовалась незначительная помощь логопеда, и был задан уточняющий или стимулирующий вопрос. 2 балла – для составления рассказа ребенок воспользовался помощью логопеда, ему задавались наводящие вопросы и была потребность в указании на определенные конкретные детали. 1 балла – рассказ составлен с большим трудом, только с помощью наводящих вопросов, резко нарушена связность и порядок изложения, в связи с чем нарушалось смысловое соответствие предъявленному сюжету, отмечались пропуски важных моментов и целых фрагментов.

После суммирования набранных ребенком баллов, в результате прохождения четырех блоков заданий, можно сделать вывод об уровне сформированности его монологической речи. 21-28 баллов - высокий уровень, 14-20 баллов - средний уровень, 7-13 баллов - низкий уровень.

Таким образом, исследование сформированности связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, с частичным использованием применения ИКТ в формате интерактивной игры, позволила нам включить детей в соответствующий их возрасту вид деятельности, максимально заинтересовать, мотивировать на активное участие в этом сложном процессе, снять лишнее эмоционально-психическое напряжение.

Библиографический список

1. Антипова Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи - Автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 2012. 128 с.
2. Брюховских Л.А., Беляева О.Л., Мамаева А.В., Козлова Ю.В. Особенности смысловой обработки текста у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития//Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022г. № 2 (60) стр. 5 – 12.
3. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. Автореф. канд. дис. М., 1987.
4. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. 537 с.

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ 3-4 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I-II УРОВНЯ

ACTIVATION OF THE DICTIONARY IN PRESCHOOL CHILDREN 3-4 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL I-II

М.В. Пословина, Н.Б. Наумова

M.V. Poslovina, N.B. Naumova

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

Дошкольник с общим недоразвитием речи, словарь, развитие речи, коммуникативный навык, часть речи.

Статья посвящена особенностям развития лексики нормотипичных детей в возрасте 3-4 лет, а также специфике формирования словаря дошкольников с общим недоразвитием речи I-II уровня. Обоснована необходимость создания специальных педагогических условий для коррекции и развития словаря у детей с общим недоразвитием речи I-II уровня.

Preschoolers with general speech underdevelopment, vocabulary, speech development, communication skill, part of speech.

The article is devoted to the peculiarities of the vocabulary development of normotypic children aged 3-4 years, as well as the specifics of the formation of the vocabulary of preschoolers with general speech underdevelopment of I-II levels. The necessity of creating special pedagogical conditions for the correction and development of vocabulary in children with general speech underdevelopment of I-II levels is substantiated.

Слово – это минимальная единица речи. Владение словом отражает, главным образом, взаимосвязь мышления и речи и во многом определяет уровень интеллектуального развития ребенка, сформированность познавательной деятельности, памяти и других психических процессов. По мнению Л.С. Выготского именно значение слова, является единицей речевого мышления.

Закономерности развития речи указывают, что процесс овладения дошкольниками смысловой нагрузкой лексической единицы сопряжён с результатом познания ребёнком окружающего мира. Обозначенный результат познания отражается в слове как отдельной части речи, которая позволяет передать другим людям различные смыслы. Ребенок овладевает изначально названиями отдельных предметов или явлений, что в последующем становится заметным в его активном словаре. Однако смысловое содержание усваивается дошкольником непосредственно после усвоения конструкции части речи. В данном случае активизируется ассоциативная память дошкольника, так как он соотносит новое слово с определенным предметом. Обозначенное слово поначалу не предполагает осмысления ребёнком путем обобщения, в связи с тем, что его первичное значение изучаемой

лексической единицы лишь сигнализирует об определенном предмете или явлении в повседневной жизни. Примером может выступить усвоение слова «книга» с конкретной книгой, которая в момент усвоения ребенком находилась в поле его зрения. С течением времени дошкольник расширяет представление об окружающей действительности путем первичного обобщения, которые позволяют осуществить некоторые признаки, относящиеся к предмету. Дополнительной особенностью, наиболее актуальной для детей 3-4-х лет, является значительно меньший объем сведений об окружающем мире, по сравнению с жизненным опытом взрослого [2].

Нарушения словаря существенно затрудняют общение, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так в дальнейшем и письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой, следовательно лексико-грамматическое недоразвитие требует коррекционного воздействия в ранние сроки и усилиями не только логопеда, но и родителей, и педагогов [3].

Общее недоразвитие речи (далее ОНР) у детей является одним из наиболее тяжёлых и распространённых нарушений речи. ОНР определяется как несформированность всех компонентов речи, выражающаяся в грубом или остаточном недоразвитии лексико-грамматических, фонетико-фонематических процессов. Р.Е. Левиной выделено три уровня речевого недоразвития по степени тяжести. Резкого перехода от одного к другому в практике не наблюдается. Характерной отличительной чертой перехода от первого, самого тяжёлого, ко второму уровню считается появление предложений, которые ещё агграмматичны и несовершенны по своему лексическому наполнению. В основе своевременного появления фразовой речи лежит освоение ребёнком словаря. Уже в преддошкольном возрасте ребенок должен обладать необходимым числом активного словаря, который позволил бы ему находиться в равноценной коммуникации с взрослыми и сверстниками. Словарь у ребёнка с общим недоразвитием речи, находящегося на этом переходном этапе от I уровня ко II уровню, ещё крайне ограничен и нуждается в его обогащении и актуализации в речи. Коррекционно-развивающая работа по преодолению ОНР I-II уровня – длительный процесс. К сожалению, по различным причинам, не всегда возможно вовремя установить и устранить данное нарушение в преддошкольном возрасте. Речевые предпосылки перехода от одного возрастного периода к другому остаются несформированными. Словарь ограничен не только в пассивном плане, но и активном. Нарушено формирование всех частей речи, использование их грамматических форм. что приводит к многочисленным аграмматизмам. Выявляется дефицит предикативного словаря, ядром предикативной лексики являются глаголы, организующие в определённую систему другие части речи, что приводит к несформированности предикативных связей. В словаре детей преобладают слова, общеупотребительные, частотные слова: обозначающие ежедневные бытовые действия. предметы, объекты, которые ребёнок наблюдает ежедневно. Словарь не уточнён по своему значению, семантике, в речи вербальные парафазии – замены слов, близкими по внешним призна-

кам и ситуации. У детей с ОНР I-II уровня выявлен малый объем семантического поля, что проявляется в ограниченном количестве смысловых связей. У детей преобладают отношения аналогии, а отношения противопоставления и родовидовые встречаются редко [3]. Представим некоторые рекомендации по коррекции и развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи I-II уровня [4]:

- проведение мероприятий с детьми, в том числе в игровой форме, для овладения значением новых слов на основе их точного соотнесения с предметами окружающей действительности;

- построение коммуникативной части работы воспитателя или педагога с дошкольниками для овладения обобщающим значением новых лексических единиц на основе выраженных признаков, относящиеся к предмету;

- проведение мероприятий, связанных с изучением окружающей среды, направленных на проникновение элементов образа предметов, относящихся к новому слову [4; 6].

При этом для детей с ОНР предусмотрена усиленная работа в целях совершенствования познавательной, когнитивной и коммуникативной компетенций. Подобная коррекционно-развивающая работа осуществляется в следующих направлениях:

- введение в коммуникативную составляющую с дошкольниками новых слов, которые означают качество и свойство предмета и углубляют познания ребенка об окружающем мире;

- расширение активного словаря путем постепенного приобщения ребенка к новым предметам и явлениям, расширяющим его первичное представление об окружающей среде;

- введение слов, которые позволяют дошкольнику на элементарном уровне отличить сущность предметов между собой и при помощи их существенных признаков [4; 6].

В 2 – 3 года дошкольник осваивает названия предметов, с которыми он взаимодействует ежедневно дома и в образовательном учреждении. Словарная работа для дошкольников данного возраста состоит в совершенствовании навыков различать отдельные части предметов повседневной жизни. К примеру, ящик комода, ножка стола и др. Кроме того, в обозначенном возрастном периоде дошкольник учится различать контрастные размеры предметов и некоторые другие их свойства. К примеру, холодный или горячий, большой или маленький и др.

Стоит отметить, что для детей в 2 – 3 года характерна способность обобщения содержательным словом группу идентичных предметов вне зависимости от их свойств и признаков. Несмотря на то, что среди детей с ОНР наблюдаются достаточно частые ошибки в словоупотреблении, мыслительный процесс позволяет им точно выбрать обозначение для группы предметов.

К 4 годам для дошкольников с ОНР характерна активная работа по пополнению словаря. Однако затруднения прослеживаются в ошибках, связанных с обозначением многих предметов обихода, транспорта и других явлений окружающей среды [5]. Характерные ошибки связаны с отсутствием дифференциации

предметов между собой и их восприятием в нестандартных условиях. В связи с этим для педагогов повышенное значение имеет работа с ознакомлением дошкольников со значениями слов уточняющего порядка. Для детей с ОНР особенно важно научиться называть предмет, описывать его характерные особенности и использовать в повседневной речи.

Лексика для дошкольников с ОНР первого уровня в основном характеризуется освоением слов из окружающей среды, дома и образовательного учреждения, однако, большая часть словаря для ребенка остается пассивной. В активе такого ребенка в среднем 2-5 глагола, а в пассиве их число достигает 15 слов. Лексика второго уровня среди детей с ОНР характеризуется попыткой ребенка освоить словарь, относящийся к предметам вне дома [5]. При этом дошкольник не стремится в устной речи охарактеризовать окружающие его предметы и явления, однако активно запоминает новые слова из детской литературы и медийного пространства. Постепенно лексика детей с ОНР пополняется комбинацией некоторых простых, но все же, различных по своей функции частей речи.

Отчасти педагогу и воспитателю рекомендуется исходить из физиологии ребенка и специфики личностного развития. Переход от I-го ко II-му уровню достигается в тот момент, когда ребенок начинает комбинировать разные части речи и в некоторой степени усложнять свою коммуникацию за счет количественной характеристики окружающих предметов. Кроме того, промежуточный этап между первым и вторым уровнями совпадает с формированием у дошкольника собственной идентичности [1].

Результативность преодоления I-II уровня ОНР, пополнения словаря может быть обеспечено при помощи таких игр как «Чудесный сундучок». Ценность обозначенной игры состоит в обучении детей в возрасте 3-4-х лет громко и отчетливо воспроизводить в речи знакомые слова. Пассивная цель проведения подобной игры состоит в обучении ребенка высказывать свое отношение к окружающим предметам и явлениям в процессе коммуникации. Другой пример игры – «Мешочек, впусти!» [7]. Представленная игра позволяет расширить и уточнить активный словарь детей, а также правильно произносить лексические единицы в процессе коммуникации детей друг с другом.

В заключение следует отметить, что задачей педагогов дошкольного учреждения является приложение усилий по недопущению препятствующих факторов – физиологических или познавательных для детей с ОНР, осваивающих лексику 1-2-го уровня.

Исходя из количественного диапазона словарного запаса, возраст 3-4 года является значимым для детей с ОНР для формирования внутренней связи с окружающим миром и освоения первичных навыков выстраивания коммуникаций. Существующие методики и мероприятия в целом позволяют решить обозначенную коррекционно-развивающую задачу, однако сложность остается в обеспечении педагогическими условиями для преодоления детьми промежуточного этапа с ОНР I - II уровня.

Библиографический список

1. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: кн. для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
2. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребёнка в онтогенезе. // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования. № 5-6 2015. С.38-40.
3. Брюховских Л.А. Психофизиологические предпосылки задержки речевого развития у детей раннего возраста//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, 2015. № 9-10. С. 47 – 49.
4. Галич Т.Н., Багаутдинова Г.Р. Развитие словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром //Вопросы педагогики. – 2020. – № 3-2. – С. 42-45.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: Союз, 2001. 222 с.
6. Нелюбова З.Г. Книга по исправлению недостатков речи. – М.: Советские учебники, 2021. 176 с.
7. Соловьева О.В. Активизация словаря детей дошкольного возраста в дидактических играх// Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 2. – С. 172-177.
8. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-Пресс, 2008. 224 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ С ОПОРОЙ НА ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОРТАТИВНОГО УСТРОЙСТВА

RESULTS OF A PRE-DESIGN STUDY OF THE SOUND PRONUNCIATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA BASED ON PORTABLE DEVICE SOFTWARE

Л.М. Салахова, Е.Ю. Кукушкина

L.M. Salakhova, E.Yu. Kukushkina

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

Диагностика, звукопроизношение, программа для портативного устройства, старшие дошкольники с дизартрией.

В статье анализируется проблема, заключающаяся в дефиците информационно-коммуникационных технологий для проведения логопедического обследования состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Цель статьи – представить результаты диагностики звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией с опорой на программное обеспечение портативного устройства.

Sound reproduction, diagnostic, information and communication technologies, speech therapy program for the tablets and phones, older preschoolers with dysarthria.

There are possibility of using information and communication technologies for the diagnosis and correction of sound reproduction in older preschoolers with dysarthria. The results of diagnostics of older preschoolers with dysarthria with partial application of information and communication technologies and analysis of the received information.

Нарушения звукопроизношения при дизартрии являются первичными и требуют длительной комплексной коррекции. Современное дошкольное образование, включая инклюзивное, стремится к применению дифференцированного подхода и инновационных образовательных технологий для выявления и коррекции речевых нарушений у дошкольников [12].

На данный момент имеется обширное количество исследований, посвященных анализу нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и их дифференциальной диагностики [6, 7]. Достаточно подробно изучены вторичные отклонения в развитии фонематической стороны речи, оказывающие негативное влияние на школьное обучение детей [3; 10].

Однако методика использования информационно-компьютерных технологий (далее ИКТ) в логопедической работе с детьми требует дальнейшего развития, так как данный аспект недостаточно освещен в фундаментальных исследованиях [4]. А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова, Д.Б. Богоявленская подтверждают важность внедрения ИКТ в процесс образования детей дошкольного возраста [2]. М.В. Евдокимова, Л.В. Ковригина, Б. Андерсен считают, что использование ИКТ в детских садах, как средств познавательного развития, способствует не только интеллектуальному, но и эстетическому, нравственному и физическому развитию ребенка [1]. Необходимо понимать, что основная цель применения ИКТ в логопедической практике нацелена не на замену традиционных подходов, а на их дополнение. Сочетание ИКТ и традиционных учебных материалов способствует более глубокому и эффективному усвоению материала детьми, стимулирует их мотивацию и интерес к процессу обследования речевых нарушений. Это также позволяет индивидуализировать диагностический этап и адаптировать его под особенности каждого ребенка.

Одним из средств таких технологий является планшет. Преимущество планшета – небольшой размер и мобильность. Изучив специализированные коммуникационные программы для диагностики и коррекции нарушений, мы выяснили, что многие из них реализуются на платной основе. В связи с этим мы подобрали свое содержание логопедической программы для диагностики звукопроизношения с опорой на портативное устройство.

Цель нашего исследования – определение уровня сформированности звукопроизношения старших дошкольников с дизартрией при помощи частичного применения программы Logoped.

Диагностический этап проводился на базе двух дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска. В проектном исследовании приняли участие 10 детей с дизартрией. При проведении обследования нами учитывались методические рекомендации Л.Г. Паромоновой [8]. Была создана доброжелательная атмосфера, инструкции были четкими и краткими. Диагностика включала три направления обследования: артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематических процессов.

Для оценки состояния артикуляционной моторики была использована методика Н.М. Трубниковой [9], а оценивались результаты по балльной системе, предложенной Л.В. Лопатиной [6]. Для диагностики звукопроизношения мы опирались на рекомендации Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Т.А. Ткаченко [10]. Результаты исследования оценивались с помощью системы баллов, разработанной Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой, что позволило провести детальный анализ [11]. Для диагностики фонематических процессов мы взяли методику Н.И. Дьяковой [5].

Так как на данный момент приложение Logoped для планшетов и телефонов на операционной системе Android, предназначенное для диагностики и коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, находится на стадии разработки, то на данном этапе нашего проекта мы смогли им воспользоваться частично.

Таким образом, авторский вклад заключается в следующем: подбор информативных заданий для оценки каждого направления, что гарантирует максимальную точность и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка; частичная трансформация данных заданий в интерактивную игру на планшете; адаптация балльной системы.

Критерии оценки артикуляционной моторики: умение удерживать артикуляционную позу в течение заданного времени, точность движений, быстроту и плавность их воспроизведения, наличие либо отсутствие содружественных движений, саливации, тремора, гиперкенизов.

Исследование двигательной функции губ проводилось при помощи программы Logoped. Ребенок смотрел видео на планшете с упражнениями, которые ему необходимо было повторить по подражанию. Анализ результатов показал, что 20 % детей, успешно справились с серией заданий. 70 % дошкольников продемонстрировали средний уровень двигательных навыков. У них наблюдались: ограниченный объем движений в упражнениях «Хоботок» и «Заборчик», чрезмерное напряжение мышц при попытке поднять верхнюю губу и опустить нижнюю губу; трудности в выполнении заданий с первой попытки. 10 % детей демонстрировали уровень ниже среднего: отмечена быстрая истощаемость при выполнении упражнений, гиперсаливация. Исследование двигательной функции нижней челюсти: средний уровень успешности показали 20 % участников. Они не допустили грубых ошибок при выполнении упражнений. У 10 % детей был выявлен уровень ниже среднего в связи с замедленным и неполным выполнением заданий. У 50 % респондентов низкий уровень – отмечены синкинезии.

Анализ результатов подвижности языка позволил выявить, что у 40 % детей средний уровень успешности. У них наблюдалась замедленность и неточность выполнения движений. 50 % участников продемонстрировали уровень ниже среднего, а 10 % - низкий уровень. Были отмечены тремор языка, гиперсаливация, синкинезии и быстрая истощаемость движений. Основные ошибки дошкольники допускали при выполнении пробы № 1 (положить широкий язык на нижнюю губу) и пробы № 2 (положить широкий язык на верхнюю губу), а также они испытывали трудности с заданиями «Часики», «Качели» и «Чашечка».

Анализируя полученные данные по обследованию динамической организации движений артикуляционного аппарата, мы выяснили, что 10 % дошкольников с дизартрией справились с поставленными задачами. 50 % респондентов достигли среднего уровня, хотя и «смазывали» движения при первой попытке. Остальные 40 % детей путались в последовательности движений и некачественно выполняли упражнения: наблюдались «заторможенность», недифференцированность движений языка, а также нарушения последовательности движений в упражнениях, гиперсаливация.

Подводя итог по уровню развития артикуляционной моторики, можно сделать вывод о наличии нарушений у 100 % детей. Они проявляются в ограниченном объеме движений, неспособности совершать плавные переключения между позициями и нарушении мышечного тонуса. Таким образом, у воспитанников

выявлена разная степень выраженности неврологической патологии. Показатели при выполнении кинестетических упражнений ниже, чем при выполнении кинетических.

Исследование нарушений звукопроизношения проводилось при частичном использовании программы Logoped. На планшете дошкольникам предлагались для просмотра иллюстрации, включающие слова с теми звуками, которые чаще всего нарушены у детей данного возраста, находящихся в разных лингвистических позициях.

Анализ результатов показал, что свистящие звуки доступны 10 % диагностируемым. 50 % участников оказались на среднем уровне, допуская единичные ошибки в словах, однако правильно произносили эти же звуки в составе слогов и изолированно. Данная группа детей находится на этапе автоматизации свистящих звуков. 30 % дошкольников допускали замены практически всей группы свистящих. Эти показатели соответствуют уровню ниже среднего. Еще 10 % респондентов искажали заданные звуки, как в словах, так и изолированно. Они на низком уровне успешности.

Шипящие звуки у 30 % участников сформированы на уровне выше среднего, у 20 % – на среднем уровне, так как они допускали единичные ошибки, которые исправлялись после отраженного повтора. У 30 % детей звукопроизношение сформировано на уровне ниже среднего, они нуждаются в постановке звуков [Ш], [Щ], [Ж]. На низком уровне успешности находятся 20 % оставшихся участников. У них наблюдаются искажения, смешения, замены.

Самые низкие показатели успешности были выявлены при обследовании произношения сонорных звуков. У 60 % детей низкий уровень успешности. Наблюдалась не только замены и искажения, но и пропуски звуков. У 40 % детей средний уровень. Они нуждаются в постановке этой группы звуков. У 80 % обследуемых детей звуки раннего онтогенеза находятся на уровне выше среднего. 20 % участников находятся на среднем уровне и нуждаются в постановке звуков [Г], [К].

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что звукопроизношение нарушено у 100 % респондентов. Из них антропофонический дефект – искажение у 70 %, отсутствие звука – 10 % детей. Фонологические дефекты – замена звука у 70 %, смешение у 10% дошкольников. Данный результат свидетельствует о необходимости коррекции звукопроизношения.

Исследование фонематических процессов включало в себя 3 блока: изучение фонематического восприятия, звукового анализа и фонематических процессов.

В блоке 1 – фонематическое восприятие, 3 серии заданий: повторение слогов с оппозиционными звуками, дифференциация слов-квазиомонимов, различие на слух оппозиционных фонем в предложении [7]. Исследование на дифференциацию звуков в слове проводилось на планшете при частичном применении программы Logoped (использование презентации). Результат исследования фонематического восприятия: уровень выше среднего – 10 % участников, почти безошибочно выполнивших все серии заданий; средний уровень – 30 % дошкольников.

Отмечены ошибки в задании на дифференциацию фонем в предложениях. Уровень ниже среднего – 40 % детей, допускали ошибки в дифференциации оппозиционных звуков, как в слогах, так и в предложениях. Низкий уровень – 20 % воспитанников, они не справились с заданиями.

Звуковой анализ включал 2 серии заданий: 1 серия – выбор картинки с заданным звуком. 2 – определение места звука в слове. Вторая серия заданий проводилась при использовании программы Logoped. Результаты: уровень выше среднего получили 30 % участников; у 20 % дошкольников, допустивших ошибки при отборе слов с заданным звуком, выявлен средний уровень успешности. Им требовалась интонационная подсказка во втором задании. Уровень ниже среднего – 50 % детей. Они допустили множественные ошибки в двух сериях заданий.

Фонематические представления: задание на подбор слов с оппозиционным звуком в начале и в конце слова. 10 % респондентов справились на уровне выше среднего; 30 % продемонстрировали средний уровень успешности. У 40 % старших дошкольников уровень успешности ниже среднего. Основная ошибка – подбор слов и выбор картинок на заданный звук. 20 % дошкольников продемонстрировали низкий уровень, допустили множественные ошибки на все группы звуков. Отмечались неусидчивость и плохая переключаемость.

Анализ результатов показал, что у 10 % обследуемых не нарушены фонематические процессы. 30 % на среднем уровне успешности. Они испытывают трудности с фонематическим восприятием и анализом. У 60 % – низкий уровень. Наблюдается несформированность фонематических представлений.

Библиографический список

1. Андерсон Б. Мультимедиа в образовании: специализир. учеб. курс / Б. Андерсон, В.Д. Бриик. – Москва: Дрофа, 2017. – 213 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М., 2002. – С. 320.
3. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии / Л.А. Брюховских. – Красноярск: изд-во Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016, - 179 с.
4. Евдокимова М.В. Использование ИКТ в коррекционной работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в работе.
5. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. – М.: Сфера, 2010. – 64 с. (Библиотека журнала «Логопед»). ISBN 978-5-9949-0250-9.
6. Лопатина Л.В. Особенности моторных функций у дошкольников со стертой формой дизартрии / Л.В. Лопатина. – СПб.: Литера, 2013. – 415 с.
7. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие изд. 3-е, испр. / авт. – состав. А.В. Мамаева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – 308 с.

8. Парамонова Л.Г. О состоянии звукопроизношения у детей дошкольного возраста / Л.Г. Парамонова // Материалы научно-практической конференции «Пятые Царскосельские чтения, ЛГОУ им. А.С. Пушкина» 24 – 25 апреля, 2001 г. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. Санкт – Петербург, 2001 г. – С. 149-151. Трубникова Н.М. Технология обследования речи. Учебно-методическое пособие, для логопедов и студентов, обучающихся по специальности «Логопедия» / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2010. – С.65.
9. Филичева Т.Б. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. 5-е изд. Москва: АЙРИС ПРЕСС, 2008. (Библиотека логопеда-практика). ISBN 978-5-8112-3390-8.
10. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – С.157.
11. Nyman, A., Strömbergsson, S., Lindström, K., Lohmander, A., & Miniscalco, C. (2021). Speech and Language in 5-year-olds with Different Neurological Disabilities and the Association between Early and Later Consonant Production: Speech/Language in Neurological Disabilities. *Developmental Neurorehabilitation*, 24(6), 408–417. <https://doi.org/10.1080/17518423.2021.1899327>

СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

FORMATION OF WORD-FORMATION SKILLS IN CHILDREN 6-7 YEARS OF AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT III LEVEL

В.А. Сухоносова

V.A. Sukhonosova

Словообразование, общее недоразвитие речи, логопедическое обследование, онтогенез словообразовательной деятельности, словообразовательные ошибки, подготовительная группа.

В статье описывается уровень сформированности словообразовательных навыков у детей подготовительной к школе группе комбинированной направленности с ОНР III уровня.

Word-formation, general speech underdevelopment, logopedic examination, ontogenesis of word-formative activities, word-formative errors, preparatory group.

The article describes the level of formation of word-forming skills in children of preparatory group with general speech underdevelopment III level.

Сформированность словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеет одно из важнейших значений в развитии речи данной категории детей, поскольку от этого зависит овладение ребёнком связной речью. Кроме того, федеральная образовательная программа дошкольного образования выделяет в качестве одного из целевых ориентиров освоения программы закладывание предпосылок грамотности, что невозможно без овладения детьми навыками словообразования.

Под словообразованием понимается образование новых слов от однокоренных с помощью добавления к основе слова различных аффиксов – приставок и суффиксов. Развитие словообразования в онтогенезе описано в работах А.Н. Гвоздева, Т.В. Тумановой и т.д. Наиболее интенсивно словообразовательные навыки развиваются в дошкольном возрасте и к концу данного периода развития уже оказываются в основном сформированными.

Словообразование – один из основных навыков, приобретаемых детьми, необходимый для грамотности речи. Именно образование новых слов из уже имеющихся в лексиконе ребёнка обогащает и развивает речь. Поскольку формирование связной речи происходит на третьем уровне речевого развития, необходимо рассмотреть особенности формирования словообразовательных навыков именно на данном этапе развития речи детей.

Одним из первых учёных, предпринявших попытки организовать развитие словообразовательной функции речи ребёнка в онтогенезе, был А.Н. Гвоздев [2].

Согласно данной периодизации, элементарными неосознанными процессами словообразования ребёнок овладевает от 1 года 10 месяцев до 2 лет 2 месяцев. В это время у детей появляются существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Наиболее интенсивное развитие словообразовательных навыков происходит в период от трёх до пяти лет. В это время ребёнок овладевает употреблением уменьшительно-ласкательных суффиксов, суффиксов уничижительности и увеличительности, а также навыками образования частей речи друг от друга. С возрастом ребёнок совершенствует свои словообразовательные навыки, использует более сложные способы образования новых слов. Таким образом, по мнению А.Н. Гвоздева, к семи годам ребёнок овладевает основными приёмами словообразования в полной мере.

Необходимо отметить, что развитие словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи существенно задерживается. Это связано преимущественно с характером дефекта при общем недоразвитии речи, а также психолого-педагогическими особенностями таких детей.

В исследованиях Р.Е. Левиной, под общим недоразвитием речи понимаются нарушения, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы [5]. То есть, речь таких детей нарушена комплексно.

Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Так, Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития. Рассмотрим их с точки зрения сформированности грамматической стороны речи.

Дети с I уровнем общего недоразвития речи находятся на дограмматической стадии развития речи. Такие дети не различают грамматические формы, не понимают значение грамматических изменений слова по числам и родам. Речь этих детей состоит преимущественно из однословных предложений и предложений из одного-двух аморфных слов-корней.

На II уровне речевого развития дети начинают различать некоторые грамматические формы, связанные в основном с ударными окончаниями, однако, данный процесс ещё довольно неустойчивый. Эти дети используют в речи отдельные формы словоизменения, осуществляют попытки изменять слова по родам, числам и падежам, а также глаголы по временам, однако, такие попытки редко бывают успешными.

Дети с III уровнем речевого развития демонстрируют развёрнутую фразовую речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, они отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом преодолевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [1]. То есть, дети III уровня речевого развития обладают вполне сформированными когнитивными способностями для полноценного освоения всех необходимых, в том числе для словообразования, мыслительных операций. Однако, несмотря на это, им недостаёт словесно-логического мышления, которое заключается в способности анализировать и синтезировать речевой материал.

Необходимо отметить общее, хотя не критичное, снижение когнитивных функций у детей III уровня развития речи. Несмотря на более развитые речевые функции, уровень словесно-логического мышления этих детей уступает уровню нормотипичных сверстников, в результате чего наблюдаются недостатки освоения словообразовательных навыков.

У детей III уровня речевого развития грамматические формы по-прежнему недостаточно сформированы для полноценного освоения навыками словообразования. Способами словообразования дети практически не пользуются, а также ими допускается большое количество ошибок при словоизменении, в результате чего синтаксическая связь слов в предложении оказывается нарушенной.

Т.В. Туманова констатирует у детей с общим недоразвитием речи III уровня недостаточность в использовании разных частей речи, множественные замены и смешения флексий, отсутствие в словаре ребёнка многих слов, что приводит к более частому употреблению в их речи существительных и глаголов, чем прилагательных, наречий и местоимений.

Типичные словообразовательные ошибки детей с общим недоразвитием речи III уровня, выделенные Т.В. Тумановой:

- ошибки в выборе производящей основы для будущего слова;
- преимущественная ориентация на корневое значение слова, приводящая к ошибочному называнию;
- недифференцированное понимание значений приставок и суффиксов;
- нарушение операций выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующего заданной модели слова;
- смешение слов с многозначными аффиксами;
- несоблюдение формальных условий при образовании нового слова: его звуковой, слоговой структуры, ударности и пр. (нарисовал – санаявал);
- замещение словообразования наagrammatical ситуативное высказывание (муравейник – куча для муравьёв которая) [4].

Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотносительности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. (пухлый, пухавый, пуховный – платок и т.п.).

Наиболее специфичной ошибкой в словообразовании детей с общим недоразвитием речи III уровня Р.Е. Левина называла недостаточное понимание значения слов, выражаемых приставками и суффиксами [3].

Таким образом, дети, находящиеся на третьем уровне развития речи, не только не могут образовывать слова в экспрессивной речи, но и не воспринимают различия между словами с различными аффиксами в речи импрессивной.

С целью выявления актуального состояния словообразовательных навыков у детей с ОНР III уровня было обследовано 12 обучающихся подготовительной к школе группы комбинированной направленности. Им было предложено образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, притяжательные и относительные прилагательные, глаголы с приставками, а также на-

звать детёнышей животных и профессии. Диагностика проводилась в середине учебного года.

При обследовании детей было выявлено, что наиболее легко всем обследуемым даётся образование глаголов с помощью приставок – все дети успешно справились с данным заданием.

Единичные ошибки каждым ребёнком были допущены в образовании наименований профессий. Наиболее сложно детям было образовать слово «маляр», не справились с образованием или допустили ошибку 10 из 12 обследуемых. Варианты, предложенные детьми: «красовец», «крастик», «красольчик», «красочник», «красодёр», «строитель», «малёр». Необходимо отметить, что образование данного слова могло вызвать затруднение, поскольку дети привыкли отталкиваться от описания профессии в своем словотворчестве, а слово «маляр» имеет основу, отличную от описания профессии «человек, который красит». Один ребёнок вместо профессии «учитель» назвал слово «ученица». Двое обследуемых не смогли образовать профессию «водитель», назвав слова «машинник» и «автомобильчик».

Образование относительных прилагательных также не вызвало особых трудностей у обследуемых. Четверо из 12 детей справились с заданием верно. Остальные допустили единичные ошибки: «стёклновый», «деревая/деревная», «шершшая/шерстявая/шерстёвая», «кожевая/коженАя». Один ребёнок допустил ошибку в выборе производящей основы для будущего слова и образовал слово «причаткина» от словосочетания «перчатка из кожи».

Четвёртым по успешности выполнения заданием оказалось образование наименований детёнышей животных. Трое обследованных справились с ним верно. Остальные допустили ошибки или справлялись со стимулирующей помощью. Наиболее частыми ошибками были образования слов «собачка/ собачонок/ щенята», «коровка», «лошадка», «котик/ кошечки». Один ребёнок показал нетипичные ответы: «маленький ребёнок кошка», «медвёныш», «волчик» и не справился с образованием наименований детёнышей коровы и лошади.

Образование уменьшительно-ласкательных существительных также оказалось нелёгким заданием для обследуемых. Наиболее типичной ошибкой здесь было использование суффиксов -юшк-, -ошк- в образовании уменьшительных форм слов «платье» и «окно», а также использование суффикса -к- при образовании уменьшительной формы слова «дерево». Кроме того, единично встречались варианты «деревушко/ деревёнок», «саборушко/ заборик», «пальчушка» (палец), «чашОчка», «окношко». Один из обследуемых совсем не справился с заданием.

При образовании притяжательных прилагательных ошибки допустил каждый обследуемый. Наиболее частые из них: «лисячья/ лесная/ лисачья/ лисичья/ лисинная», «волчёна/ волчная/ волская/ волчачья», «медвежачья/ медведина/ медвежная/ медведная/ медведия/ медведская/ медвежатная/ медведевская/ медвежеская/ медведья», «заичная/ зайчачья/ зайчина».

Таким образом, словообразовательные навыки детей с общим недоразвитием речи III уровня действительно находятся ниже возрастной нормы ввиду недостаточной развитости всех компонентов речи. В большей части заданий каждый ребёнок допустил как минимум единичную ошибку. Наиболее простыми заданиями для обследуемых оказались образование глаголов с помощью приставок, а также относительных прилагательных. Наиболее сложные задания – на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и притяжательных прилагательных.

Библиографический список

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. – М.: Книголюб, 2005. – Серия «Логопедические технологии». – 96 с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – Москва: Детство-Пресс, 2007. – 222 с.
3. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение. – 1968. – Гл. 3. – С. 49-75.
4. Туманова Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова // Дефектология. – 2004. – №5. – С.34-41.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с Общим Недоразвитием Речи в условиях специального детского сада. Второй год обучения (Подготовительная группа) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М., 1993.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ С ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

USE OF SENSORY INTEGRATION IN SPEECH THERAPY PRACTICE WITH CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL II

А.А. Таранова, А.А. Ящишина

A.A. Taranova, A.A. Yashchishina

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

Речь, сенсорная интеграция, общее недоразвитие речи, развитие речи, сенсорное развитие.
В статье рассмотрено понятие сенсорной интеграции, ее влияние на развитие ребенка. Представлен обзор диагностических методик и средств развития сенсорной интеграции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Speech, sensory integration, general underdevelopment of speech, speech development, sensory development.

The article discusses the concept of sensory integration and its impact on child development. An overview of diagnostic techniques and tools for the development of sensory integration of preschool children with general speech underdevelopment of level II is presented.

В последнее время численность детей с различными речевыми нарушениями растет. Как отмечается в работах Н.В. Нищевой, С.Н. Шаховской и др., увеличивается не только их количество, но и степень тяжести патологии [5]. Речь является сложной системой, функционирующей в тесном взаимодействии с другими психическими процессами. Речевые нарушения негативным образом влияют на развитие познавательной деятельности ребенка.

Особую категорию детей с речевыми нарушениями составляют дети с общим недоразвитием речи II уровня (ОНР II уровня). В научной литературе под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевого нарушения, при которой у детей с сохранным слухом и интеллектом нарушено формирование всех компонентов речевой системы [3]. Главные отличительные особенности детей с ОНР II уровня: несформированность речевой системы в целом, которая проявляется в выраженной недостаточности фонематического восприятия, затруднениях звукового анализа и синтеза, словарный запас значительно отстаёт от возрастной нормы, не сформированы навыки словообразования и словоизменения, неправильное употребление падежных форм, единственного

и множественного числа, фразы простые аграмматичные. ОНР II уровня диагностируется преимущественно к началу среднего дошкольного возраста.

У детей с ОНР II уровня довольно часто встречается нарушение сенсорной интеграции, что проявляется в трудностях усвоения сенсорных эталонов, в неловкости, заторможенности, снижении познавательных процессов. В дальнейшем возникают трудности в обучении чтению, письму и счету. Организация работы по выявлению нарушений сенсорной интеграции позволит наметить направления коррекционно-развивающей работы с детьми [2]. Работа по преодолению нарушений сенсорной интеграции на логопедических занятиях оказывает благоприятное воздействие на речь детей с ОНР. Так, сенсорная интеграция, с одной стороны, выступает в качестве фундамента познавательного и интеллектуального развития ребенка с ОНР, а с другой стороны, определяет успех обучения в детском саду и в дальнейшем в школе, так как полноценное восприятие предметов и явлений способствует более точному пониманию и усвоению их содержания.

Теоретико-методологические основы использования сенсорной интеграции представлены в трудах Э. Джин Айрес, Л.С. Выготского, П.К. Анохина, Ю.Е. Садовской и др.

Под сенсорной интеграцией понимается бессознательный процесс, протекающий в структурах головного мозга, который позволяет организовывать информацию, полученную посредством органов чувств [4]. Автором метода сенсорной интеграции является известная и уважаемая в западном научном мире специалистов по детскому развитию Э. Джин Айрес. Сенсорная интеграция в работах исследователей рассматривается в качестве неврологического процесса, с помощью которого происходит организация ощущений собственного тела; ощущений, которые возникают под воздействием внешней среды. Также сенсорная интеграция позволяет использовать собственное тело в определенной ситуации [1]. Основная идея сенсорной интеграции заключается в том, что ощущения собственного тела, восприятия разной модальности служат базой формирования сенсорного опыта и развития ребенка в целом.

Этот подход, разработанный Э. Джин Айрес и получивший развитие благодаря ее ученикам и коллегам, предлагает систему анализа проблем ребенка. Ценность данного подхода – направленность на причины нарушения, а не на устранение симптомов, которые обусловлены этой причиной. Сенсорно-интегративный подход оказывается полезен в работе с детьми с самыми разными проблемами, разного возраста, и для дошкольников, и для школьников в преодолении трудностей в освоении учебных навыков, сложностях общения со сверстниками, при различных состояниях, связанных с органическими поражениями центральной нервной системы. Мы полагаем, что метод сенсорной интеграции будет эффективен в коррекционно-развивающей работе с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня, так как в структуре дефекта этих детей выявляются не только недоразвитие речевой системы, но и недостаточная мотивации к речевому общению.

В современной логопедической практике используется широкий спектр диагностических средств, позволяющих изучить особенности сенсорно-интегративного развития детей с речевыми нарушениями. Остановимся более подробно на диагностических методиках по выявлению уровня сенсорной интеграции у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня.

Диагностическая методика «Коробка форм» (Л.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард) [3]. Данная диагностическая методика направлена на выявление у детей среднего дошкольного возраста умения зрительно воспринимать форму, цвет и величину предмета. Для проведения диагностики необходим следующий материал: разные по величине, форме и цвету фигуры; коробочка с прорезями для фигур.

В ходе проведения диагностической методики «Коробка форм» детям предлагается найти формы, соответствующие прорезям коробочки. Задача ребенка заполнить коробочку по трем основаниям: цвет, форма, величина. Ребенку предлагается ответить, чем отличаются фигуры.

При обработке результатов диагностики выделяется три уровня развития зрительного восприятия формы, цвета и величины предмета. Низкий уровень: ребенку не удалось справиться с диагностическим заданием; на помощь взрослого ребенок не реагировал; средний уровень: при выполнении диагностического задания ребенок отвлекался; задание выполнено с ошибками; на помощь взрослого ребенок откликнулся; высокий уровень: ребенку удалось правильно выполнить диагностическое задание без помощи взрослого.

Диагностическая методика «Найди пару» направлена на диагностику умения воспринимать на слух неречевые звуки [3]. В данной диагностике используется следующий материал: баночки с разными наполнениями (2 комплекта). В процессе диагностики ребенку предлагается прослушать звуки, которые издаются баночки и найти для них пару: «Внимательно послушай, как звучат баночки. Твоя задача – найти для каждой баночки пару. В паре баночки должны звучать одинаково». При обработке результатов диагностики выделяется три уровня развития умения воспринимать на слух неречевые звуки: высокий, средний и низкий. Критерии оценивания результатов диагностики аналогичны предыдущей диагностической методике «Повтори без ошибок» [3]. Данная диагностическая методика направлена на диагностику умения воспринимать на слух речевые звуки. Для диагностики необходимо использовать карточки со словами. Ребенку предлагается прослушать и повторить слоги, а затем показать предметы, которые назовет педагог. Например, повторить слоги па-па-ба, на-на-ма и т.д. После чего ребенок получает карточки с картинками и показывает предметы, которые назовет педагог: кот-ком, дом-Том и др. Критерии оценивания результатов диагностики аналогичны предыдущим диагностическим методикам.

Диагностическая методика «Волшебный мешочек» (М. Монтессори) [3]. Целью методики является выявление уровня умения изучать на ощупь и определять предметы; правильно называть и описывать предметы. Для диагностики необходимо использовать мешочек с набором предметов. Педагог высыпает

из мешочка предметы разной формы и оставляет на столе только парные, остальные предметы убираются обратно в мешочек. Задача ребенка найти по указанию педагога такой же предмет в мешочке, назвать его, после чего описать. Критерии оценивания результатов диагностики аналогичны предыдущим диагностическим методикам.

Диагностическая методика «Сделай так» (А.В. Семенович) [5]. Цель методики: выявление уровня развития праксиса и умения повторять пальцевые позы. Педагог демонстрирует ребенку положения пальцев. С помощью пальцев изображается зайчик, ребро-ладонь и колечко. Задача ребенка повторить пальцевые положения. Критерии оценивания результатов диагностики аналогичны предыдущим диагностическим методикам.

Диагностическая методика «Делай как я» (А.В. Семенович) [5]. Данная методика направлена на выявление уровня развития умения повторять движения по показу. Педагог демонстрирует ребенку разные движения. Задача ребенка повторить движения за педагогом. Критерии оценивания результатов диагностики аналогичны предыдущим диагностическим методикам.

Так, вышерассмотренные методики используются в современной логопедической практике с целью выявления нарушений сенсорной интеграции детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня. Дальнейшая коррекционно-развивающая работа строится с учетом выявленных особенностей сенсорного развития детей.

Спектр средств, способствующих развитию сенсорной интеграции детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня, расширяется с каждым годом. Представим некоторые из них.

Особый интерес вызывает интерактивный программно-аппаратный комплекс, в который входят моноблок, документ-камера и интерактивная панель [6]. Преимущество данного средства заключается в том, что позволяет одновременно работать над развитием речи и осуществлять сенсорную интеграцию. С помощью различных изображений, дидактических игр и упражнений, у детей формируется зрительное и слуховое восприятие, развивается ощущение и восприятие, что и обеспечивает сенсорную интеграцию.

Полезным средством в логопедической практике является игровой уголок с песочным бассейном, тактильным кубом и пузырьковой колонной [4]. Работа с данными средствами развивает зрительное и слуховое восприятие, тактильные ощущения, мелкую моторику рук. Важно отметить релаксационный эффект данных средств, с помощью которого снижается психоэмоциональное напряжение детей, преодолевается страх и тревога.

Широкое распространение получила сенсорная коробочка, которая также известна как сенсорная корзинка или сенсорный столик [6]. Работая с сенсорной коробочкой, педагог может предложить ребенку рассортировать предметы по форме, цвету, величине; определить назначение предмета; определить инструменты определенной профессии и др.

Таким образом, сенсорная интеграция занимает важное место при логопедической работе с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня. С помощью сенсорной интеграции происходит развитие всех высших психических функций, что стимулирует и речевое развитие ребенка. Использование сенсорной интеграции создает условия, в которых ребенок получает информацию об окружающем мире, развивает зрительное и слуховое восприятие, тактильные ощущения, а также свои речевые способности.

Библиографический список

1. Айрес Д. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Д. Айрес, [пер. с англ. Юлии Даре]. – М.: Теревинф, 2019. – 272 с.
2. Брюховских Л.А. Психофизиологические предпосылки задержки речевого развития у детей раннего возраста // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, 2015. № 9. С. 47 – 49.
3. Зарин А.П. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2024. 320 с.
4. Порецкова В.Ю. Возможности применения приемов сенсорной интеграции в логопедической работе с детьми дошкольного возраста // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2021. № 4. С. 38 – 43.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2017. – 474 с.
6. Шумакова С.В., Влезько С.А. Применение средств сенсорной интеграции в логопедической практике // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2023. Т. 4. С. 202 – 206.

ПРОФИЛАКТИКА ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

PREVENTION OF OPTICAL DYGRAPHIA AND DYSLEXIA IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

А.А. Чувасова, А.С. Маюрова

A.A. Chuvasova, A.S. Mayurova

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

Оптическая дисграфия, оптическая дислексия, оптико-пространственные представления, профилактика, зрительный гнозис, старшие дошкольники.

В статье представлен обзор современных методик профилактики оптической дислексии и оптической дисграфии. Проведен анализ их сильных и слабых сторон, а также представлены результаты их сравнительного анализа. Приведены результаты опроса учителей-логопедов по вопросам их опыта профилактики оптической дислексии и оптической дисграфии.

Optical dysgraphy, optical dyslexia, optical-spatial representations, prevention, visual gnosia, senior preschoolers.

The article provides an overview of modern methods of prevention of optical dyslexia and optical dysgraphy. The analysis of their strengths and weaknesses is carried out, and the results of their comparative analysis are presented. The results of a survey of speech therapy teachers on their experience in the prevention of optical dyslexia and optical dysgraphy are presented.

Дети с общим недоразвитием речи зачастую не способны полноценно и своевременно овладеть навыками чтения и письма, так как в структуре дефекта выявляется несвоевременность формирования оптико-пространственных представлений и иных высших психических функций. Такие дети нуждаются в логопедической коррекции, направленной на формирование необходимых навыков, развитии необходимых предпосылок для овладения чтением и письмом. Особенно актуальна такая коррекция в дошкольном возрасте. Корнев А.Н. считает: «целесообразно у детей, угрожаемых по дислексии, начинать обучение чтению с опережением, еще в дошкольном возрасте, а письму – позже, в школе» [5, с. 197]. Однако профилактику оптической дисграфии и дислексии, полагает он, можно также проводить в дошкольном возрасте, особенно с детьми из группы риска. Корнев А.Н. описывает разработанную им методику профилактики оптической дислексии и дисграфии, которая основана на формировании и развитии зрительного восприятия и оптико-пространственных представлений у дошкольников, зрительного мнестиса, синтеза и анализа, а также зрительно-моторной координации.

Методика Корнева А.Н. рассчитана на двухлетнюю работу с дошкольниками старшего возраста, имеющими общее недоразвитие речи 2-3 уровня. В течение первого года дошкольники обучаются началам звуко-буквенного анализа и синтеза, а в течение второго года – овладевают навыками чтения. Корнев А.Н. предлагает свою последовательность ознакомления дошкольников с буквами с одновременным осваиванием навыка чтения слогов и слов с изученными буквами. Эффективность разработанной методики доказана практически и успешно применяется в различных дошкольных учреждениях России [5, с. 277]. Она рассчитана на два года, в то время как дети зачастую попадают в коррекционное дошкольное учреждение только на один год.

Широко применяется на практике методика Р.И. Лалаевой, направленная на профилактику и коррекцию оптической дислексии и дисграфии. Ее система включает такие этапы как: формирование представлений о схеме тела, развитие ориентировки в окружающей среде, развитие ориентировки на плоскости листа, развитие ориентировки в пространственных признаках изображений и букв, развитие квазипространственных функций [7].

Е.В. Мазанова разработала свою систему профилактики и коррекции дисграфии и дислексии, направленную исключительно на их оптическую форму. В своей монографии она, также как и Корнев А.Н., пишет о необходимости раннего начала работы по предупреждению этих речевых нарушений. Предложенная Мазановой Е.В. методика основана на формировании и развитии таких оптико-пространственных представлений: зрительный гнозис (различение предметов по цвету, форме, величине); зрительный анализ и синтез, зрительный мнезис (запоминание формы, величины, последовательности и количества предметов); буквенный гнозис (дифференциация расположения элементов букв, различение букв между собой); пространственное восприятие (ориентировка в схеме собственного тела и окружающем пространстве, дифференциация правых и левых сторон предметов, ориентация на листе); развитие зрительно-моторной координации, формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения [8, с. 4].

Упражнения, рекомендованные Лалаевой Р.И. и Мазановой Е.В., предназначены для детей младшего школьного возраста, однако они рекомендуют их адаптировать под дошкольный возраст и использовать логопедам и педагогам коррекционных групп детских садов в профилактических целях.

По принципу школьных тетрадей построены тетради М.М. Безруких «Ступеньки к школе», однако в отличие от пособий Е.В. Мазановой они уже предназначены для работы с детьми старшего дошкольного возраста или первоклассниками [8, с. 4].

Образовательные программы многих дошкольных образовательных учреждений основаны на «Примерной программе коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с тяжелыми нарушениями речи» в возрасте 5 – 7 лет Н.В. Нищевой. Цель программы – развитие связной речи, обучение грамоте, встречаются задания на развитие оптико-пространственных представлений,

буквенного гнозиса, зрительного мнезиса такие как «Буквы сломались», «Найди и обведи букву», «Какие буквы написаны». Н.В. Нищева предлагает знакомить детей с ребусами, изографами, выкладывать буквы из палочек и полукругов, из кубиков, лепить из пластилина, прописывать в воздухе, сравнивать буквы с предметами. Однако такие задания можно найти не в каждом занятии.

Корякина О.А. в своей статье, посвященной предупреждению оптической дисграфии [6], предлагает дополнить программу Н.В. Нищевой за счет включения в структуру фронтальных занятий упражнений по развитию крупной и мелкой моторики, фонематического восприятия, памяти, внимания, мышления. Такое дополнение позволит, по ее мнению, полноценно развивать все высшие психические функции дошкольников с общим недоразвитием речи, положительно скажется на их мышлении, создаст предпосылки для успешного осваивания навыков чтения и письма. Нам представляется такая позиция обоснованной, ведь еще такие исследователи как Лурия А.Р., Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и др. выделяли такие особенности неречевых процессов у детей с речевыми нарушениями как неустойчивость внимания, сложности в распределении внимания, недостаточный объем зрительной и слухоречевой памяти [3; 9, С. 126 – 128]. Однако существенным недостатком игр и упражнений, предлагаемых Корякиной О.А., является, на наш взгляд, несоблюдение принципов постепенного усложнения, поэтапности.

В целях предупреждения трудностей смешения оптически сходных букв Н.П. Пылаевой и Т.А. Ахутиной был разработан методический комплекс по развитию зрительных функций, включающий в себя задания на формирование различных аспектов зрительного восприятия [1]. Этот комплекс содержит разделен на три части. Первый блок состоит из заданий, направленных на узнавание (идентификацию) опознавание черно-белых, контурных, схематически изображенных предметов. В ходе такого опознавания происходит сравнение данных изображений с реальными изображениями. В процессе описания основных признаков предметов, их сравнения между собой, выявления сходств и различий происходит формирование устойчивых зрительных образов и зрительных представлений.

Задача упражнений второго блока состоит в обучении перцептивному моделированию, то есть собиранию целостного образа из составных частей. Задания предъявляются по мере усложнения от более простых: нахождение симметричных половинок, расположенных как обычным образом, так и перевернутых, и составление из них целостных изображений к сложным. К таким заданиям относятся составление целого из 3 – 20 частей. В усложненном варианте такие задания выполняются на бланке, когда ребенок соединяет части изображения, производя «мысленное вращение». Третий блок включает задания на опознание зашумленных (перечёркнутых, наложенных контурных) изображений, изображений на сложном конкурирующем фоне.

Исследования профилактики оптической дисграфии и дислексии последних 10 лет направлены в основном на поиск новых форм логопедической работы. Так, например, доцент Жулина Е.В. предлагает использовать компьютерные

технологии (MacromediaFlash) для организации занятий с детьми [4]. Ее система занятий состоит из 3 блоков, направленных на формирование зрительного восприятия и узнавания, навыков звукового анализа и синтеза, ориентации в пространстве. Упражнения, предлагаемые Жулиной Е.В, такие как «Вылечи букву», «Зашумленные буквы», «На какую букву похоже» можно найти в других методиках. Главным отличием методики является использование педагогом интерактивной доски на занятиях в сочетании с выполнением заданий в рабочих тетрадях. Методика апробирована на учащихся 3 класса, однако, как считает автор, может применяться в дошкольных учреждениях при условиях адаптации заданий для детей 5 – 7 лет и наличии соответствующего оборудования.

Таким образом, профилактика нарушений письменной речи является одним из приоритетных направлений развития логопедической помощи на этапе дошкольного образования, она требует поиска эффективных методов коррекционно-логопедической работы. При этом вопросам профилактики дисграфий и дислексии для детей дошкольного возраста посвящено гораздо меньше работ, чем вопросам коррекции для детей школьного возраста. Приёмов и методов работы по профилактике оптической дисграфии и дислексии для детей старшего дошкольного возраста мало и большая часть представлена в методической литературе фрагментарно.

С целью подтверждения этого вывода мы провели опрос среди педагогов одного из ДООУ г. Красноярска. Для проведения анализа нами была разработана анкета, состоящая из 8 вопросов открытого и закрытого типа. Всего в анкетировании участвовали 22 специалиста, из них 6 учителей логопедов; 2 учителя-дефектолога; 2 психолога; 12 воспитателей.

Абсолютно все педагоги отметили, что проблема оптической дисграфии и дислексии является актуальной для детей, имеющих недоразвитие устной речи. Логично, что при ответе на следующий вопрос педагоги вновь были едины в своем мнении (100% респондентов) и отметили, что в структуру проводимых ими фронтальных и индивидуальных занятий необходимо включать упражнения на развитие пространственных представлений, зрительной памяти, развития высших психических функций.

Среди используемых логопедами и воспитателями упражнений по профилактике оптической дисграфии и дислексии эффективными с их точки зрения являются: заштрихуй букву, дорисуй букву, найди отличия в буквах, составь букву из палочек (спичек), слепи букву (из теста или пластилина), вставь букву в слово, вылечи словечко, допиши словечко, буквы спрятались («зашумленные изображения букв»), спиши слово.

Педагоги-психологи указали на эффективность выполнения упражнений из теста Керна-Йерасека («Срисовывание группы точек», «Подражание письменным буквам», «Рисунок мужской фигуры» по методике Керна-Йерасека) использования корректурных проб, в которых дошкольникам предлагается выполнить такие задания как: вычеркнуть неправильно написанные буквы, обвести изображения с учетом их направленности в пространстве (напр., «обведи всех собак, смотрящих вправо»)

Педагоги-дефектологи считают эффективными нейроупражнения, направленные на развитие межполушарных связей, тренирующие внимание, мелкую моторику, координацию. Они включают такие упражнения в начало занятий для привлечения внимания ребенка, а также используют в качестве игры малой активности или динамической паузы в течение занятия.

При ответе на вопрос о достаточности используемых упражнений и заданий для профилактики оптической дислексии и дисграфии мнения специалистов разделились: 70% респондентов ответили отрицательно, имея в виду, что нуждаются в дополнительном программно-методическом обеспечении (ПМО) по профилактике оптической дислексии и дисграфии, а 30% считают достаточным количество используемых ими упражнений.

Несмотря на такое расхождение во мнениях 90% педагогов считают эффективным включение в структуру проводимых ими занятий дополнительных «пятиминуток», направленных на развитие зрительного гнозиса и праксиса, развитие межполушарных связей, пространственных представлений. Мы предполагаем, что 30% респондентов, которые в предыдущем вопросе ответили утвердительно (то есть полагали достаточным количество используемых ими упражнений), заинтересованы в новом ПМО, так как заинтересованы в повышении эффективности проводимой ими работы по профилактике оптической дислексии и дисграфии.

Последний вопрос анкеты («какие упражнения для успешной профилактики оптической дислексии и дисграфии следует включать дополнительно в структуру занятий?») вызвал у специалистов затруднения. Только пять человек предложили свои варианты дополнительных заданий:

составь букву из мозаики, аппликация из букв, пройди по лабиринту и составь слово из правильно написанных букв, сделай букву из игрушки «поп-ит», построй букву из конструктора «Лего».

Таким образом, проведенное нами обследование и анализ его результатов позволяют сделать нам следующие выводы: педагоги осведомлены о такой проблеме школьников как оптическая дисграфия и дислексия, считают необходимым осуществление профилактики этих нарушений письменной речи в дошкольном возрасте; несмотря на разнообразие применяемых упражнений и заданий по профилактике оптической дисграфии и дислексии их количество и эффективности недостаточно. Педагоги заинтересованы в новом дополнительном ПМО, направленном на развитие зрительного гнозиса и праксиса, развитие межполушарных связей, пространственных представлений.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008. – 164 с.
2. Безруких, М. М. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма и чтения и проблемы трудностей в обучении / М. М. Безруких. – URL: <https://docplayer.ru/49633224-Ris-1-psihofiziologicheskaya-struktura-processov-pisma-i-chteniya.html> (дата обращения: 24.02.2024)

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 / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. № 4 (38) – С. 129-135.
4. Жулина Е.Б., Борисова Ю.В. Опыт профилактики и коррекции оптической дисграфии и дислексии посредством инновационных технологий// Проблемы современного педагогического образования, 2018, №60-4. С. 157-159
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. -- СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
6. Корякина О.А. Предупреждение оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в игровой деятельности// Проблемы педагогики, 2016, №2 (13). С 46-5Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – СПб.: СОЮЗ, 2004. – 224с.
7. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006. – 88 с.
8. Янович Т.И. Особенности психических функций у детей с общим недоразвитием речи//Специальное образование, 2017, том 2. 298 с.

.

.

Раздел 2. ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

СФОРМИРОВАННОСТЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

FORMATION OF GAME ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

И.Б. Алирзаева, Е.Д. Высоцкая

I.B. Alirzaeva, E.D. Vysotskaya

Расстройство аутистического спектра, старшие дошкольники, игровая деятельность, игровая деятельность ребенка с аутизмом и взрослым.

В данной статье описаны результаты эмпирического исследования игровой деятельности старших дошкольников с расстройством аутистического спектра. Определены специфические трудности игровой деятельности старших дошкольников, описаны особенности ее сформированности.

Autism spectrum disorder, older preschoolers, play activities, play activities of a child with autism and an adult.

This article describes the results of an empirical study of the play activity of older preschool children with autism spectrum disorder. The specific difficulties of play activity of older preschoolers are identified and the features of its formation are described.

Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте. Благодаря игре дошкольник имеет возможность примерить на себя роль взрослого, пережить культурный опыт, накопленный человечеством [2]. Однако, вопросы, связанные с игровой деятельностью дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, а именно с расстройством аутистического спектра (далее РАС), являются актуальными в современных условиях получения дошкольного образования этими детьми.

Нормотипичные дошкольники за счет непосредственного наблюдения и в процессе взаимодействия со взрослым имеют возможность преобразовать полученный опыт, осмыслить его и передать в процессе реализации игровых действий [5]. Однако у дошкольников с РАС такая возможность отсутствует в силу искаженного восприятия окружающего мира. У детей имеет место диспропорциональное развитие психики, что не позволяет им полноценно взаимодействовать

с внешним миром. У данной группы дошкольников отмечаются специфические трудности в функционировании психики, что находит свое отражение в поведении, возможности получить практический опыт и реализовать его в игре, следовательно, приводит к не только личностным деформациям, но и задерживает развитие когнитивной сферы.

С учетом вышесказанного важно отметить, что ведущий вид деятельности – игра характеризуется своеобразием, а именно высокой пресыщаемостью, выполнением однообразных стереотипных действий, которые в литературе описаны, как ритуалы, которые дошкольник выполняет. Представленные особенности не позволяет ребенку с РАС понять социальные связи, в том числе преобразовать их в действиях с предметами. Игровая деятельность содержит в себе коррекционный потенциал, который необходимо использовать в работе с дошкольниками с РАС [3; 4].

Исследование особенностей игровой деятельности старших дошкольников с РАС было организовано в Краевом государственном бюджетном учреждении «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения» г. Красноярска. На базе данного учреждения осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей.

Проведенное нами исследование осуществлялось с целью изучения уровня сформированности игровой деятельности у старших дошкольников с РАС и определения особенностей игры.

В эмпирическом исследовании приняли участие старшие дошкольники с РАС в количестве 10 детей. Данное нарушение подтверждено заключением врача-психиатра. Для изучения особенностей игровой активности детей с РАС в качестве основного подхода нами был выбран метод стандартизированного наблюдения. Данный метод позволяет сохранить наиболее комфортную для дошкольника ситуацию, так как дошкольник находился в привычных для себя условиях, в кругу хорошо знакомых ему специалистов, имел возможность взаимодействовать со знакомым игровым материалом. Для изучения уровня сформированности игровой деятельности старших дошкольников с РАС мы в качестве выделенных параметров программы наблюдения определили критерии оценки, предложенные Л.Б. Баряевой [1].

В качестве параметров оценивания мы исследовали: замысел игры, соблюдение роли ребенком в игре, выполняемые игровые действия, речевое сопровождение игры, отношение к правилам игры. Каждый из указанных параметров оценивался на трех уровнях: низкий уровень – 1 балл; средний уровень – 2 балла; высокий уровень – 3 балла. Процесс наблюдения был разделен на два этапа. На первом этапе регистрировались наблюдаемые параметры во время индивидуальной игры ребенка. На втором этапе оценивались те же параметры в процессе выполнения игровых действий старшими дошкольниками с РАС в процессе взаимодействия со взрослым, с которым ребенок был хорошо знаком.

Сравнивая оба этапа отметим, что они по полученным результатам почти не отличаются друг от друга, так как преобладал в основном низкий уровень сформиро-

рованности игровой деятельности. Дети не готовят необходимой игровой атрибутики и приступают к реализации игры без предварительной подготовки к ней.

Рассматривая результаты первого этапа исследования, целью которого являлось изучение уровня сформированности индивидуальной игры детей с РАС, мы определили, что самостоятельная игра старших дошкольников характеризуется наличием стереотипных действий. Дошкольники играли спокойно и редко реагировали на посторонние звуковые раздражители. Вторым важным фактором являлось то, что в играх дошкольников с РАС преобладали стереотипные и однообразные действия с игровым оборудованием. Ниже представлены количественные результаты (См. Рисунок 1).



Рисунок 1

При этом остальные критерии: замысел игры, роль ребенка в игре, речевое сопровождение находились на низком уровне. Замысел игры у детей не сформирован. В играх 2 старших дошкольников преобладали в основном предметно-игровые действия. Дошкольники, показавшие средний уровень сформированности игровых действий, демонстрировали отдельные игровые действия, которые постепенно перетекали в логическую цепочку игровых действий. Роль в процессе игровых действий дошкольники не понимали. 1 дошкольник перед началом игры определил свою роль, но в процессе реализации игровых действий забывал о ней. Поглощенность игрой и ее длительность была непродолжительной. Дети часто отвлекались, забывали о выполняемой ими роли, правила в игре не соблюдали. Отмечалось частое переключение на заинтересовавший детей игровой предмет.

2 старших дошкольника с РАС оказались на среднем уровне сформированности игровой деятельности. Дети были поглощены игрой, однако она была непродолжительна, без проявления эмоциональных реакций и характеризовалась низкой двигательной активностью.

Характерной особенностью игры старших дошкольников с РАС являлось отсутствие речевого сопровождения выполняемых игровых действий, то есть

дети молча действовали игрушками. Только 2 дошкольника в процессе выполнения игровых действий обращались с просьбой ко взрослому, используя звукоподражания.

Также было отмечено, что 5 старших дошкольников игровые правила не понимали и не выполняли. При этом оставшиеся 5 детей забывали о правилах, что приводило к нарушению игровых действий. Напоминания взрослого о необходимости соблюдения правил не приводило к их эффективному использованию, так как через короткий промежуток времени старшие дошкольники с РАС о них вновь забывали.

Таким образом, в индивидуальной игре роль дошкольниками не использовались. Они выполняли однообразные действия с игровыми предметами: могли их уронить, не использовали по функциональному назначению.

Наблюдения за игровой деятельностью дошкольников с РАС со взрослым показали несколько лучшие результаты. Количественные результаты представлены на рисунке (См. Рисунок 2.).

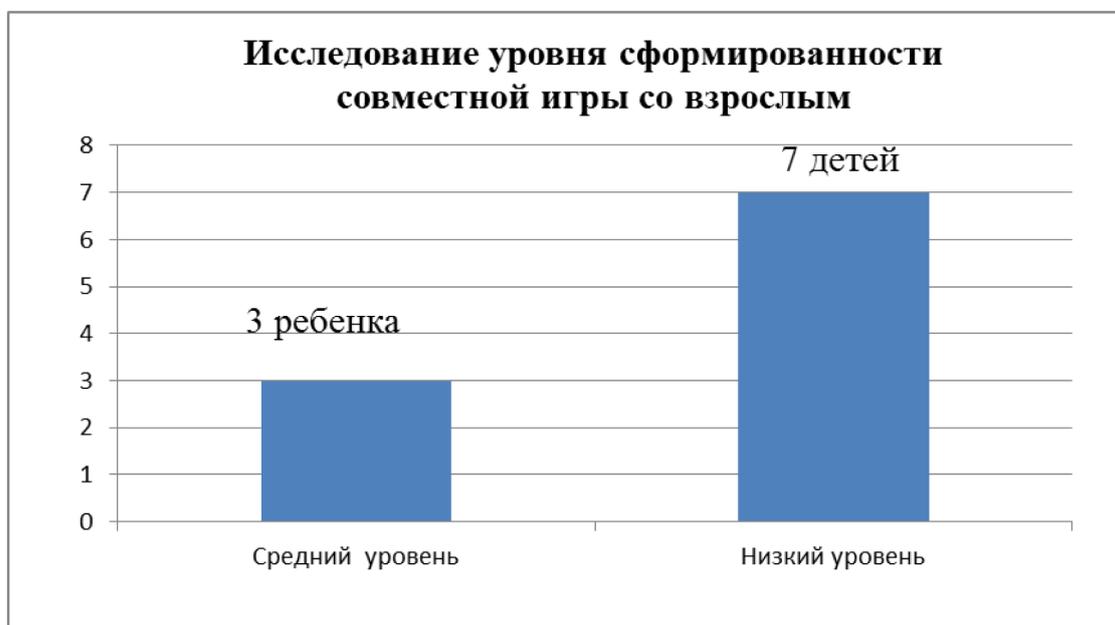


Рисунок 2

На 2 этапе исследования взрослый помогал детям выделить и удерживать роль выполняемого персонажа на протяжении игры, хотя были отмечены попытки переключения на другие виды деятельности.

Однако у тех дошкольников, которые оказались на среднем уровне сформированности игровой деятельности отмечалось адекватное отношение к игровым предметам, которые они использовали по назначению. Эти дети пытались в совместной игре со взрослым передать характер выбранной роли. Также старшие дошкольники с РАС использовали речь для создания диалога между героями игрового сюжета. Такой параметр наблюдения как соблюдения правил в игре, дети со средним уровнем сформированности в процессе совместной игры со взрослым и под его контролем, старались соблюдать.

Таким образом, подводя итог отметим, что совместная игровая деятельность дошкольников с РАС со взрослым развита лучше, чем индивидуальная. Данный факт свидетельствует о том, что при поддержке взрослого старшие дошкольники могут выполнять игровые действия эффективнее. В процессе индивидуальных игр дошкольник с РАС предоставлен сам себе и тогда начинают преобладать стереотипии и шаблонные действия, чего не отмечалось в совместных играх со взрослым. Опираясь на помощь педагога, дошкольники с РАС действуют увереннее, т.к. присутствуют другие участники игры, которые также оказывают влияние и помогают скоординировать игровые действия.

Следующим этапом исследовательской деятельности предполагается создание методических рекомендаций для педагогов и родителей старших дошкольников с РАС, на котором необходимо решить следующие задачи: развивать осмысленные чувства у дошкольников с РАС; превратить стереотипные действия в осознанные игровые действия; создавать простой сюжет и реализовать его в процессе игровых действий; формировать последовательность смысловых связей в процессе игры; последовательно вводить новые игровые персонажи; удерживать причинно-следственную связь в игре; научить осуществлять подготовку к игре; преодолевать стереотипию и внести разнообразие в игру; развивать осмысленность в игре.

Таким образом, полученные результаты определяют необходимость продолжить исследование, так как игровая деятельность у детей не сформирована. У них наблюдаются отсутствие замысла в игре, наличие однообразных действий, недостаточное речевое сопровождение игры, несоблюдение правил игры. Однако в игре скрыт потенциал для осуществления коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с РАС при включении взрослого. Ведь, как показали результаты исследования, именно в игре со взрослым дошкольники с РАС использовали речь для общения, понимали выполняемую игровую роль.

Библиографический список

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. 416 с.
2. Выготский. Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Издательство Смысл, издательство Эксмо. 2004. 512 с.
3. Никольская. О. С. Игра ребенка в пространстве культуры, впадающей в детство. Взгляд специального психолога. ФНГБУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», 2017. – Альманах № 28.
4. Никольская. О. С, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. 341с.
5. Эльконин. Д.Б. Психология игры. – 2-е издание. – М.: Гуманит. издат. центр Владос, 1999. 360 с.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FEATURES OF SOUND PRONUNCIATION VIOLATIONS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

И.Б. Алирзаева, А.В. Шлапак

I.B. Alirzaeva, A.V. Shlapak

Звукопроизношение, артикуляция, автоматизация, дифференциация звуков.

В данной статье рассматриваются особенности нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, выявлена специфика нарушений звукопроизношения и определены способы ее коррекции

Sound pronunciation, articulation, automation, differentiation of sounds.

This article discusses the features of sound pronunciation disorders in older preschoolers with general speech underdevelopment (GSD) level III, identifies the specifics of sound pronunciation disorders and determines methods for its correction

Общее недоразвитие речи (далее ОНР) одно из самых распространенных нарушений речевого развития. Среди детей, имеющих те или иные недостатки речевого развития, количество детей с ОНР различной степени выраженности составляет преимущественное большинство. Исследования в области изучения дошкольников с ОНР свидетельствуют, что большинство детей могут успешно обучаться, полноценно общаться со сверстниками. ОНР – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты звукопроизношения. И, так как звукопроизношение является важной составляющей речевого развития, то его нарушение создает препятствия для всех сторон дальнейшего психического развития ребенка. Поэтому особую актуальность приобретают вопросы воспитания правильного звукопроизношения, так как только ранняя коррекция данного нарушения является наиболее продуктивной и предупреждает трудности обучения в школе.

Согласно логопедической, психолого-педагогической литературе под звукопроизношением понимается процесс создания звуков, в котором участвуют звукообразовательный (резонаторный), голосообразовательный (генераторный) и дыхательный (энергетический) отделы речевого аппарата под управлением центральной нервной системы (В. И. Селиверстов).

Для выявления характера нарушений звукопроизношения у дошкольников с ОНР III уровня была использована методика обследования, предложенная Н.М. Трубниковой, представленная двумя разделами заданий. Первый раздел предусматривал обследование двигательной функции губ, челюсти и языка: удержание и переключение с одной артикуляционной позы на другую, точность дви-

жений, наличие гипо- или гипертонуса, присутствие патологических синкинезий. Второй раздел был направлен на исследование звукопроизношения, дифференциации звуков и сформированности элементарных навыков звукобуквенного анализа. Для проверки произношения звуков использовались специально подобранные картинки, в названии которых исследуемый звук стоит в начале, в середине и в конце слова. Применялись задания, состоящие в многократном повторении одного звука, так как при этом создаются условия, уменьшающие артикуляторное переключение с одного звука на другой. Это дает возможность обнаружить трудности денервации артикуляционного акта, особенно в случаях «стертой» дизартрии.

Проверялись следующие группы звуков:

- свистящие, шипящие, аффрикаты: [С], [С`], [З], [З`], [Ц], [Ш], [Ж], [Щ];
- сонорные: [Р], [Р`], [Л], [Л`], [М], [М`], [Н], [Н`];
- глухие и звонкие парные: [П]-[Б], [Т]-[Д], [К]-[Г], [Ф]-[В] в твердом и мягком звучании.

При обследовании звукопроизношения было обращено внимание на то, как ребенок произносит звук в различных фонетических условиях: изолированно, в слогах, в словах, во фразовой речи. Все полученные данные были оформлены в виде таблицы. Важно отметить, что дети находились в логопедической коррекции с начала учебного года, поэтому 3 обследуемых детей, контролируя свою речь, могли произнести нарушенные звуки изолированно.

По результатам полученных данных на этапе констатирующего эксперимента из первого раздела обследования было выявлено, что у всех обследуемых детей наблюдается средняя степень дизартрии, подтвержденная неврологом. У детей наблюдались трудности удержания позы языка и переключения органов артикуляции с одного положения на другое. Это является одной из причин замен звуков на более простые по артикуляции. Тонус языка повышен, что обусловлено проявлениями неврологической симптоматики. У 80% детей при выполнении статических («иголочка», «блинчик», «чашечка») и динамических упражнений («качели», «часики») наблюдаются патологические синкинезии. У 20% детей отмечается гиперсаливация. У 60% детей недостаточная подвижность лицевой мускулатуры. Мимика лица вялая. Данные отражены на рисунке 1.

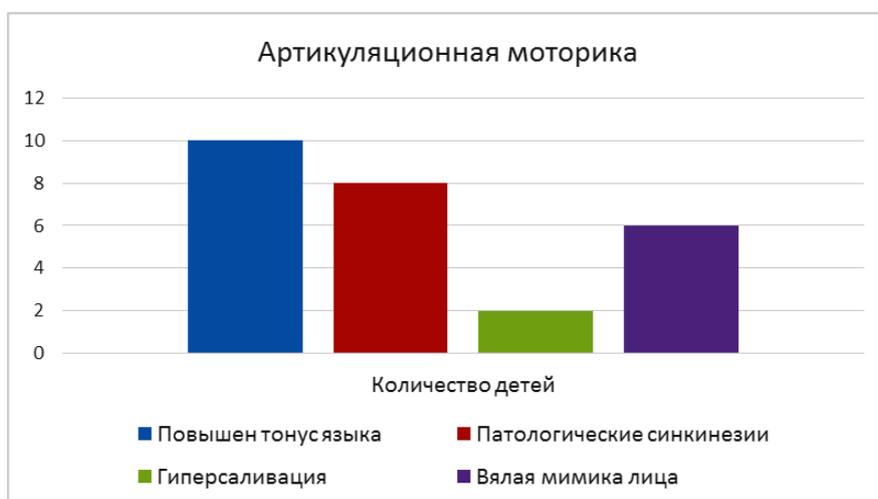


Рисунок 1. Артикуляционная моторика

Исходя из полученных данных при обследовании звукопроизношения детей, была составлена гистограмма, на которой отражено количество детей и характер нарушения их звукопроизношения (См. Рисунок 2).

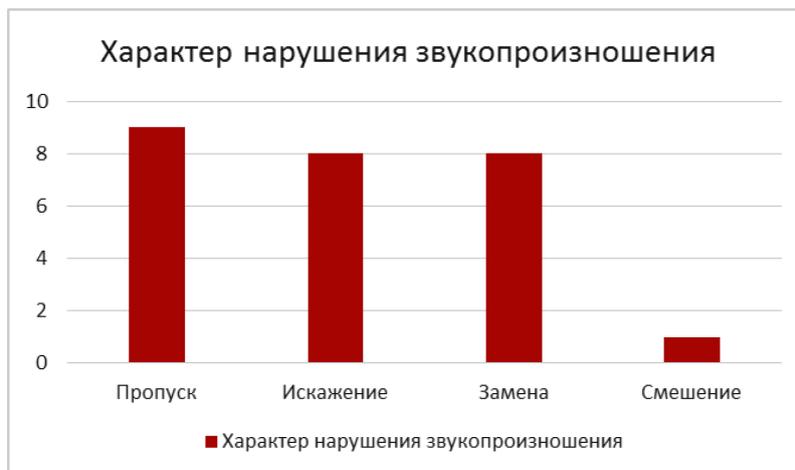


Рисунок 2. Характер нарушения звукопроизношения.

У всех детей наблюдалось сочетание произносительных нарушений, а именно пропуски, замены и искажения звуков. Дефекты звукопроизношения носили полиморфный характер, то есть были нарушены несколько групп звуков. 9 детей из десяти пропускали в словах и предложениях сонорный звук [Р]. Из них четыре ребенка пропускают и [Р], и [Р`].

У 8 детей замечено искажение звуков (См. Рисунок 2). Подобное нарушение характерно для дизартрических расстройств. Искажались шипящие, свистящие и сонорные звуки.

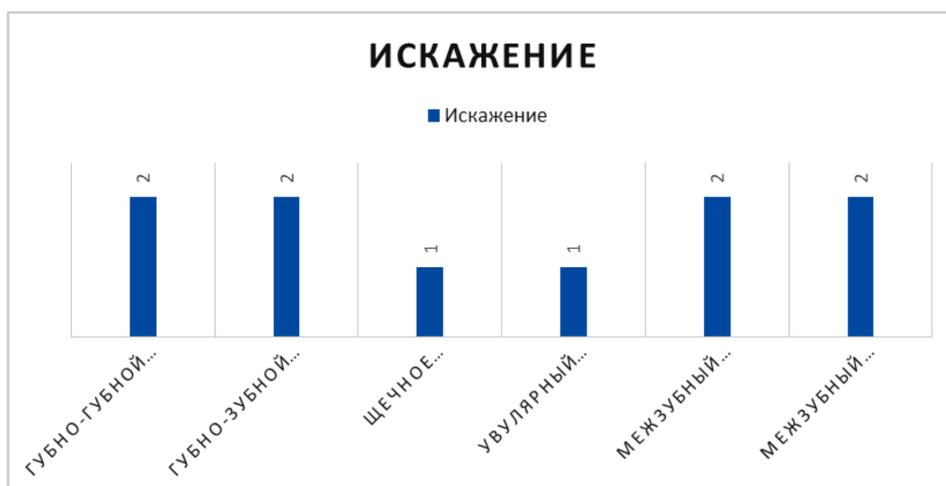


Рисунок 3. Искажение звуков

У 1 ребенка наблюдалось искажение сразу трех групп звуков: щечный сигматизм шипящих и свистящих звуков, а также увулярный ротацизм звука [Р`]. У 2 детей искажение проявлялось в виде губно-зубного ламбдацизма. В речи другого ребенка был замечен межзубный сигматизм шипящих и свистящих звуков (См. Рисунок 3).

Звукопроизношение дошкольников также характеризовалось заменой звуков на более простые по артикуляции. Наиболее подвержены замене оказались звуки [р]- [л], [л]- [л`], [ш]- [с], [ж]- [з], [л`]- [й]. У троих детей были замены сразу нескольких групп звуков. 1 ребенок заменял звук [Ф] на [Х]. Также у 1 ребенка было замечено смешение звуков раннего онтогенеза [Д], [Г].

Для проверки дифференциации звуков детям предлагалось выбрать из нескольких картинок те, в названиях которых есть заданный звук. При выполнении этого задания отмечалась недостаточная дифференциация шипящих, свистящих и сонорных звуков. Опираясь на внешнюю речь педагога, 40% детей показывали улучшение результата, исправляли допущенные ошибки. Для определения сформированности фонематического слуха детям предлагалось повторить за педагогом цепочки из трех слогов с оппозиционными звуками. При неуспешном выполнении давались цепочки из двух слогов. Было замечено, что 5 детей из десяти оглушают звуки при повторении слоговых рядов. 2 из них не могли без ошибок повторить цепочки даже из двух слогов (См. Рисунок 4). Полученные результаты говорят о том, что детям сложно дифференцировать не только шипящие, сонорные и свистящие звуки, но и оппозиционные звуки по звонкости-глухости. Причиной этого является нарушение фонематического восприятия.



Рисунок 4. Дифференциация звуков при повторении слоговых рядов

Для проверки звукового анализа детям предлагалось задание на определение количества и последовательности звуков в словах. При неуспешном выполнении детям давались более легкие задания: выделить начальный и конечный звук, определить место звука в слове. 30% детей не смогли выделить ни начальный, ни конечный звук в слове. 70% детей допускали ошибки, но могли исправить их, опираясь на схему слова или речь педагога.

Анализируя полученные данные, нами были выделены причины нарушения звукопроизношения у обследуемой группы детей. Одной из причин являются трудности удержания позы языка и переключения органов артикуляции с одного положения на другое, а также нарушение тонуса артикуляционных мышц. Дети ощущали затруднения при дифференциации звуков и при звуковом анализе слова. Данный факт говорит о том, что страдает, прежде всего, фонематическое восприятие.

С учетом выявленных нарушений была поставлена задача: определить содержание методических рекомендаций по коррекции нарушений звукопроизношения для специалистов и родителей (лиц их заменяющих). Логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения должна проводиться в определенной последовательности, поэтапно. В процессе коррекции важная роль должна отводиться родителям ребенка, поскольку это значительно сокращает сроки коррекционной работы и повышает ее общую эффективность. Для родителей нами был разработан буклет, в котором перечислены все необходимые рекомендации для оказания помощи ребенку на разных этапах коррекции звуков.

Логопедическая работа разделена на два больших этапа. Первый этап предусматривал участие дошкольников с ОНР, испытывающих трудности переключения с одного артикуляционного уклада на другой, для детей с нарушением тонуса в мышцах и наличием патологических сопутствующих движений.

Работа на подготовительном этапе заключается преимущественно в артикуляционной гимнастике, основная цель которой направлена на развитие достаточной подвижности губ и языка. Также существенное внимание важно уделить работе над дыханием. Для того, чтобы дошкольнику с ОНР было интересно выполнять артикуляционную и дыхательную гимнастику, может быть предложены упражнения, представленное ниже.

Упражнение «Песчаная буря»

Ход работы. Ко дну стеклянного подноса или контейнера прикрепляются картинки, в которых отражены названия артикуляционных упражнений. Сверху на картинки насыпается мука или манная крупа. Дошкольнику с помощью кисточки или трубочки необходимо найти картинку и выполнить артикуляционное упражнение, которое на нем указано перед зеркалом. Выполнение упражнений можно сопровождать чтением стихотворения.

Основной этап логопедической работы нацелен на коррекцию нарушения звукопроизношения. Данный этап включает в себя постановку, автоматизацию и дифференциацию нарушенных звуков. Постановка звука может производиться по подражанию, с механической помощью или смешанным способом. Как только удастся добиться правильного звучания изолированного звука, нужно сразу переходить к этапу автоматизации. Автоматизация звуков может потребовать длительного времени, так как этот процесс пролонгирован во времени. В целях облегчения для дошкольника с ОНР этой сложной задачи автоматизация звука должна осуществляться постепенно: сначала в разных типах слогов и звукосочетаний, затем в отдельно взятых словах, потом в специально подобранных фразах, где автоматизируемый звук содержится в каждом слове, и, наконец, в связной речи. На данном этапе работы из речевого материала исключаются все артикуляторно и акустически близкие звуки, а также слова, в которых есть другой звук, который произносится дефектно. На данном этапе могут быть предложены задания, представленные ниже.

Задание «Воздушные шарики»

Данное упражнение можно использовать для автоматизации звука в прямых, обратных слогах и слогах со стечением согласных. Для этого задания необходимо подготовить ламинированную цветную картинку и на некоторые ее элементы прикрепить ватный диск. Также понадобится пипетка и подкрашенная вода. Педагог дает инструкцию: «Посмотри, у меня есть вот такие шарики, но они раскрашены частично. Давай мы это исправим. Для этого мы с тобой превратимся в волшебников! Я дам тебе волшебную палочку и цветную водичку. Мы будем произносить заклинание, капать волшебной водичкой на шарик и произойдет чудо! Только заклинание нужно повторять правильно!» Затем педагог произносит цепочку слогов с нужным звуком, а дошкольнику, чтобы капнуть цветную каплю на ватный диск, нужно правильно повторить за логопедом.

С группой детей, которые испытывают трудности в различении шипящих, свистящих и сонорных звуков, а также оппозиционных звуков по звонкости-глухости необходимо перейти на этап дифференциации. Переход к специальному этапу дифференциации звуков может быть начат только тогда, когда умение правильно произносить смешиваемые звуки уже достаточно автоматизировано. Для этого предлагаем ряд упражнений.

Упражнение «Похлопаем»

Педагог называет цепочку звуков, задача ребенка – услышать заданный звук, и хлопнуть в ладоши. С целью усложнения задания, педагог может закрыть губы экраном, чтобы ребенок опирался только на свое слуховое восприятие, а не на артикуляцию взрослого.

Упражнение «Шутки-минутки»

Целью данного упражнения является развитие умения дифференцировать звуки и развивать фонематический слух.

Ход работы. Педагог читает детям строчки из стихотворений, заменяя буквы в словах. Дети находят ошибку и исправляют её.

Строим мы в поселке тачку,
И кладем песок на дачку.
Поселился в речке лак,
Маме нужен красный рак.

Таким образом, коррекция звукопроизношения у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня является важной составляющей речевого развития, Нарушение звукопроизношения создает препятствия для дальнейшего психического развития ребенка. Следовательно, особую актуальность приобретают вопросы воспитания правильного звукопроизношения, так как только ранняя диагностика и коррекция данного нарушения является наиболее продуктивной и предупреждает трудности дальнейшего обучения в школе.

Библиографический список

1. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 1998. 51 с.
2. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2017. 400 с.
3. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2018. 223 с.
4. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2021/05/12/stat-na-temu-ponyatie-zvukoproiznoshenie-v-psihologo>
5. https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osnovnyie_etapyi_logopedicheskoi_raboty_po_ispravleniyu_zvukoproiznosheniya/
6. <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2022/11/05/uprazhneniya-na-razvitie-fonematicallyeskogo-sluha>

ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОО И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

INTEGRATION OF APPROACHES OF PRECAUTIONARY SPECIALISTS AND ORGANIZATION OF SUBJECT-DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT IN THE CORRECTION OF DEVELOPMENTAL DISORDERS IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Н.В. Арва, Е.И. Мартынова,
Т.В. Устинова

N.V. Arva, E.I. Martynova,
T.V. Ustinova

Интеграция специалистов, полифункциональная среда, нейропсихологические подходы.

Интеграция специалистов на базе полифункциональной образовательной среды и нейропсихологических подходов в работе, позволяет в игровой деятельности активно формировать познавательную сферу, стимулирует развитие речи, совершенствует эмоциональную и волевую сферу нормотипичного воспитанника, ребенка с трудностями в развитии или зоны риска.

Integration of specialists, multifunctional environment, neuropsychological approaches.

Integration of specialists (psychologist, speech pathologist, speech therapist, music director and physical education instructor) on the basis of a multifunctional educational environment and neuropsychological approaches to work allows for the active formation of the cognitive sphere in play activities, stimulates speech development, improves the emotional and volitional sphere of a normally developing child or child with developmental difficulties.

Среда дошкольного учреждения несет неоценимую образовательную и адаптивную нагрузку для ежедневно проходящего в нее воспитанника, открывая окна возможностей, следствием которых происходит овладение определенными видами деятельности [1]. Как известно, ребенок с особенностями здоровья на своем пути проходит те же сензитивные периоды развития, что и нормотипичный, но в свои временные рамки. Поскольку пик развития головного мозга приходится на дошкольный период, остро встает вопрос максимального использования открывающихся окон возможностей с целью развития особого ребенка [2].

Каждый специалист, имеет своим долгом функционально адаптировать пространство ДОО, используя максимальные ресурсы, чтобы помочь ребенку восполнить дефициты знаний, развить новые возможности интеллектуальной, физической и познавательной деятельности, опираясь на общие принципы интегративного подхода к работе с детьми.

Основной принцип в работе: коррекция – это не обучение, а формирование базовых психических процессов, необходимых для обучения (зрительного

восприятия, пространственных представлений, звуковосприятия и звуковоспроизведения, программирования и контроля и др.) в игровой деятельности на базе любого помещения детского сада. [9].

Однако, воспитанники с ОВЗ, как правило, отличаются эмоциональной возбудимостью, двигательным беспокойством, неустойчивостью и истощаемостью нервных процессов, отсутствием длительных волевых усилий, своеобразием в развитии двигательной сферы и требуют специальных и инновационных подходов в работе специалистов [2, 8].

Исследованиями Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, А.Э. Цымбалюк показана прямая зависимость развития высших психических функций (ВПФ) от двигательной активности ребенка, прежде всего от формирования координации движений общей и мелкой моторики. Поскольку увеличение двигательных задач и вывод организма из зоны комфорта с течением времени приводят к накоплению всё большего количества качественно новых координационных, не встречающихся ранее, «проблем», решение которых «заставляет» головной мозг формировать новые нейронные связи – «надстройки», тем самым развивая ВПФ, в том числе мышление, что дает возможность ребенку с ОВЗ познавать сущность предметов и явлений, предвидеть результаты тех или иных действий, формировать причинно – следственные связи, осуществлять творческую целенаправленную деятельность. Таким образом, мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятием и формируется на основе их [3, 7].

Опираясь на выше представленные современные научные исследования, в нашем дошкольном образовательном учреждении широко внедрены нейропсихологические подходы в работе всех специалистов.

Учителя-дефектологи активно применяют «балансборды» по методу Френка Бильгау с планками и мишенями в качестве динамической паузы. Это позволяет переключить внимание, снять напряжение, а также простимулировать развитие мозжечка и мозолистого тела головного мозга. Таким образом, можно смело утверждать, что этот подход является ключом к развитию мозга и современным методом развития и коррекции различных когнитивных нарушений, позволяющим улучшить концентрацию внимания, все виды памяти, речи, математические и логические способности, анализ и синтез информации, способность к творчеству, работу эмоционально-волевой сферы и социально – коммуникативные умения [1].

Учителя-логопеды предложили и внедрили свои интересные идеи динамической паузы работы с разными нозологиями. Например, воспитанникам с логоневрозом предлагаются упражнения на развитие просодики вместе с простыми кинезиологическими движениями, что позволяет снять напряжение, проработать плавность воздушной струи. Воспитанники с гиперактивностью выполняют артикуляционную гимнастику в сочетании с «биоэнергопластикой» стоя на «балансбордах» перед зеркалом, а дети с РАС активно сенсорятся различными тактильными материалами [4].

Педагоги-психологи внедрили в начале занятия в качестве ритуализации нейропсихологические упражнения для активации I блока головного мозга [9], что позволяет насытить мозг кислородом, стабилизировать и активировать энергетический потенциал организма, повысить пластичность сенсомоторного обеспечения психических процессов. Поскольку развитие ребенка идет через тело, изначально нужно добиться того, чтобы ребенок ощущал свое тело, руки и ноги, понимал свое дыхание. Семенович А.В. полагает, что когда ребенок понимает и принимает свое тело, начинается познание и понимание пространственно-временных отношений. В связи с этим, педагоги-психологи после диагностики ребенка подбирают определенные упражнения из нейропсихологии на начало занятия, такие как дыхательные практики, кинезиологические упражнения для мелкой моторики, массаж. Репертуар упражнений и их содержание меняется по ходу развития сенсорных ощущений, эмоционального компонента и ВПФ ребенка.

Музыкальные руководители на занятиях подключают игру на различных инструментах – колокольчики разных тональностей, ложки, различные шумовые инструменты, что способствует не только развитию сенсорных ощущений, но и представляется как дополнительная работа с психологической и логопедической стороны. Понимание настроения инструмента, его силы звука прокачивают эмоциональную сторону ребенка, в то время как определение на слух, попытки изобразить голосовыми связками передать звук формируют фонематический слух и восприятие, навыки аудиального различения звуков, умения ориентироваться в направлении и силе звуковой волны, умения звукоподражания и начальные навыки просодики. [6, 11].

Инструкторы по физической культуре в конце занятия предлагают комплекс специальных упражнений на основе методического пособия «Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков» для развития общей координации и точности движений, что также направлено на формирование межполушарных связей в головном мозге, укрепления общего здоровья и подготовку к обучению грамоте как «особых», так и нормотипичных воспитанников [10].

Важно отметить, что занятие с ребенком начинается с момента выхода из группы. Поскольку лестничные пролеты, коридоры и внегрупповые помещения детского сада оснащены рисунками, «бизибордами», различными тактильными материалами, позволяющими развивать ВПФ в ходе игры или беседы. Например, лестничные «паруса» наполнены тематическими рисунками «времена года», «дикие животные», «фрукты и деревья», «животные и растения красной книги». Стены коридоров оборудованы подвесными «бизибордами» («бегунки», «числовые доски», «шестеренки»), а также настольными играми, например, «крестики – нолики», «шашки», «планшет конструктора» и др.

Задания по сенсорному развитию, направленные на развитие проприоцепции, сенсорной чувствительности, ощущений и схемы собственного тела удобно проводить в специально организованном пространстве, коим являются уголки конструктивной деятельности и сенсорного развития. Данные зоны расположены

на разных этажах, оборудованы и адаптированы для ребят всех возрастов и возможностей. Ими часто пользуются сопровождающие особых детей, как внегрупповой зоной уединения. Воспитатели проводят работу по знакомству с конструктивной деятельностью. Психолог может отработать социально-коммуникативные навыки с воспитанниками из группы риска. Дефектолог - предложить ребенку работу над ориентировкой в пространстве, познавательными навыками, развитием мелкой и общей моторики. Логопед поможет автоматизировать звуки, применяя моторную, речедвигательную деятельность, а также провести работу над развитием активного словаря и лексико – грамматических категорий. После занятий в игровой форме со специалистами и воспитателями, ребенок может под надзором родителей посещать любые внегрупповые помещения, весь обучающий материал находится в свободном доступе. Имея знания по вариативному применению дидактического материала, ребенок имеет возможность самостоятельно или с родителями продолжить свою игру, тем самым закрепляя навыки, полученные в работе со всеми специалистами нашего сада.

Таким образом, интеграция специалистов (психолога, дефектолога, логопеда, музыкального руководителя и инструктора по физической культуре) на базе полифункциональной образовательной среды и нейропсихологических подходов в работе, позволяет в игровой деятельности активно формировать познавательную сферу, стимулирует развитие речи, совершенствует эмоциональную и волевою сферу особого или нейротипичного ребенка [5]. В процессе игры ребенок социализируется, учится взаимодействовать с другими, что помогает решать многие коммуникативные трудности и проблемы, поскольку коррекционно-развивающая среда предполагает не тренировку определенных навыков, а формирование целостной функциональной системы, позволяя каждому ребенку самостоятельно овладеть многими знаниями и умениями [2, 7].

Библиографический список

1. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии «Круг». Изд.2-е/ Зарубина Ю.Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. – М.:Теревинф, 2018.-56 с.
2. Беляева О.Л., Лёвина Е.Ю., Мозякова Е.Ю., Реди Е.В., Гох А.Ф., Мамаева А.В. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности/ методические рекомендации для начинающих специалистов / Красноярск, 2017. Сер. Социальные практики инклюзивного образования
3. Бернштейн Н. А О построении движений / Н.А. Бернштейн – М.: Книга по Требованию, 2012. – 253 с.
4. Бушлякова Р.Г., Вакуленко Л.С. «Биоэнергопластика» Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. Конспекты индивидуальных занятий по коррекции нарушений произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков с включением специальных движений кистей и пальцев рук на каждое артикуляторное упражнение М.: «Издательств Детство-Пресс», 2011. -240 с.

5. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
6. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика //Под ред. Е. А. Медведевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.- 224 с.
7. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж.М. Глоzman: М: Генезис, 2017, - 336 с.
8. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий. Изд.2-е/ Антонина Цыганюк, Анна Виноградова, Ирина Константинова. – М.:Теревинф, 2018.-72 с.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – 8-е изд.- М.: Генезис, 2015.- 47 с.
10. Филиппова О.С. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков: Методическое пособие.-Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.-94 с.
11. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях. Изд.2-е / Под ред. Ю. Лирес. – М.:Теревинф, 2018.-48 с.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE BASIC LEARNING ACTIONS IN THIRD-GRADER CHILDREN WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

О.Л. Беляева, Е.А. Муравьева

O.L. Belyaeva, E.A. Muravyova

Коммуникативные базовые учебные действия, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, метод экспертной группы, проектная деятельность.

В статье анализируются особенности сформированности коммуникативных базовых учебных действий у третьеклассников с умеренной умственной отсталостью. Предъявлены результаты апробации проекта «Детское наставничество», целью которого являлось создание условий для формирования коммуникативных базовых учебных действий через передачу коммуникативного опыта и знаний наставниками. Полученные результаты подтвердили результативность разработанного проекта.

Communicative basic educational activities, students with moderate mental retardation, expert group method, project activities.

The article analyzes the features of the formation of communicative basic educational actions in third-graders with moderate mental retardation. The results of testing the “Children’s Mentoring” project were presented, the purpose of which was to create conditions for the formation of communicative basic educational actions through the transfer of communicative experience and knowledge by mentors. The results obtained confirmed the effectiveness of the developed project.

Психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью, характеризуются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, затруднением или невозможностью формирования устной и письменной речи, сниженной потребностью в общении со взрослыми и сверстниками, что затрудняет формирование базовых учебных действий, одним из компонентов которой являются коммуникативные учебные действия.

Определение «коммуникативные учебные действия» представлено в примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью, и интерпретировано современными российскими исследователями Т.А. Шкериной, О.Л. Беляевой, Л.А. Брюховских, И.В. Хабаровой и др., как элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, отражающие способности осуществлять коммуникацию со взрослыми и сверстниками в различных образовательных и социальных ситуациях [4].

Согласно содержанию определения, а также содержанию одного из направлений работы по формированию базовых учебных действий, И.В. Хабаровой была предложена методика обследования коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, в которой выделяется 5 критериев: потребность обучающегося в общении со сверстниками и взрослыми; владение невербальными средствами общения; эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества; речевые компетенции (вербальные средства общения); взаимодействие [3]. Каждый критерий содержит индикаторы, по которым проводится оценка (от 0 до 5 баллов). В диагностике применяется метод экспертной группы. Значение критерия вычисляется по формуле среднеарифметического значения. Для выявления индивидуальной динамики фиксируются данные в начале учебного года и в настоящее время.

Нами было проведено предпроектное исследование, которое выявило особенности сформированности коммуникативных базовых учебных действий у третьеклассников с умеренной умственной отсталостью. В экспертную группу входили учитель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, учитель музыки, родители обучающихся.

Анализ полученных данных показал, что у 50 % обучающихся потребность в общении со взрослыми и сверстниками (первый критерий) имеет средний уровень, у остальных 50 % низкий.

Невербальными средствами общения (второй критерий) на среднем уровне владеют 70 % обучающихся, на низком уровне 30 %.

Эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества (третий критерий) имеет 60 % обучающихся, низкий уровень – 40 %.

Речевыми компетенциями (четвертый критерий) на среднем уровне владеют 40% обучающихся, на низком 60%.

Умеют взаимодействовать (пятый критерий) на среднем уровне 30 % обучающихся, на низком уровне 70 %.

Для формирования коммуникативных базовых учебных действий у третьеклассников с умеренной умственной отсталостью нами на базе краевой школы в г. Лесосибирске в 2023-2024 учебном году был реализован проект «Детское наставничество».

Для реализации проекта нами была выбрана технология наставничества. При этом мы использовали 3 модели наставничества: наставниками являлись волонтеры (обучающиеся 9-10 классов общеобразовательных школ, студенты медицинского техникума); обучающиеся школы 5 классов с легкой степенью умственной отсталости; обучающиеся школы 9 класса с умеренной степенью умственной отсталости.

Участники проектной группы, которыми являлись учитель класса, учитель-дефектолог, учитель-логопед, учитель музыки, в начале учебного года разработали план мероприятий, который реализовывали в течение всего учебного года. Мероприятия проходили не менее 2-3 раз в неделю, во внеурочной деятельности, являлись частью урока, на перемене.

Проект состоял из четырех блоков: «Пойми меня», «Сказка к нам приходит», «Студия мультфильма», «Динамическая перемена».

Тематический блок «Пойми меня» был направлен на формирование умения обучающимися использовать дополнительные способы коммуникации, проводился в рамках коррекционного курса «Альтернативная коммуникация». Обучающиеся были вовлечены наставниками в игровые ситуации, где было необходимо использовать жесты, мимику и схематические изображения приветствия и прощания, согласия и несогласия, выражения просьбы. Наставниками являлись обучающиеся 9 класса с умеренной умственной отсталостью. На проведение игр и упражнений отводилась часть урока (10 – 15 минут).

Тематический блок «Сказка к нам приходит» включал в себя постановку театрализованных представлений, организованных обучающимися-наставниками совместно с учителем музыки. Содержание блока было направлено на формирование эмоционально-позитивного отношения к процессу сотрудничества, развитие речевых компетенций, умения вступать в диалог, умения слушать и договариваться. Наставниками являлись обучающиеся 5 класса с легкой степенью умственной отсталости. Деятельность проводилась во внеурочное время. Готовые постановки ребята показывали в других классах.

В рамках тематического блока «Студия мультфильма» обучающиеся под руководством наставников создавали пластилиновые фигурки, декорации, разучивали небольшие стихотворения. Наставники-старшеклассники, наставники-волонтеры делали фотографии и монтировали мультфильмы. Данный вид деятельности увлек всех участников процесса, вызвал заинтересованность, послужил развитию умения работать в группе. Деятельность по созданию мультфильма проходила во внеурочной деятельности.

Блок «Динамическая перемена» включал в себя проведение наставниками музыкальной зарядки во время перемены. Обучающиеся повторяли движения, которые демонстрировались на мониторе телевизора. Данная деятельность помогла развитию эмоционально-положительного отношения к процессу общения, формированию умения повторять движения ориентируясь на других обучающихся.

В настоящее время проведена повторная диагностика с целью оценки его результативности. Состав экспертной группы не поменялся. Следует отметить, что родители обучающихся, входящие в состав экспертной группы, в течение года были вовлечены в деятельность проекта в рамках работы «Школы для родителей», где получали консультативную помощь по формированию коммуникативных учебных действий, участвовали в мастер-классе по созданию мультфильма. Они более осознанно, чем в начале учебного года включились в оценку результативности.

Анализ полученных данных показал положительную динамику по всем критериям: потребность в общении на высоком уровне у 30 % обучающихся в классе, 70 % имеют средний показатель; невербальными средствами общения на высоком уровне стали пользоваться 20 % обучающихся, на среднем 80 %; эмоционально-

позитвное отношение к процессу сотрудничества на высоком уровне у 20 % обучающихся класса, у 70 % средний уровень, у 10 % остался на низком уровне; речевыми компетенциями на высоком уровне владеют 10 %, на среднем уровне 40 %, на низком уровне владения речью остаются 50 % обучающихся; умеют взаимодействовать на высоком уровне 10 % обучающихся, на среднем уровне 80 % обучающихся. На низком 10% обучающихся.

Мероприятия, которые проходили в рамках проектной деятельности положительно повлияли на потребность в общении. В начале года обучающиеся класса слабо выражали заинтересованность в общении, не показывали выраженной реакции на появление в классе наставников. В настоящее время обучающиеся знают имена всех своих одноклассников, наставников, педагогов, здороваются при встрече, используя речь, мимику и жесты, ждут и охотно включаются в процесс общения и взаимодействия. Владение речевыми компетенциями повысилась незначительно, так как одного учебного года мало для овладения экспрессивной речью. Работа над всеми компонентами коммуникативных базовых учебных действий будет продолжаться на протяжении всего периода обучения, но полученный опыт показал, что ускорить процесс формирования можно через совместную деятельность с наставниками.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Муравьева Е.А. Подходы к формированию коммуникативных учебных действий у обучающихся с умеренной умственной отсталостью / Современное педагогическое образование: теоретический и прикладной аспекты: сб. научн. ст. II Всероссийского молодежного научного форума // под ред. Ю.А.Безруких, А.П.Мохирева, О.Б. Лобановой, М.А. Мартыновой [Электронный ресурс]. – Красноярск: СФУ, 2023. С. 245-249
2. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/>
3. Хабарова, И.В. Оценка сформированности коммуникативных базовых учебных действий детей с умеренной умственной отсталостью / И.В. Хабарова, Т.М. Кознева, Л.В. Смирнова, П.А. Желнина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. 44(2). С. 22-30
4. Шкерина, Т. А., Беляева, О. Л., Брюховских, Л. А. Формирование коммуникативных учебных действий у подростков с умеренной умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-2. С. 343 – 346.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

FEATURES OF THE FORMATION
OF SOCIAL-COMMUNICATION SKILLS
IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

А.В. Диденко

A.V. Didenko

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

Социально-коммуникативное развитие, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, проектная деятельность, дети - наставники.

В статье приводятся результаты исследования сформированности социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются особенности сформированности социально-коммуникативного развития дошкольников, предлагаются методические рекомендации по его развитию. Описаны проектные мероприятия по коррекции выявленных особенностей с использованием детского наставничества.

Social and communicative development, preschoolers with disabilities, project activities, children - mentors.

The article presents the results of a study of the formation of social and communicative development of children of senior preschool age with disabilities. The features of the formation of social and communicative development of preschool children are revealed, and methodological recommendations for its development are offered. Project activities to correct identified characteristics using children's mentoring are described.

В настоящее время роль коммуникации имеет огромное значение в жизни ребенка. Одним из важных моментов в процессе развития социально-коммуникативных навыков выступает их формирование в дошкольном возрасте. Именно от того, что формирование данного процесса будет начинаться в параллель с процессом формирования речи ребенка будет зависеть успех в обучении, жизни и социализации в дальнейшем. Важные теоретико-методологические основы изучения коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержится в фундаментальных исследованиях Леонтьева А.Н., Рубинштейна С.Л., Эльконина Д.Б., Пиаже Ж. и другие.

В рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в содержании образовательной деятельности

дошкольных учреждений пристальное внимание должно быть уделено достижению целей и решению задач социально-коммуникативного развития, как одному из приоритетных направлений развития ребенка в дошкольном возрасте [9].

Социально-коммуникативное развитие – процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений.

Социально-коммуникативное развитие является крайне актуальным аспектом в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Труднодоступность освоения базовых личностных качеств в дошкольном периоде усложняет процесс становления таких детей как полноценных членов общества. Для таких воспитанников важно своевременно начинать социально-коммуникативное развитие, поскольку они с трудом усваивают нравственные нормы, проявляют эгоизм, капризность и не поддаются контролю. Введение таких детей в социальный мир, их правильная ориентация в доступной социальной среде, формирование способности выражать свои чувства и отношение к миру остается одной из главных задач на этапе развития современной системы образования [5].

Для выявления особенностей сформированности социально-коммуникативных навыков старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья нами в три этапа был проведён констатирующий эксперимент:

I этап эксперимента включал в себя комплектование экспериментальных групп дошкольников с ОВЗ и подбор методики обследования;

II этап включал в себя проведение эксперимента;

На III этапе проводился анализ выявленных особенностей социально-коммуникативного развития участников эксперимента, обобщение результатов.

Для проведения диагностического обследования нами были взяты за основу модифицированные и адаптированные методики диагностики коммуникативной компетентности старших дошкольников Дыбиной О.В., Анфисовой С.Е., Кузиной А.Ю., Груздовой И.В. [1, 4].

Данная методика направлена на исследование:

- умения детей понимать эмоциональное состояние другого человека; рассказать о них;
- умения получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со сверстниками и взрослыми;
- умения выслушивать другого человека; отстаивать свое мнение;
- умения взаимодействовать друг с другом, соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь;
- умения не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях; с уважением относиться к окружающим людям.

В обследовании участвовали 10 детей ОВЗ, которые посещают интегрированные группы дошкольного образовательного учреждения (группы комбинированной направленности).

Для формализации оценки полученных результатов социально-коммуникативного развития в соответствии с выбранной методикой по всем направлениям предложенной педагогической диагностики нами выделено три уровня оценивания: высокий, средний и низкий.

Рисунок отображает количественные результаты в уровнях.



Рисунок. Результаты сформированности социально-коммуникативных умений у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

На основе качественного анализа данных мы определили особенности сформированности социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья:

1. Высокий уровень характеризуется тем, что ребенок умеет устанавливать контакт со сверстниками, знает и распознает 4-5 эмоциональных состояний, умеет объяснять причину их возникновения, готов вступать в диалог со сверстниками и взрослыми, может вести положительную беседу. Такому ребенку нравится налаживать совместную деятельность и продуктивно в ней взаимодействовать. Также учитывается умение ребенка выражать свои мысли, и выслушивать сверстника, согласовывать с ним свои предложения. Способен оказать взаимопомощь и обращаться в случае затруднений за помощью взрослого или сверстника.

2. Средний уровень характеризуется тем, что ребенок знает 2-3 эмоции, но необходима помощь взрослого. В совместной деятельности идет на контакт, но с трудностями. Умеет вести себя во взаимодействии со сверстниками, но присутствует неуверенность в своих действиях, в основном принимает действия инициатора. Такие дети умеют принимать помощь, но самостоятельно не обращаются. В целом такие дети выстраивают контакт с теми, с кем давно знакомы, а с новыми лицами им трудно заговорить.

3. Низкий уровень демонстрируется тем, что ребенок затрудняется в определение эмоциональных состояний, не может объяснить их причину. В совместной деятельности таким детям трудно, они пассивно следуют за инициативными, не высказывая своих пожеланий.

Анализ результатов показывает, что существует необходимость коррекционной работы по развитию социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с ОВЗ в интегрированной группе.

Изучение литературных источников по теме исследования показало, что формирование социально-коммуникативных навыков старших дошкольников происходит в различных видах деятельности и во всех ситуациях взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми.

Стоит отметить, что специфика развития детей с ОВЗ заключается в наличии у детей трудностей в усвоении социальных норм и правил, а также распознавании и вербализации эмоций, в замедленном темпе формирования конструктивных моделей поведения, сочетающихся с эмоциональной лабильностью, недостаточной управляемостью эмоциями, неадекватным эмоциональным реагированием в отдельных ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Прежде чем перейти к описанию проекта «Маленькие наставники» необходимо отметить, что в данном случае речь идет о использовании метода наставничества, представляющего собой социальную практику, сфера применения которой обширна и многообразна. Метод основан на применении известного подхода, описанного в сурдопедагогике, как работа с «маленьким учителем». Подход, описанный Новоселовым Л.А., предполагает организацию деятельности таким образом, когда «маленький учитель» выполняет некоторые функции педагога. В данном случае возникают речевые связи, которые образуют единую систему общения. Речевое общение, организуемое при использовании такого метода, имеет условия, когда учитель обращается к ученику, который должен объяснить или спросить что-то у других учащихся. Средством управления такой системой общения является педагог, который обращается к учащимся с вопросом или указанием [6].

В случае обучения детей с ограниченными возможностями здоровья поведение нормативно развивающихся детей выступает в качестве образца норм межличностного взаимодействия в различных ситуациях, проявление ими эмоций – в качестве образца адекватного эмоционального реагирования, вербализация здоровыми детьми своих эмоций и чувств служит обогащению соответствующего словарного запаса детей с ограниченными возможностями здоровья.

Находясь в едином образовательном пространстве с детьми, имеющими нарушения в развитии, нормативно развивающиеся дети осуществляют совместную продуктивную деятельность, вместе участвуют в игровой деятельности, проводят досуг, предусмотренный режимными моментами старших дошкольников.

Перечисленные особенности обуславливают, во-первых, необходимость непрерывной поддержки таких детей специальными средствами психогимнастики, во-вторых, использование ограниченного количества игр и упражнений, которые будут включаться в содержание занятий с повторами для лучшего усвоения и эффективности отработки тех социально-коммуникативных навыков, на которые они направлены.

С учетом вышеуказанного, программа мероприятий по коррекции выявленных нарушений в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников включает четыре раздела: три – основных и один дополнительный.

Содержание основного раздела «Специально организованная игровая деятельность» и дополнительного раздела «Психогимнастика» разрабатывалась на основе материалов Смирновой Е.О. и Холмогоровой В.М., Степанян А.С. [8]:

Блок 1. Игры на понимание эмоций и чувств других детей на основе общих ситуативных переживаний («Мышата в мышеловке»).

Блок 2. Игры на развитие способности проявлять внимание к партнёру по общению взаимодействию («Зеркало», «Передай настроение»).

Блок 3. Игры на формирование навыков невербального продуктивного взаимодействия («Волны», «Театр теней»).

Блок 4. Игры на развитие способности согласовывать собственные действия с действиями других детей («Слепой и поводырь», «На тропинке»).

Блок 5. Игры на развитие эмпатии и способности к проявлению взаимопомощи в игре («Бабушка старушка», «Палочка-выручалочка»),

Содержание дополнительного раздела «Психогимнастика»:

Блок 1. Упражнения на снятие мышечного и эмоционального напряжения («Задуй свечу», «Озорные щечки»).

Блок 2. Упражнения на развитие навыка распознавания и контроля эмоций («Передай эмоцию»).

Блок 3. Упражнения на формирование навыка безопасного выражения отрицательных эмоций («Лепим из пластилина»).

Проведение специально организованных игровых занятий осуществляется 4 раза в неделю продолжительностью 25-30 минут. В структуру каждого занятия входит одна игра и по одному упражнению каждого блока «Психогимнастика».

Содержание раздела «Совместная досуговая деятельность в режиме дня старших дошкольников» представлено просмотром мультфильмов с их последующим обсуждением (Мультисериал «Уроки хорошего поведения тётушки Совы»).

Мультфильмы предлагаются к просмотру один раз в неделю. После просмотра проводится обсуждение по разработанным вопросам.

Содержание раздела «Совместная продуктивная деятельность в микрогруппах в рамках НОД» представлена такими видами деятельности как конструирование, изобразительная деятельность (рисование) и лепка.

Тематика занятий определяется календарно-тематическим планом воспитательной работы и проводится в микрогруппах по 3 человека (два нормативно развивающихся ребенка, один ребенок с ограниченными возможностями здоровья). Один из двух детей-наставников выполняет роль организатора – распределяет предстоящую работу, второй выполняет роль помощника для наставляемого, оказывая ему оперативную помощь по мере необходимости. Взрослый следит за тем, чтобы дети-наставники не исключали своих подопечных из совместной деятельности, не ограничивали их инициативу и не предлагали помощь там, где ее не требуется. Занятия проводятся один раз в неделю. Таким образом, по всей совокупности представленных в содержании проекта мероприятий, коррекционная работа осуществлялась практически непрерывно,

что эффективно работало на устранение особенностей сформированности социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Давыдова О.Г., Николина М.С. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников с кохлеарными имплантами: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – 170 с
2. Беляева О.Л., Матвеева О.С. Особенности дошкольников с задержкой психического развития: клинические классификации // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2019. – № 4(12). – С. 41-44.
3. Беляева О.Л., Танкова Е.В. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья средствами музыкального исполнительства / Е. В. Танкова // Научный аспект. – 2021. – Т. 2, № 3. – С. 191-195.
4. Дыбина О.В., Анфисова С.Е., Кузина А.Ю., Груздова И.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. М: Мозаика-Синтез, 2008. 64 с.
5. Карасева Е. Г. Инклюзивное обучение и воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья - М.: Русское слово - учебник, 2014. - 840 с.
6. Новоселов Л.А. Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
7. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
8. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного общего образования, утвержденный приказом №1028 от 25.11.2022 г. [электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОБИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АТТЕНЦИОННО-МНЕСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

DEVELOPMENT OF A SET OF EXERCISES USING NEUROBIOLOGY
FOR THE DEVELOPMENT OF ATTENTIONAL-MNESTIC
PROCESSES AND SPEECH FUNCTIONS IN CHILDREN
WITH DISABILITIES

А.А. Левченко

A.A. Levchenko

Научный руководитель А.В. Жарова
Scientific supervisor A.V. Zharova

Нейробика, коррекционно-педагогическая работа, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В статье представлен авторский взгляд на применение методов нейробики в коррекционно-педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Neuroscience, correctional and pedagogical work, children with disabilities.

The article presents the author's view on the application of neurobiology methods in correctional and pedagogical work with children with disabilities.

С каждым годом увеличивается количество детей с различными нарушениями в развитии, которые нуждаются в коррекционно-развивающей работе, в частности в развитии attentional-mnemonic and speech functions. Актуальность нашей работы обусловлена необходимостью всестороннего развития детей различных нозологических групп через метод межполушарного взаимодействия. Устранение двигательных расстройств, формирование психических навыков и процессов, которые в дальнейшем станут базой компенсаторных механизмов, мы осуществляем через кинезиологические методы и приемы. Нам удалось применить эти приемы и методы в рамках производственной (педагогической) практики. В результате этой работы мы заметили, что у обучающихся, стабильно посещающих занятия, наблюдалась стойкая положительная динамика развития: произошли значительные улучшения в освоении пространства собственного тела, пространства вокруг себя (представление о взаимоотношении между внешними объектами), в навыках самоконтроля за своим поведением и речью, вниманием. Анализируя полученные результаты и положительную динамику, мы выбрали приемлемый комплекс упражнений и адаптировали их для различных нозологических групп, а также требуемые к ним тренажеры и наглядные материалы.

Нейробика – эта универсальная система упражнений, она эффективна и для детей, и для взрослых в любом возрасте. Это популярное название двигательной нейропсихологической коррекции (или сенсомоторной коррекции), которая направлена на коррекцию различных нарушений с целью восстановления у него нормального функционирования мозга [2]. Нейробика улучшает речь, память, внимание, пространственные представления. Развивает крупную и мелкую моторику рук. Помогает снизить утомляемость, напряжение, повысить стрессоустойчивость.

Занятия, с использованием методов нейробики, включены в режимные моменты, проводятся ежедневно по 10–15 минут в спокойной, доброжелательной обстановке. Суть заключается в выполнении специальных ритмичных упражнений с удержанием ритма и равновесия. Упражнения начинаются с простых индивидуальных движений. Постепенно сложность нарастает и увеличивается объем выполняемых заданий. Более сложные упражнения выполняются детьми в паре; некоторые упражнения выполняются группой детей. Важно точное выполнение каждого упражнения, поэтому необходимо индивидуально обучить каждого ребёнка [1].

Мы стараемся подобрать такие упражнения, которые будут наиболее интересны детям. И главное, эти упражнения не только просты в использовании, но и эффективны. Для преодоления имеющихся у детей нарушений, мы активно используем методику «Кинезиологические мячи и мешочки», которая является инструментом в системе нейропсихологической коррекции. Основу данной коррекционно-развивающей методики лежит многолетний опыт доктора педагогических наук Фрэнк Бильгоу (мозжечковая стимуляция) и учителя Билла Хьюберта (балансировочно-аудиально-визуальные упражнения) [3]. Использование элементов метода данных авторов относится к современному методу коррекции различных нарушений в речевом и интеллектуальном развитии, позволяющий значительно улучшить способность к обучению, восприятию и переработке информации. Как учеными, так и практиками в своей деятельности доказана прямая зависимость между уровнем двигательной активности детей и их словарным запасом, развитием речи, мышлением, вниманием. Поэтому организованная своевременная коррекционно-педагогическая работа по развитию у детей двигательной функции в общей системе коррекционно-развивающих мероприятий становится крайне необходимой и важной. Составляющие компоненты психомоторного развития: развитие мелкой моторики;- глагодвигательные упражнения. Тренажер В.Ф. Базарного [4], использование- лазерного фонарика; упражнения для развития артикуляции;- упражнения на развитие межполушарного взаимодействия: «Лягушка»,- «Кулак, ребро, ладонь», «Колечки», «Лезгинка», самомассаж ушных раковин, перекрестная ходьба, горизонтальная восьмерка, зеркальное рисование и другие; дыхательные упражнения;- коммуникативные упражнения: «Тачка», «Сороконожка», «Животные»,- «Тоннель», «Твистер», «Ладушки», «Парашют», «Шатер» и др.; ритмические упражнения с мешочками и мячиками-крупеничками,- наполненными песком для удержания ритма и равновесия; упражнения для релаксации: «Саморасслабление», «Волшебный слон» и др.; занятия с тренажерами. Балансиры, перчатки, симультанные палочки,- кинезиомешочки,

сенсорные кубики, сенсорный слон, лабиринт и др. Также, для развития проприоцептивной и тактильной чувствительности используем в своей работе Яйцо Совы (Яйцо Кислинга) и Чулок Совы – это эффективные инструменты нейрокоррекции, направленные на развитие ориентации в пространстве без контроля зрительного анализатора, тренировку вестибулярного аппарата, уменьшение тактильной гиперчувствительности, вовлечение ребенка в игровую деятельность и формирование навыков социального взаимодействия [5]. Методика используется для повышения эффективности коррекционных занятий с психологом, логопедом, дефектологом. Показана при работе с: эмоциональными и поведенческими трудностями;- нарушениями координации движений и моторной неловкости;- трудностями выстраивания отношений со взрослыми и сверстниками;- синдромом дефицита внимания и гиперактивности, невнимательности,- гиперактивности, импульсивности.; задержкой развития, аутизмом, РАС;- задержкой психоречевого и интеллектуального развития;- общим недоразвитием речи;- Регулярные целенаправленные занятия помогают улучшить ряд физических навыков, в частности: выполнение симметричных и асимметричных движений, соблюдение равновесия, зрительно-моторной координации (координация глаз – рука), подвижность плечевого пояса, ловкость рук и кистей, повысить координацию внимания, сформированность чувства ритма. Дети научатся сидеть прямо и не испытывать при этом дискомфорт, станут более ловкими. Также специальные тренировки делают возможным улучшить эмоциональные навыки, преодолеть трудности в коммуникации, сделают ребенка менее подверженным стрессу, более общительным, содействовать развитию творческих способностей в игровой деятельности, а затем и в учебной деятельности. Ниже, на рисунках представлены некоторые примеры использования методов нейрогимнастики и наглядных пособий в коррекционно-развивающей работе.



Рисунок 1. Тактильный лабиринт

Цель: поставить ребенка перед выбором правильного пути

Задачи:

- развитие памяти;
- развитие пространственных представлений;
- развитие речевых навыков.

Описание: тактильный лабиринт состоит из нескольких деталей: 1-подложка, которая помогает детям с нарушениями зрениями чувствовать пределы игрового поля; 2-съемные елочки из фетра (снимаются за счет липучки на доньшке); 3-старт и финиш: старт обозначен кругом; финиш-домик); 4-объемная тропинка.

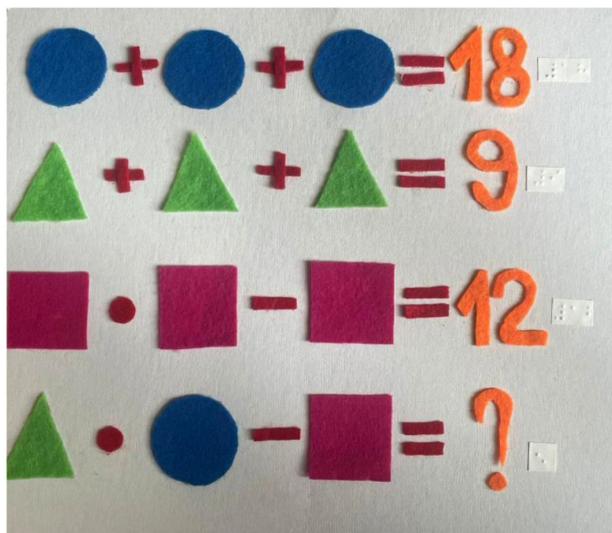


Рисунок 2. Тактильный счет

Адаптированные карточки счета для детей с нарушениями зрения предполагают решение простых математических задач. Итоговые числа представлены не только в тактильном варианте, но и продублированы на шрифте Брайля.



Рисунок 3. Липкие перчатки

Выступает как вспомогательное средство выполнения пальчиковых упражнений, например таких как «колечко», «цепочка».

Перчатки помогают детям соединять пальцы, без дальнейшего их случайного расцепления.

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, перчатки-липучки выступают как средство преодоления тремора, что поможет ребенку сцепить пальчики в колечко без определенных усилий, но при этом, приложить усилия при расцеплении пальцев рук.

ЧЕРНЫЙ КРАСНЫЙ СИНИЙ ОРАНЖЕВЫЙ ЖЕЛТЫЙ ЗЕЛЕНый
ФИОЛЕТОВЫЙ ЧЕРНЫЙ БОРДОВЫЙ САЛАТОВЫЙ МАЛИНОВЫЙ
КОРИЧНЕВЫЙ РОЗОВЫЙ ЗЕЛЕНый ФИОЛЕТОВЫЙ ЖЕЛТЫЙ

Рисунок 4. Разноцветный текст

Задача- назвать вслух цвет, а не текст

Упражнение помогает выстроить новые связи между полушариями, улучшает концентрацию и внимательность.

Пример готового задания: текст на изображении разукрашен в цвета отличные от смысла самих слов. Называйте вслух цвет, которым окрашены буквы. После окончания задания, повторите его, начиная читать с конца.



Рисунок 5. Сенсорные мешочки

Сенсорные шарики (пакетики, мешочки) – это нестандартное оборудование, с различным содержимым внутри.

Задачи:

- 1) Помогает в развитии моторики детей;
- 2) Расширяет представления об окружающем мире;
- 3) Помогает в развитие творческих способностей;
- 4) Ослабляет психологическую нагрузку;
- 5) Способствует развитию ощущений.

Развивать образное мышление, зрительное внимание, память.

В зависимости от содержимого «сенсорного пакетика» могут оказывать стимулирующее и расслабляющее воздействие.

Расслабляющее воздействие в том случае, когда ребенок самостоятельно творчески взаимодействует с сенсорным пакетиком. Стимулирующее, когда к сенсорному пакету прилагается задание.

– можно спросить ребенка что находится в пакете, какого цвета и какими свойствами оно обладает;

– предложить пересчитать предметы внутри пакетика;

– предложить ребенку пальцем пройти лабиринт;

– подложите под пакет распечатанные большие буквы и предложите ребенку обводить их;

- под пакет можно положить распечатанные трафареты цифр, букв, различных дорожек и попросить ребенка обвести их пальчиком;
- можно положить картинку и дать определённое задание.
- давать задания ребёнку, на закрепление таких понятий, как: «на», «под», «возле», «за» и т. д.;
- выстраивать пальчиками, из мелких предметов ряды, считать предметы и т.д..

Применяя комплекс упражнений в своей работе с детьми различных нозологических групп, можно сделать вывод о том, что во время подготовки к занятиям, прорабатывания упражнений самостоятельно или с ребенком на занятии неоднократно, а так же поиск различных способов создания условий реализовать занятия нейробикой детей с ограниченными возможностями здоровья, мы так же помогаем нашему мозгу становиться гибче. Это помогает нам быстрее адаптироваться в различных ситуациях, продумывать различные стратегии не только в профессиональной, но и в обычной жизни.

Библиографический список

1. Кац Лоренс К., Рубин Мэннинг Нейробика. Экзерсисы для тренировки мозга. - 1 изд. - Попурри, 2014. - 160 с.
2. Марычева О. И., Габараева К. А. Гимнастика для ума. Сборник упражнений для активизации умственной деятельности. [Текст] / под ред. Рябовой О. А. – Карпогоры, 2020. – 20 с.
3. Пухова Е.Б., Круглова М.А., Руновская Е.Г. Нейробика в работе с пожилыми людьми: учебно-методическое пособие; под ред. Волкова В.В., Ключевой Н.В. – Ярославль: ГБУ СО ЯО ЯОГЦ, 2021. - 76 с
4. Чеченева Е.М. Сборник комплексов упражнений «Волшебная нейробика» для развития межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста. - 1 изд. - Саки : 2024
5. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // «Науки об образовании»

МОДЕЛЬ ОКАЗАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

MODEL OF PROVIDING CORRECTIONAL ASSISTANCE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

О.А. Журавлева, Г.А. Проглядова

O.A. Zhuravleva, G.A. Proglyadova

Особые образовательные потребности, лёгкая степень умственной отсталости, постоянная частичная интеграция, индивидуальный учебный план, личностное развитие, потенциальные возможности, формирование положительной мотивации учебной деятельности, повышение социальной значимости каждого ребенка.

В статье представлена система организации обучения детей с умственной отсталостью легкой степени в общеобразовательном учреждении. Описана практика применения модели постоянной частичной интеграции.

Special educational needs, mild mental retardation, constant partial integration, individual curriculum, personal development, potential opportunities, formation of positive motivation for educational activities, increasing the social significance of each child.

This article includes the system of the organization of teaching the children with mild mental retardation in the educational institution. It describes the practice of applying the model of constant partial integration.

Желание большинства родителей обучать детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах по месту жительства – это выполнение не только Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, но и поиск приемлемых и доступных форм оказания коррекционно-развивающей помощи и создание условий обучения детям с особыми образовательными потребностями. Практика совместного обучения много дает как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Любая интеграция способствует формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, развивает чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, обогащает внутренний духовный мир, совершенствует коммуникативные навыки. Дети становятся более зрелыми в личностном плане, гуманными, понимающими важность и неизбежность совместного проживания разных людей независимо от их индивидуальных особенностей. У учеников с ограниченными возможностями здоровья совместное обучение формирует положительное отношение к своим сверстникам, способствует приобретению навыков адекватного социального поведения, позволяет полнее реализовать потенциальные возможности развития и обучения. Все это дает основание организовать совместную учебную и внеурочную деятельности, в ходе которой дети сплочиваются, учатся понимать проблемы другого человека и стараются по возможности их разрешить [1,2,3].

Другая неотъемлемая сторона учебной деятельности – это не только организация общеобразовательных уроков, но и организация коррекционно-педагогической деятельности, которая не должна проходить формально, а должна не только корригировать нарушенные функции ребенка, но и социализировать его [1,3]. В связи с этим общеобразовательная школа сегодня должна осуществлять те функции, которые всегда являлись преимуществом отдельных образовательных организаций, специализирующихся на обучении детей с ограниченными возможностями здоровья: гарантировать детям с особенностями психофизического развития физическую и социально-психологическую безопасность, обеспечивать их специальными дидактическими средствами, создавать условия для их личностного развития и реализации потенциальных возможностей. Все дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия. Каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель включения в образовательный и коррекционный процесс, сохраняя нужную специализированную психолого-педагогическую помощь [1,2,3].

С 2017 года в МАОУ СШ №115 г. Красноярска для обучения детей с легкой степенью умственной отсталости используется модель постоянной частичной интеграции. Постоянная частичная интеграция полезна тем, кто способен наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладеть лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеклассного времени. Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения и взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками. Для ученика с нарушением интеллекта составляется индивидуальный учебный план, который включает индивидуальные занятия с учителем по основным предметам: русский язык, чтение, математика, мир природы и человека; занятия в общеобразовательном классе – музыка, изобразительное искусство, технология, физическая культура, курсы внеурочной деятельности; индивидуальные коррекционно-развивающие занятия.

С 2022 года дети с лёгкой степенью умственной отсталости, как и их, нормально развивающиеся сверстники посещают классный час «Разговоры о важном». В процесс воспитания и коррекционного обучения вовлечены: учитель–логопед, педагог–психолог, учитель–дефектолог, учителя-предметники, классный руководитель, учитель индивидуальных занятий, педагог дополнительного образования, родители. Для каждого ребёнка назначается куратор сопровождения, как правило, это учитель индивидуальных занятий, в обязанности которого входит - контроль посещения занятий по расписанию, контроль питания, связь с родителями. На основании одобренного психолого-педагогическим консилиумом школы и утвержденного приказом директора индивидуального учебного плана составляется расписание занятий, которое для каждого ученика индивидуально и согласовано с родителями. Ниже представим примерные расписания для детей начальной и основной школы.

Примерное расписание занятий ученика 1-г класса

<i>Дни недели</i>	Педагог-психолог (груп. зан.) каб.109	Дефектолог (инд. занятия) каб.105	Учитель-логопед (инд. занятия) каб.107	Учитель (инд. занятия) каб.105	В классе каб. 118
Понедельник				08.55-09.25 Русский язык 09.30-10.00 Математика 10.05-10.35 Чтение	08.00-08.35 «Разговоры о важном»
Вторник				08.55-09.25 Русский язык 09.30-10.00 Математика 10.05-10.20 ИЗО 10.25-10.55 Ритмика	08.00-08.35 Физическая культура
Среда	10.50-11.20		11.00-11.30	11.40-12.40 групповое занятие по программе ДО «Ассорти» / декоративно- прикладное творчество	
Четверг				08.55-09.25 Русский язык 09.30-10.00 Чтение 10.05-10.35 Мир природы и человека 10.40-10.55 Ручной труд	08.00-08.35 «Движение есть жизнь» 11.05-11.40 Музыка
Пятница	09.10-09.40	08:00-08:30 08:35-09:05			09.50-10.25 Физическая культура

Расписание занятий учеников основной школы

<i>Дни недели</i>	Педагог-психолог каб.109	Дефектолог каб.105	Учитель-логопед каб.107	Учитель (инд. занятия) каб.106	В классе	Труд СРЦ «Радуга»
1	2	3	4	5	6	7
Понедельник			10:35-11:05	08.40-09.10 русский язык 09.15-09.45 математика.	08.00-08.40 « Разговоры о важном » 09.50-10.30 Физическая культура	11.30-12.10 12.15-12.55

1	2	3	4	5	6	7
Вторник				08.00-08.30 русский язык. 08.35-09.05 математика. 09.10-09.40 чтение	09-50-10.30 технология	
Среда		08.10-08.40			08.50-09.30 искусство	10.00-10.40 10.45-11.25
Четверг	11.25-11.55			08.00-08.30 Русский язык. 09.40-10.10 математика. 10.15-10.45 Чтение. 10.50-11.20 природо- ведение	08.50-09.30 Физическая культура	
Пятница		10.50-11.20	11:35-12:05			

Индивидуальный учебный план ученика основной школы имеет такие же особенности, как и для ученика начальной школы. Для реализации содержания учебных предметов: география, природоведение, история, русский язык и чтение привлекаются учителя-предметники.

Как показывает наша практика, процесс интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социум является затруднительным этапом социализации. Несмотря на интеграционные процессы в образовательной сфере, проблема обучения таких детей остается сложной.

Анализ данной практики показал, что дети стали успешны в обучении по указанной в ПМПК программе, у детей есть друзья, они принимают участие в спортивно-оздоровительных и культурных мероприятиях. Но несмотря на такую успешную практику, все же оставалась проблема организации специальных уроков трудового обучения для учащихся основной школы. Решая данную проблему, был заключен сетевой договор с социально-реабилитационным Центром «Радуга» и после этого содержание предмета - профильный труд реализуется на базе социально-реабилитационного центра «Радуга». Сотрудничество с социально-реабилитационным центром «Радуга» не случайно и выбрано по ряду преимущественных причин: хорошая материально-техническая база; оборудованные специальные мастерские: швейная, переплетно-картонажная, прикладного творчества; педагоги, хорошо знающие возрастные особенности детей, содержание программ для обучающихся с разной степенью нарушения интеллекта, владеющие разнообразными способами, приемами и методами обучения; территориальная близость к школе.

Таким образом, направленность деятельности семьи и школы, совпадение их интересов обеспечивает успешную социализацию личности ребенка, а сотрудничество с социально-реабилитационным центром «Радуга» позволяет включать его в систему общественных отношений и реализовывать предпрофессиональную подготовку. Это попытка целенаправленного расширения уже имеющихся, но еще относительно малых возможностей детей и в области социальной интеграции. Время интеграции дозируется, содержание совместной деятельности регламентируется.

В связи с этим можно говорить, что в школе создана благоприятная образовательная среда для детей с нарушением интеллекта, тем самым реализуется право этих учащихся на равные возможности в получении образования. Педагоги школы практически доказали целесообразность совместной деятельности детей с сохранным развитием и детей с отклонениями в развитии, возможность их личностного развития в условиях интегрированного обучения, важность ведущей деятельности на разных возрастных этапах в приобретении социального опыта, большое значение и значительную роль семьи в решении вопросов социализации и адаптации детей с разным уровнем психофизического развития.

Библиографический список

1. Зорина Е.М., Проглядова Г.А. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся 3-х классов с умственной отсталостью умеренной степени, находящихся в разных образовательных условиях // в сборнике: Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Электронный ресурс. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2020. С. 84-86.
2. Стребелева Е.А., Закрепина А.В., Кинаш Е.А. Педагогические условия коррекционной помощи детям-дошкольникам с выраженными интеллектуальными нарушениями // В сборнике: Актуальные вопросы изучения, обучения, воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями. Сборник научных трудов. Москва, 2021. С. 111-115.
3. Тыщенко О.И., Проглядова Г.А. Изучение особенностей сформированности трудовой деятельности обучающихся с легкой степенью умственной отсталости // В сборнике: Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Электронный ресурс. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2020. С. 89-91.

РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ПРОЕКТ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ПРИХОЖАН СВЯТО-ТРОИЦКОГО ХРАМА С. ЕМЕЛЯНОВО КАК СПОСОБ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ТРАДИЦИОННЫМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ

MULTI-AGE SUMMER RECREATION PROJECT FOR PARISHERS OF THE HOLY TRINITY TEMPLE IN THE S. EMELYANOVO AS A WAY OF INVOLVING CHILDREN IN TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES

В.В. Карнаухова

V.V. Karnaukhova

Православные ценности; традиционные российские духовно-нравственные ценности; ценностно-смысловое взаимодействие.

В статье рассматриваются пути приобщения детей к традиционным российским духовно-нравственным и православным ценностям через реализацию разновозрастного проекта летнего отдыха. Ценностно-смысловое взаимодействие детей, родителей, педагогов помогает каждому иерархичность отношений со взрослыми и сверстниками, обновляет культурные ориентиры деятельности и общения.

Orthodox values; traditional Russian spiritual and moral values; value-semantic interaction.

The article discusses ways to introduce children to traditional Russian spiritual, moral and Orthodox values through the implementation of a multi-age summer vacation project. The value-semantic interaction of children, parents, and teachers helps everyone understand the hierarchy of relationships with adults and peers, and updates cultural guidelines for activities and communication.

Духовно-нравственное развитие, воспитание и социализация молодого поколения приобретают особую значимость в настоящий период, когда интеграция личности в национальную и мировую культуры определяет условия ее существования.

Стали очевидным последствия кризисного состояния социальных условий развития современного ребёнка, обусловленных во многом разрушением естественных институтов социализации – семьи, школы, неформальных и государственных детских организаций, ведущих просветительскую, культурно-образовательную и досуговую деятельность.

Указ № 809 Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских ценностей» стал документом, призывающим общество к консолидации в деле ценностно-ориентированного воспитания современного молодого поколения.

Воспитание понимается в рамках научной школы Л.И. Новиковой (И.Д. Демакова, В.А. Караковский, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, М.В. Шакурова и др.) как педагогическое управление процессом развития личности через создание благоприятных условий. [3]

Основным ресурсом в этом случае является создание благоприятных условий для развития личности. Ведущая роль в процессе формирования ценностного отношения к миру, себе и к другим людям принадлежит семье, школе и другим социальным институтам.

Сегодня школы, учреждения дополнительного образования, спорта, культуры, молодежной политики пытаются найти эффективные механизмы, способы, успешные практики для реализации приоритетных задач воспитания.

Перед всеми участниками воспитательного процесса возникает ряд сложных вопросов:

1) как раскрыть способностей каждого ребёнка, воспитать порядочного и патриотичного человека, готового к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире;

2) как сочетать формирование инструментальных качеств выпускников, задаваемых современными Стандартами - человек с развитой индивидуальностью, гибкий, ориентирующийся на свои цели в будущем, мобильный - с традиционными нравственными ценностями русского народа.

К традиционным ценностям относятся: жизнь, достоинство, права и свобода человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. [4]

Православная церковь вносит свой вклад в воспитание молодого поколения, в том числе через сложившуюся систему развивающего летнего отдыха. Православные гимназии и воскресные школы при православных храмах самостоятельно организуют летнюю смену для своих воспитанников, часто с уникальным содержанием. Разнообразны формы организации летних лагерей в епархиях: от классического проживания в благоустроенных корпусах до детской деревни, от туристическо-походного варианта до лагеря дневного пребывания. Содержательная направленность летних православных лагерей предполагает возможность выбора: лагерь труда и отдыха, военно-патриотический, молодежный, историко-культурный, научно-познавательный, миссионерский, социальный и архитектурно-реставрационный, паломнический, семейный, музыкальный, спортивный, художественный. Каждую программу летнего православного отдыха отличает спектр организованной работы с детьми и молодежью.

В этом контексте программа летнего отдыха прихожан Свято-Троицкого храма с. Емельяново Красноярского края представляет собой опыт проектирования и реализации ценностно-ориентированной деятельности взрослых и детей, на основе традиционных православных ценностей.

Отличительной чертой программы является сочетание направленностей её содержания: семейная, познавательная, творческая, оздоровительная, трудовая, военно-патриотическая.

В период подготовки программы для разновозрастной группы детей воскресной школы были организованы занятия по основам проектирования. Была

поставлена задача определить ценности, которые станут фундаментом для совместной деятельности, отношений между участниками детско-взрослого проекта. Дети говорили о тех ценностях, которые важны для них сейчас: вера, мир, дружба и любовь, семья, Родина, знания, творчество, здоровье, в процессе обсуждения проясняли для других, как они понимают их содержание, находили общее. На этом этапе важно было соотнести, как обсуждаемые ценности соответствуют православным, выраженным в Заповедях блаженства, в «Гимне любви» апостола Павла. Современным детям, воспитывающимся в православных семьях, зачастую не просто выстроить иерархию ценностей, которыми бы они руководствовались не только дома и в церкви, но и в миру.

С учётом места реализации – Даурский залив Красноярского водохранилища, проектировались условия проживания и деятельность взрослых и детей.

«Детям нужна образовательная среда, духовно обновляющая и формирующая личность деятельность, в которой закладывается адекватная иерархия целей и ценностей жизни человека и необходимые компоненты его полноценной жизнедеятельности» – это утверждение В.В. Абраменковой, д. псих. наук, профессора Российской академии образования, особенно актуально в настоящий период.

Ценности нужно прожить в событиях, в отношениях с людьми, только тогда они смогут стать «присвоенными» детьми. Дети моделировали ситуации, действия, придумывали мероприятия совместного летнего отдыха, в которых бы ценности, общие для всех, были проявлены, спорили, разочаровывались, предлагали новое, договаривались. В результате появилась интересная им самим программа отдыха: проживание в «ковчехах», время молитвы, послушаний, творчества, командообразования, заботы о младших, помощи старшим, совместной трапезы, «гуляний по воде», разных игр, притч и песнопений у костра...

У взрослых и детей обновлялись представления о правилах и нормах совместного проживания, ценностно-смыслового взаимодействия в рамках проекта. Дети, а вместе с ними и вся семья, определяли необходимые для реализации проекта ресурсы, их источники, распределяли зоны ответственности. В новой для всех ситуации дети и взрослые увидели себя и друг друга с иной стороны: единство общения и деятельности позволило им через диалог открыть новые смыслы.

Запомнились утренние и вечерние молитвы, зарядки у моря, творческие презентации от «ковчегов», мастер-класс «Письма воинам», подарки участникам СВО и друзьям, тренинг на сплочённость «Семья», спортивно-туристическая эстафета, интеллектуальные викторины, детско-взрослая игра «Что? Где? Когда?», ярмарка «Царь-град», военизированная игра «Щит и меч», конкурс построек из песка «Город золотой».

«Детско-взрослая общность как явление коллективное создает ту участников систему жизненных установок, актуализирует процесс социокультурной идентификации, формирование жизненных ценностей и смыслов. Большое значение имеет то, какие ценности и смыслы преобладают в общности, что вносит в общность взрослый» [3].

В ходе реализации программы дети и взрослые проходили разные испытания, находили оптимальный вариант выполнения заданий, вечером у костра обсуждали события дня, читали притчи. Все научились жить в палатках, в условиях ограниченного комфорта, совместно молиться, становясь плечом к плечу перед возведённым иконостасом, благодарить Бога за прожитый день, старшие дети читали часы и молитвы.

Анализ содержания проекта показывает: есть то, что удалось реализовать - «ценностно-смысловое взаимодействие как единство общения и деятельности» (А. Н. Леонтьев).

Своеобразной «рефлексией» прожитых на море дней стал выпуск стенгазеты «Художественные фрески», в которой был представлен фотоотчёт и размещены небольшие заметки детей и взрослых.

Ценностно-смысловое взаимодействие детей и взрослых помогает понять каждому «иерархичность отношений со взрослыми и сверстниками (Христос – родители – взрослые – старшие дети – сверстники – я)», создаёт условия для формирования «одухотворенных отношений ребенка к окружающему миру, другим людям и самому себе» - так В.В. Абраменкова определяет основной критерий духовно-нравственного воспитания.

Основным результатом проекта можно считать выход детей и взрослых в общее ценностно-смысловое пространство как пересечение и взаимообогащение ценностей, норм и правил участников, обновлённые культурные ориентиры деятельности и общения.

Библиографический список

1. Соловцова И. А., Сиротина Е.А. «Духовное воспитание школьников: аспект ценностно-смыслового взаимодействия» // Вестник ПСТГУ, Серия IV: Педагогика. Психология. – 2017. – Вып. 47. – С. 32–43.
2. Соколовска И.Э. «Роль религиозного образования и воспитания в формировании картины мира человека XXI века» // Мир науки и культуры, образования. – 2011. – № 6 (31).
3. Шустова И. Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип со-бытийности» // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 5 (43). – С. 156–168.
4. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Портал «Президент России». URL: [http:// www.kremlin.ru/acts/bank/4802](http://www.kremlin.ru/acts/bank/4802) (дата обращения 25.02.2024 г).

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF COMMUNICATION SKILLS AND SOCIAL INTERACTION IN STUDENTS WITH MENTAL DELAYS

И.П. Козлова, Г.А. Проглядова,
А.А. Васильева

I.P. Kozlova, G.A. Proglyadova,
A.A. Vasilyeva

Задержка психического развития/ навыки общения / зпр / социальные истории/ социальное взаимодействие.

В статье рассмотрены особенности развития навыков общения и социального взаимодействия у обучающихся с задержкой психического развития, полученные в ходе предпроектного исследования. А также дано описание разработанного коррекционно-развивающего продукта, реализация которого направлена на сглаживание имеющихся у детей с ЗПР сложностей в общении и социальном взаимодействии.

Mental retardation/ communication skills / social history / social interaction/

The article examines the features of the development of communication skills and social interaction among students with mental retardation, obtained during a pre-project study. And also a description of the developed correctional and developmental product is given, the implementation of which is aimed at smoothing out the difficulties in communication and social interaction that children with mental retardation have.

Речевое развитие обучающихся с задержкой психического развития (далее ЗПР), развивается также с отставанием от сверстников, не имеющих нарушений, вследствие чего эти дети испытывают сложности в общении и социальном взаимодействии, что и объясняет актуальность этого исследования.

Исследованием особенностей детей с ЗПР занимались Леонтьев А.Н., Сухарева Г.Е., Власова Т.А., Певзнер М.С., Лебединская К.С., Шевченко С.Г. и другие. Несмотря на обширную работу в области развития детей с ЗПР, некоторые методики, разработанные для детей с другими нарушениями, (например, РАС) можно успешно адаптировать для работы с данной нозологией. В данном исследовании использовалась методика социальных историй, о чем пишет сама создатель, Кэрл Грей.

Реализуя требования ФАОП НОО ОВЗ, опирающиеся на деятельностный и дифференцированный подходы [1], которые в свою очередь направлены на формирование у обучающихся способности к самостоятельному применению на практике полученных знаний. А также предписывающий исполнение определенных образовательных условий, определяющий требования к содержанию образовательной программы [6].

Опираясь на вышеизложенное, нами была разработана программа адаптированной методики по развитию навыков общения и социального взаимодействия у обучающихся младшей школы с ЗПР. Основным инструментом стали социальные истории, представляющие собой короткие рассказы об определенных событиях, социальных ситуациях, важных датах, общих правилах [2].

Для реализации проекта нами было проведено предпроектное исследование, в котором было задействовано 11 младших школьников в ЗПР, без сопутствующих нарушений по зрению и слуху, 2-го класса. Из них двое детей являются билингвами.

Для исследования навыков общения и социального взаимодействия, использовались диагностические задания Забрамной С.Д., Цукерман Г.А., Бурменской Г.В., Лидерса А.Г., Бернштейна А.Н. Оценивание проводилось по 3-х бальной шкале, где 3 балла самый высокий показатель, а 1 самый низкий. Следовательно, распределение по уровням: высокий, средний, низкий.

Суммируя баллы, мы получили следующие результаты, низкий уровень продемонстрировали пятеро детей. У них выявлен самый низкий уровень осведомленности об окружающей действительности, что в свою очередь влияло на сложности установления причинно-следственных связей. Выявлялись сложности с пониманием даже одной сюжетной картинки и как следствие построение полноценного рассказа по серии. Переносный смысл не понимался или понимался буквально. У этой группы зафиксировано низкое желание помочь партнеру. Большие сложности эти дети, испытывали при необходимости договариваться. По большей части они не инициировали диалог, не прибегали к аргументации или же аргументация была слабой. Испытывали сложности и не старались отстаивать своё мнение, либо соглашаясь с желанием партнера, либо выполняя то, что хочется. В единичных случаях замечено жесткое конфликтное поведение, с навязыванием своего мнения, либо же с переделыванием результата партнера под свою работу. Из чего следует, что у этих детей низкая нацеленность на общий успешный результат. В заданиях дети этой группы затруднялись с определением существенных ориентиров. У них выявлен низкий уровень восприятия информации, её переработки и воспроизведения.

Средний уровень выявлен у троих детей. Несмотря на большую осведомленность об окружающей действительности, развитости умения строить связный рассказ по серии картинок, верную последовательности изложения, правильного установления причинно-следственных связей, ими были допущены ошибки. Дети этой группы не всегда верно понимали переносный смысл. В работе им требовалась направляющая помощь. Они готовыми были оказать взаимопомощь партнеру, но по большей части интересовались своей работой. Эти дети были готовы инициировать диалог, продемонстрировали большее желание в успешном итоге совместного задания. Были готовы уступить, договариваться, но у них выявлена слабая аргументация, скованное краткое описание, ошибки. Основной сложностью той группы было восприятие информации на слух, определение важных ориентиров в тексте и воспроизведение.

Высокий уровень был выявлен двоих детей. У них достаточная осведомленность, умение устанавливать причинно-следственные связи. Они не допускали ошибок в описании картинок и составлении связного рассказа по серии. В единичных случаях сталкивались с непониманием переносного смысла. Проявляли инициативу к диалогу, старались прислушиваться к собеседнику, аргументировали свою точку зрения. Однако в одном случае, ребенок этой группы, не сумел отстоять своё мнение, столкнувшись с жестким, конфликтным партнером. Тем не менее эти дети нацелены на успешность в выполнении совместного задания. Готовы были оказывать помощь. Для реализации проекта по развитию навыков общения и социального взаимодействия младших школьников в ЗПР были разработаны:

1. Программа с календарно тематическим планированием, соответствующим содержанию учебника «Окружающий мир» второго класса Плешакова А.А. [6]
2. Сборник иллюстрированных социальных историй;
3. Сборник практических заданий к социальным историям;
4. Планы конспекты для проведения бинарных уроков.

Все социальные истории разделены на тематические блоки:

«Правила вежливости» - содержит истории, посвященные правилам поведения в общественных местах. Дает представление о важности вежливого общения, о положительных и отрицательных последствиях, связанных с демонстрируемым поведением.

«Поведение в школе» - истории, посвященные школьному режиму, школьному распорядку, правилам поведения в образовательной организации. Общение с педагогами и сверстниками.

«Здоровье и гигиена» - в историях рассматривается важность соблюдения режима, правил гигиены. Отмечается важность внешнего вида. Содержатся общие знания о человеке, своем теле,

«Моя безопасность» является одним из самых важных блоков. Содержит в себе сведения о технике безопасности, правилах поведения в опасных ситуациях. Содержит истории с предупреждающим содержанием.

«Моя Родина» - блок содержит истории, описывающие основные государственные символы, базовые знания о Родине, основных достопримечательностях, национальностях. Содержит немало описательных историй, что в свою очередь является закреплением школьного материала.

«Природа вокруг меня» - большой блок, по большей части содержащий описательные истории. Ведется как от лица ребенка, так и от лица наблюдателя – животного. Рассматривает процессы и взаимосвязи в природе. Содержит большие текстовые иллюстрированные истории, рассчитанные на более чем одно занятие.

«Экономика». Данный раздел дает базовые понятия об экономике и финансовой грамотности. Описывает способы производства и различия между городом и деревней. В этом блоке задания даются с упором на умение устанавливать причинно – следственные связи.

«Я и мое окружение». Плюсом блока является то, что истории в него могут быть адаптированы под конкретного ребенка с его запросами. В отличие от блока о вежливости и школе, предлагает варианты социально одобряемого поведения в кругу сверстников, находящихся в общественных местах, днях рождения и т.д. Позитивные примеры социального взаимодействия между героями ставятся во главу угла.

«Моя планета». Эти истории содержат сведения о планете, океанах, чудесах света и интересных континентах. Направлены на развитие общей осведомленности, кругозора, эрудиции.

Сами истории подразделяются на три вида:

История-событие, описывает определенную ситуацию, дату, праздники. Чаще всего эти истории повествуют о режимных моментах, правилах безопасности, регламенте. Прилагают варианты социально одобряемого поведения ребенка в этих событийных условиях. Описываются от лица действующего лица, ребенка, с целью отождествления обучающимся себя с представленным героем.

Коммуникативная история, содержит в себе, кроме социальной ситуации, активный диалог героев. Цель этих историй дать ребенку представление об успешности или не успешности достижения желаемого результата в зависимости от выбранного героями тона, манеры и используемых слов в разговоре. В истории показывается важность вежливого построения диалога. А также этот вид историй используется для подачи уже известной информации в новой диалоговой форме. Например, обсуждение многонациональности России в форме телефонного разговора, диалога между взрослым (учитель, родитель) и ребенком. Целью является заинтересовать ребенка информацией в необычной для него подаче.

Описательные истории являются самыми объемными, содержат большое количество описания, более длинные тексты и рассчитаны на два три занятия. Ведутся от лица героев, относящихся к животному миру, зверей, птиц. Тексты этих историй содержат сведения об окружающем мире, явлениях, грамотности, знаниях о планете, материках, странах и взаимосвязи живой и неживой природы. Эти истории нацелены не только на активное обсуждение их с педагогом, родителем, но и восполнения пробелов в знаниях школьной программы по предмету окружающий мир.

Поскольку автором методики не рекомендованы строгие пересказы, нотации, нравоучения и т.д., педагогу необходимо плавно начинать с ребенком обсуждение текста истории. Также, для обсуждения содержания к каждой социальной истории разработаны практические задания, полностью отвечающие теме самой истории. Практические задания содержат в себе: два тестовых задания с выбором верного варианта и с вариантами «да», «нет», «иногда»; упражнения на развитие речи; блок «интересные факты» по теме социальной истории; задания, ориентированные по опознавание в тексте важных данных; задание-интервью; задание-декодировка; деформированный текст; задания на понимание переносного смысла; задания «описание с запрещенным словом».

Задания для практического блока подбираются так, чтобы при их выполнении педагог развивал с ребенком полноценный диалог, а не ограничивался вопросами и ответами. Соответствие направленности заданий на текст социальной истории, позволяет закреплять и расширять у ребенка представления об окружающей действительности, повышать эрудированность.

В последнее время находят все большее применение в образовательных организациях нетрадиционные формы организации занятий. Так что, нами были разработаны конспекты для проведения бинарных уроков, которые содержат примерные формулировки и инструкции для учителей начальной школы. Также в конспекте описана структура, чтобы педагогам было легче ориентироваться в том, какую часть им вести [4].

В заключение хотелось бы сказать, что нами разработан продукт, позволяющий провести отдельное полноценное коррекционно- развивающее занятие, дать большее распространение нетрадиционным формам проведения уроков, а также содержит новизну в применении методики социальных историй для детей с ЗПР.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
2. Грэй К. Социальные Истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / Кэрол Грей; предисл. Тони Эттвуда и Барри М. Призанта ; пер. с англ. У. Жарниковой ; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 432 с.;
3. Колпакова У. В., Проглядова Г.А. Сравнительное изучение сформированности моторной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и задержкой психического // The Newman in Foreign policy. 2021. №62 (106). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnoe-izuchenie-sformirovannosti-motornoj-sfery-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii-urovnya-i-zaderzhkoj> (дата обращения: 18.01.2024).
1. Матвиенко С. В. Бинарные занятия в системе современного образования // Вестник науки и образования. 2020. №4-1 (82). и <https://scientificjournal.ru/images/PDF/2020/82/binarnye-zanyatiya-.pdf>
2. Окружающий мир. 2 класс. Учеб. Для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / А. А. Плешаков. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 143 с.: ил. (Школа России)
3. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллектив. монография / авт. коллектив. [И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда и др.]. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астахова, 2015, - 304с. 77 с.

ЖЕТОННАЯ СИСТЕМА ПОощРЕНИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

TOKEN SYSTEM OF INCENTIVES IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

О.В. Полежаева

O.V. Polezhaeva

Инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, поведенческая психотерапия, жетонная система поощрения.

В статье рассмотрена жетонная система поощрений в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обучающиеся с ОВЗ имеют ряд поведенческих проблем, которые корректируются с помощью жетонной системы поощрений. При ее использовании ребенок не получает прямое потребление, тем самым увеличивается время депривации мотивационного стимула.

Inclusive education, students with disabilities, behavioral psychotherapy, token reward system.

The article examines the token reward system in working with children with disabilities. Students with disabilities have a number of behavioral problems that are corrected using a token reward system. When using it, the child does not receive direct consumption, thereby increasing the time of deprivation of the motivational stimulus.

Гуманистические тенденции общества отражаются в образовательной системе в виде распространения инклюзивного образования, которое открывает широкий спектр возможностей для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Отношение к таким детям стало принципиально иным: образование стало доступным всем детям без исключения, в том числе детей с ОВЗ.

Поскольку число детей с ОВЗ неуклонно продолжает расти, все чаще вызывают интерес различные стратегии, которые помогли бы этим детям адаптироваться в инклюзивной среде. Большинство современных исследователей концентрируются на позитивных стратегиях поведенческого вмешательства и поддержки. Один из вариантов подобных стратегий - система жетонов, которую часто используют при работе с нежелательным поведением, как у особых, так и у нейротипичных детей.

Система жетонов – это форма поведенческой психотерапии. Поведенческой психотерапией называется любая форма обучения новым, более эффективным формам поведения. Из изначального предположения «поведение - результат обучения», возникла теория о возможности терапевтического обучения, базирующегося на достижениях психологии. Исходя из вышесказанного, цель вмешательств - изменение поведения. В результате психотерапии клиент получает большее удовлетворение от жизни, начинает контролировать и изменять неподходящие ему или близким стереотипы поведения. При наступлении момента,

когда клиент больше не будет нуждаться в помощи психотерапевта, поведенческую терапию можно считать успешно законченной [1].

Жетонная система – это методика работы с детьми, основанная на использовании жетонов или фишек в качестве символов поощрения или наказания за определенное поведение или достижение. Каждому ребенку присваивается определенное количество жетонов, которые он может заработать за выполнение заданий, хорошее поведение или достижение поставленных целей. В свою очередь, эти жетоны можно обменять на какие-либо предметы, привилегии или другие виды поощрения. Такая система позволяет дать ребенку четкое понимание того, что от него ожидается, а также стимулирует его к активной учебной и поведенческой активности. Важно отметить, что жетонная система не является универсальным решением для всех детей ОВЗ, и ее применение должно быть индивидуальным и адаптированным к особенностям каждого ребенка.

Жетонная система является эффективным инструментом работы с детьми с ОВЗ.

Основные принципы жетонной системы состоят в следующем. Во-первых, система должна быть четко структурирована и предоставлять ясные инструкции и ожидания для детей. Каждое желательное поведение или достижение должно быть определено и описано, чтобы дети могли понять, что от них требуется. Во-вторых, жетоны должны быть достижимыми и реалистичными для каждого ребенка. Они могут быть назначены на различные уровни или этапы, чтобы дети могли постепенно достигать цели. Это помогает поддерживать мотивацию у детей и дает им возможность ощутить успехи. В-третьих, жетонная система должна быть наглядной и максимально прозрачной. Жетоны могут быть визуальными символами, которые дети могут видеть и собирать, чтобы отслеживать свой прогресс. Это помогает детям лучше понимать, какие действия ведут к получению жетонов и как они могут улучшить свои результаты.

Введение данного метода помогает создать структурированную и предсказуемую среду, что способствует развитию саморегуляции и улучшению психологического комфорта у детей ОВЗ.

Одним из основных преимуществ использования жетонной системы является возможность наглядного представления для детей предпочтительного поведения и его связи с положительной обратной связью. Жетоны служат визуальным подтверждением успеха и достижения целей, мотивируя детей ОВЗ на хорошее поведение и развитие полезных навыков.

Кроме того, использование жетонной системы способствует развитию ответственности и самостоятельности у детей ОВЗ. Они учатся самостоятельно собирать жетоны, следить за их количеством и использовать их для получения вознаграждений. Эта система помогает детям осознать свою роль в достижении поставленных целей и принимать ответственность за свое поведение.

Использование жетонной системы способствует развитию навыков планирования и организации у детей ОВЗ.

Чтобы создать и успешно реализовать жетонную систему в образовательном процессе, необходимо следовать определенным шагам.

Первый шаг - определение целей и задач системы. Необходимо четко сформулировать, какие навыки и поведение нужно развить у детей с ОВЗ, а также определить достижимые промежуточные цели. Второй шаг - разработка жетонов. Жетоны - это награды, которые получают дети за достижение определенных целей. Они могут быть различной формы и цвета, в зависимости от задачи. Например, можно использовать жетоны в виде звездочек или улыбок для поощрения хорошего поведения. Третий шаг - определение правил работы с жетонами. Необходимо разработать четкие и понятные правила, которые дети с ОВЗ будут следовать. Например, можно установить, что за каждые 5 полученных жетонов, ребенок получает небольшую награду. Четвертый шаг - внедрение и использование системы. После разработки целей, жетонов и правил, необходимо внедрить систему в работу с детьми. Это включает в себя регулярную выдачу жетонов, ведение учета полученных баллов и итогового подсчета [2].

Введение жетонной системы представляет собой эффективный подход к работе с детьми с особенностями в развитии. Множество примеров успешной практики свидетельствуют о положительных изменениях, которые происходят у детей ОВЗ при использовании данной системы.

Одним из преимуществ жетонной системы является развитие навыков. Дети ОВЗ часто испытывают трудности в овладении определенными навыками, такими как самостоятельность, сосредоточение на задаче, соблюдение правил и т.д. Жетонная система позволяет поэтапно развивать эти навыки, ставя перед детьми маленькие цели и поощряя их достижения. Накопление жетонов создает четкую систему вознаграждения и мотивации, что способствует более эффективному процессу освоения навыков.

Второе преимущество жетонной системы состоит в улучшении поведения детей ОВЗ. Большинство из них имеют проблемы с поведением. Жетонная система помогает регулировать их поведение через создание ясной системы правил, ожиданий и наград. Дети мотивируются к соблюдению правил и положительному поведению, так как они знают, что за каждое выполнение требований они получают жетоны [3].

Рекомендации по использованию жетонной системы для эффективной работы с детьми ОВЗ:

1. Установить четкие правила и ожидания. Для успешной работы с детьми ОВЗ, необходимо установить четкие правила и ожидания в рамках жетонной системы. Разработайте список конкретных правил, которые должны быть понятными и выполнимыми для детей. Объясните правила и примеры их выполнения.

2. Дифференцировать награды и мотиваторы. Учитывайте индивидуальные потребности и интересы каждого ребенка ОВЗ, чтобы обеспечить эффективную мотивацию. Некоторые дети могут быть мотивированы наградами в виде игрушек или привилегий, в то время как другие могут предпочитать похвалу или возможность выбирать деятельность.

3. Регулярно обновлять систему наград. Чтобы поддерживать мотивацию и интерес детей ОВЗ к жетонной системе, важно регулярно обновлять набор наград и мотиваторов. Используйте разнообразные возможности, такие как поощрительные карты, фото награды или маркеры прогресса, чтобы разнообразить систему мотивации и дать детям различные возможности для достижения успеха.

4. Вовремя уходить от этой системы. Поскольку в жизни не всегда можно решить все вопросы при помощи жетонов, важно вовремя снижать частоту использования поощрений и жетонов, когда ребенок начнет достаточно часто демонстрировать желаемое поведение. Материальные поощрения и жетоны следует постепенно и в разных обстоятельствах заменять социальными и/или естественными подкреплениями. Но помните, что снижать частоту использования жетонов и прямых подкреплений следует постепенно, пока ваш ученик не начнет самостоятельно демонстрировать желаемое поведение.

Библиографический список

1. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы/2-ое издание, переработанное и дополненное. – М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017
2. Загуменная О.В., Беялова О.А., Береславская М.И., Богорад П.Л., Стальмахович О.В., Чистякова Л.А. Реализация ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях, осуществляющих обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017
3. Семаго, Н.Я. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы [Текст] / Н.Я. Семаго. - М.: МГППУ, 2012

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН КАК АКТУАЛЬНЫЙ ПРАВОВОЙ ВЫЗОВ

FORMATION OF LEGAL CULTURE OF OLDER CITIZENS AS AN CURRENT LEGAL CHALLENGE

О.А. Тарасенко, Т.В. Фуряева

O.A. Tarasenko T.V. Furyaeva

Правовое просвещение, обучение взрослых, образовательная практика.

В статье рассматриваются вопросы организации правового просвещения граждан пожилого возраста в условиях комплексного центра социального обслуживания населения.

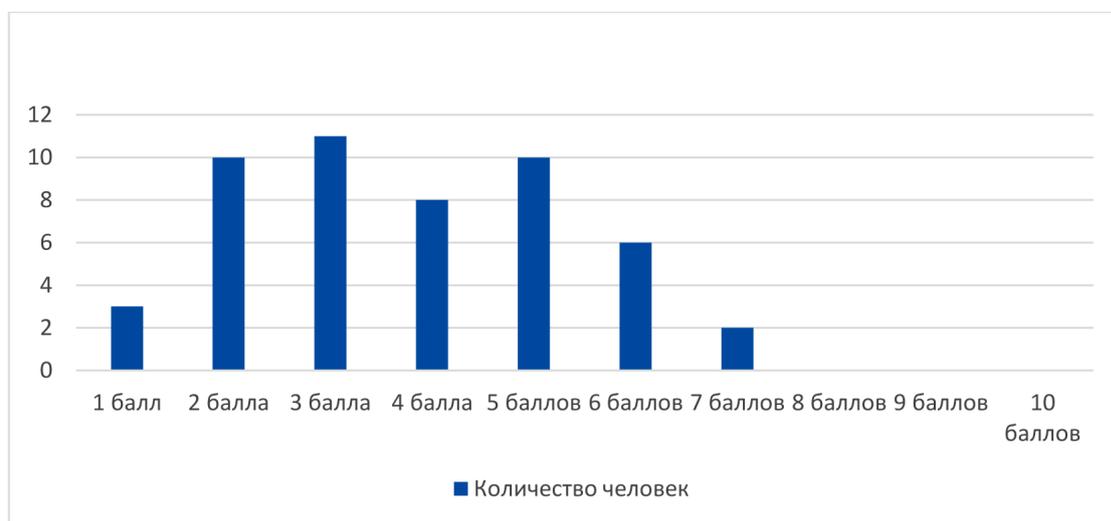
Legal education, adult education, educational practice.

The article discusses the issues of organizing legal education for elderly citizens in the conditions of a comprehensive center for social services for the population.

На сегодняшний день повышение правовой грамотности населения – одно из ключевых направлений политики Российского государства. В документе «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан», утвержденном указом президента Российской Федерации, определены основные цели и задачи на этом пути. Целью стратегии является повышение уровня правовой культуры граждан, включая уровень осведомленности и юридической грамотности, а также правовое просвещение и правовое информирование всех граждан и членов общества. Одной из важных целей «Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» утвержденной Распоряжением правительства РФ от 05.02.2016 N 164-Р является повышение уровня финансовой и правовой грамотности граждан старшего поколения в условиях современной экономики. Согласно ст. 28 Федерального закона от 21 ноября 2011 г. N 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» участники государственной системы бесплатной юридической помощи, органы местного самоуправления и должностные лица обязаны проводить правовое информирование и правовое просвещение населения.

По данным Росстата в 2023 году доля пенсионеров от общего числа россиян составляла 28,6%, что является почти третью населения. В то же время, граждане пожилого возраста являются одной из самых уязвимых групп населения, которая чаще всего сталкивается с проблемами в сфере правового обеспечения. Согласно результатам Всероссийского правового диктанта, который прошел в декабре 2023 года, пожилые люди не обладают достаточными знаниями в сфере права. Так же по данным Центробанка, пожилые люди входят в тройку категорий граждан, которую чаще всего обманывают мошенники. На базе комплексного цен-

тра социального обслуживания населения «Ленинский» было проведено исследование. В нем приняли участие 50 получателей социальных услуг пенсионного возраста. Целью исследования являлось выявление уровня правовой грамотности у граждан пожилого возраста, посещающих центр. Было проведено анкетирование. Анкета состояла из 10 вопросов, касающихся потребительского права. В вопросах были представлены жизненные ситуации, с которыми люди сталкиваются в повседневной жизни. Например, один из вопросов звучал так: «Вы потеряли сим-карту и после этого просто купили новую. Через 4 месяца вам пришло уведомление погасить задолженность, видимо вашей картой кто-то воспользовался. Должны ли вы оплатить эту задолженность?». За каждый правильный ответ участнику исследования начислялся 1 балл. По результатам исследования ни один из участников не смог правильно ответить на все 10 вопросов. Всего 2 человека смогли ответить правильно на 7 вопросов. Самый низкий результат показали 3 человека, они набрали всего 1 балл из 10. Результаты исследования представлены на гистограмме:



Результаты исследования показывают, что 64% опрошенных не смогли правильно ответить даже на половину заданных вопросов, что говорит нам о низком уровне их правовой грамотности.

Также среди участников исследования был проведен опрос с целью выявления наиболее значимых тем, касающихся правового регулирования.

По результатам опроса граждане пожилого возраста хотели бы лучше разобраться в таких вопросах, как:

1. Правовые нормы пенсионного обеспечения;
2. Вопросы в сфере ЖКХ;
3. Вопросы, касающиеся прав потребителей;
4. Вопросы, регулируемые гражданским правом (договор дарения, договор купли-продажи, право собственности и т.д.);
5. Вопросы, касающиеся социального обслуживания граждан;
6. Виды мошенничества и способы защиты.

На сегодняшний день программа правового просвещения граждан пожилого возраста находится в стадии разработки. В России вопросами обучения взрослых занимались такие ученые, как Т.Ю. Базаров, С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин и др. При проведении исследований в вопросе обучения лиц старшего возраста были выделены основные принципы, на которые стоит опираться при организации обучающего процесса, а именно: принцип ориентации на потребности; принцип безопасности в окружении и процессе; принцип последовательности в содержании и изложении; принцип обучения действием с последующей рефлексией; принцип уважение к участникам как к людям, принимающим решение и др.

Старт практики запланирован на сентябрь 2024 года. Занятия будут проходить на базе комплексного центра социального обслуживания населения «Ленинский» с периодичностью раз в месяц. Для более компетентного освещения наиболее значимых вопросов, касающихся правового обеспечения, планируется привлечение сторонних специалистов. Так, на сегодняшний день, в рамках межведомственного взаимодействия были проведены переговоры с управлением федеральной службы по надзору в сфере потребительских прав и благополучия человека, службой строительного надзора и государственного контроля, а также с отделом полиции Ленинского района.

Мы считаем, что правовое просвещение граждан пожилого возраста в условиях центра социального обслуживания населения, основанное на принципах обучения взрослых, а также привлечение квалифицированных специалистов будет способствовать эффективному развитию бытового правосознания граждан.

Библиографический список

1. Лебедева Н. В. Образовательные технологии в обучении взрослых // КПЖ. 2013. №3 (98). URL: Лебедева Н. В. Образовательные технологии в обучении взрослых // КПЖ. 2013. № 3 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-tehnologii-v-obuchenii-vzroslyh> (дата обращения: 08.04.2024).
2. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (утв. Президентом РФ 28.04.2011 N Пр-1168).
3. Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 N 164-р «Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года».
4. Федеральный закон «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 324-ФЗ.

Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

ОТ ЛИЧНОСТИ К ЛИЧНОСТИ

FROM PERSON TO PERSON

И.А. Бородина

I.A. Borodina

Педагог / наставник, личность, гармоничная личность, воспитание, вербальные проекции, невербальные проекции, методики.

В статье рассматриваются проблематика и инструменты взаимодействия педагог-ученик. В современном мире особую важность оказывает влияние личности педагога на личность ученика, так как вектор интересов подрастающего поколения все больше сдвигается в сферы, не всегда поддающиеся пониманию или одобрению педагога.

Teacher/mentor, personality, harmonious personality, upbringing, verbal projections, non-verbal projections, techniques.

The article discusses the problems and tools of student–teacher interaction. In the modern world, the influence of the teacher’s personality on the personality of his student is of particular importance, since the vector of interests of the younger generation is increasingly shifting into areas that are not always understandable or approved by the teacher.

Что стало со мною, учитель?
Взгляд и движение рук, поворот головы...
так похожи на Ваши
А раньше казалось, что нет...никогда...
Но губы мои учителя произносят слова.

В своей профессиональной деятельности, каждый педагог задает себе вопросы: «Что значит быть педагогом, наставником, воспитателем?», «Как воспитать личность, а не просто выдать учебную программу?», «Что я - как человек, могу дать ученикам?». Помимо данных вопросов, педагог сталкивается с условиями и преодолевает ряд проблем, которые можно отнести к экзистенциальным, например, преодоление разобщенности поколений; этапы взросления и мотивации у подростков и детей; работа с той моделью поведения, которая заложена в ребенке семьей и обществом; разрешение внутриличностных конфликтов, связанных с различного рода сопротивлений, предвзятости, страхов. Отсюда вытекает понимание того, что если педагог сам не обладает такими качествами как доброта, сострадание, коммуникабельность, смелость, не проявляет к окружающим уважения и понимания, есть ли возможность воспитать ребенка, живущего в гармонии с собой и окружающим миром?

Если упростить все вышесказанное, тогда вопрос будет звучать так: возможно ли воспитать гармоничную личность, если сам педагог такой личностью не является? Обратимся к терминологии, что значит личность? В средневековой философии Фомы Аквинского личность (*persona*) воспринималась как синоним индивидуальной субстанции в её совершенной и разумной природе (*in rationali natura*) [1]. В философских трудах европейских ученых XVIII-XIX веков, можно встретить понимание личности еще и как гражданина. Согласно современной трактовки, под личностью понимают субъект социокультурной жизни, самораскрывающий свою индивидуальность в контексте социальных отношений, общения и предметной деятельности [2].

В разрезе образовательной среды, федеральный государственный образовательный стандарт дает нам портрет выпускника, то есть тот «продукт», который система образования должна получить «на выходе», несколькими словами описывается как «гармоничная личность» [3]. В науке образования воспитание личности имеет множество подходов и здесь можно обратиться к основным и самым популярным: так ЮНЕСКО составили список из четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления: Антон Семёнович Макаренко, Мария Монтессори, Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер. В методиках, указанных деятелей, педагог/наставник занимают разные места в структуре образовательного процесса, например, если брать методику А.С. Макаренко, тогда её порядок можно схематично описать так: наставник – среда – ученик. Методика Марии Монтессори предполагает обратный порядок: ученик – среда – наставник. Но все подходы объединяет одна идея: где бы в схеме действующих методик не находился педагог/наставник, он, с учетом наследственных факторов, бытового, нравственного и социально-культурного воспитания ребенка, в том числе, определяет с помощью методик и доступных ему инструментов обучения и воспитания, как будет развиваться личность ребенка, в какую сторону направится или развернётся вектор интересов и стремлений ученика.

На основании собственных исследований, которые включают в себя наблюдение и беседу с субъектами образовательного процесса, проведение сравнительного анализа количественных показателей, таких как динамика успеваемости, результаты контрольных работ, промежуточной аттестации, всероссийских проверочных работ, государственных итоговых аттестаций и проведение сравнительного анализа качественных показателей: снижение уровня тревожности, отсутствие жалоб на деструктивное поведение ребенка, комфортное нахождение ребенка в коллективе, можно говорить о существовании вербальных и невербальных проекций, которые ребёнок перенимает, считывает всеми доступными ему органами чувств от учителя/наставника. Вербальные проекции, по мимо учебной деятельности, включают в себя уверенную позицию, когда педагог/наставник показывает свое уважительное и доброжелательное отношение к окружающим, демонстрирует отношение к той или иной проблеме, ситуации, говорит о своей позиции открыто и может ее аргументировать. К невербальным проекциям относятся мимика, визуальный контакт, позы и жесты, интонация и тембр голоса.

Сюда же можно отнести внешний вид педагога/наставника, умение себя подавать и презентовать ученикам. Педагог/наставник, с помощью вербальных и невербальных проекций, демонстрирует ученикам модель и передает паттерны того как можно относиться не только к окружающим людям, но и к самому себе.

Таким образом, систему вербального и невербального воздействия в образовательном процессе можно выстроить на основе воспитания и развития в себе качеств успешной личности, а также используя следующие инструменты:

- проведение занятий учебного и воспитательного характера, в процессе которых демонстрируются качества педагога, как профессиональные, так и социально-личностные;

- демонстрация современных норм культуры и этики, приверженности к здоровому образу жизни, увлечений в творческой, культурной, спортивной, общественной сферах;

- возможность вести диалог с обучающимися, опираясь на знания об интересах детей и подростков, направлениях жизни общества, к которым подрастающее поколение сдвигает вектор своего развития, а также принимать, с возможностью корректировки, позицию и мнение ребёнка.

Педагоги/наставники свою деятельность описывают не как работу, но как служение обществу и лично заинтересованы в успехе каждого ученика. Залогом успеха можно считать развитие системного подхода и использование вербальных и невербальных инструментов. В свою очередь, системность и владение такими инструментами, подразумевают, что педагог/наставник сам является гармоничной личностью, который на протяжении всей жизни учится, развивает в себе навыки и умения, нужные не только его ученикам, но и ему самому, акцентирует внимание на своем духовном и физическом развитии. Складывается формула: «от личности к личности», когда педагог/наставник передает не только знания, навыки и умения, но и формирует мировоззрение, передает свою личность следующему поколению людей.

Библиографический список

1. Абушенко В. Л. // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. - 896 с.
2. Сумма теологии: с комментариями и объяснениями / Фома Аквинский; пер., сост., предисл., коммент. К. Бандуровского. – Москва: Издательство АСТ, 2019. – 320 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31.05.2021 г. №287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения 13.04.2024).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF SELF-ESTEEM DEVELOPMENT IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

М.А. Вставская, Н.Г. Иванова

M.A. Vstavskaya, N.G. Ivanova

Личность дошкольника, завышенная самооценка, заниженная самооценка, адекватная самооценка, психология личности.

В статье представлен краткий анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования самооценки в старшем дошкольном возрасте. Описаны результаты исследования самооценки дошкольников.

Preschooler's personality, high self-esteem, low self-esteem, adequate self-esteem, personality psychology.

The article presents a brief analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of self-esteem in older preschool age. The results of the study of self-assessment of preschoolers are described.

Проблема развития самооценки является одной из центральных проблем психологии личности. Самооценка как один из компонентов самосознания оказывает большое влияние на развитие личности ребёнка и его успешность в дальнейшей жизни. Среди отечественных и зарубежных авторов, занимающихся изучением данной проблемы, можно отметить следующих: Л.И. Божович, В.С. Мухина, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, А. Адлер, К. Роджерс, У. Джемс, и др.

Традиционно под самооценкой понимают оценку ребёнком своих возможностей и способностей, успехов и неудач [6]. Именно старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для её формирования [8].

В детском возрасте дети постепенно учатся отличать собственную самооценку от оценки другого. Ребёнок начинает осознавать своё место среди других людей. Он осознаёт свои переживания, обобщает их, ориентируется на оценки сверстников и взрослых, в результате чего у него формируется устойчивая самооценка [1].

О.Н. Молчанова писала, что старший дошкольный возраст – то время, когда у ребёнка происходит сознательная дифференциация самооценки [5]. Дошкольник изучает внутренние переживания, сравнивает самооценку при выполнении различных видов деятельности. При этом в данном возрасте возможна неодинаковая объективность самооценки – автор указывает на возможную завышенную, адекватную или заниженную самооценку, которая может быть характерна для ребёнка. Заниженные самооценки оказывают на развитие личности ребёнка отрицательное воздействие. Завышенные же искажают представления детей о своих способностях – дети зачастую преувеличивают свои возможности [2].

Большое влияние на развитие самооценки дошкольника оказывает его общение с близкими взрослыми [9]. Немаловажными для ребёнка являются и педагогические оценки, позволяющие ребёнку переживать собственные изменения [10].

К началу школьного возраста самооценка ребёнка становится более адекватной. «К 7 годам дошкольник уже имеет представление о своих физических особенностях, может правильно оценить свои возможности и способности» [4].

Развитие адекватной самооценки для дошкольника необходимо для более лёгкого перехода на следующий жизненный этап, то есть для поступления в школу и более простого привыкания к новому детскому коллективу.

Изучение современного состояния проблемы формирования самооценки в дошкольном возрасте послужило основой для организации психологического исследования. Мы определили цель исследования. Целью исследования является изучение особенностей самооценки детей старшего дошкольного возраста. Базой для проведения исследования явилось муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 59» г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 15 детей (5 – 6 лет).

Для диагностики самооценки детей нами были использованы следующие методики: Методика «Лесенка» В.Г. Щур, Методика «Какой я?» Р.С. Немов, Методика «Нарисуй себя» (А. М. Прихожан).

Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Лесенка» В.Г. Щур показали, что очень заниженная самооценка наблюдается у 13,3% дошкольников. Эти дети выбирали первую ступеньку, объяснив это тем, что взрослые (родители, воспитатели) постоянно ругают их. Согласно интерпретации результатов теста, выбор ребёнком первой ступеньки свидетельствует о наличии сильного эмоционального стресса. Заниженная самооценка характерна для 40% детей. Дети изображали себя на второй-третьей ступеньках, поясняя тем, что взрослые их часто ругают, сверстники не берут в игру. Воспитатели описывают таких детей как тихих и скромных, предпочитающих одиночную игру. Адекватная самооценка наблюдается у 13,3%. Такие дети изображали себя на шестой- седьмой ступеньках, комментировали: «Я поступил плохо, но я могу исправиться». Завышенная самооценка выявлена у 33,4%. Такие дети говорят о себе, что они самые хорошие, так как их всегда хвалят родители и воспитатели. Ставили себя на последнюю – предпоследнюю ступеньку лесенки.

Результаты исследования детей по методике «Какой я?» (Р.С. Немов) показали, что 6,6% воспитанников имеют очень низкий уровень развития самооценки. В большинстве ответов на вопросы экспериментатора ребенок ответил «никогда».

Низкий уровень развития самооценки наблюдается у 33,4% воспитанников. Такие дети в основном предпочитают общество друг друга, редко берут на себя инициативу в различных видах деятельности группы, не стремятся быть первыми, предпочитают отсидеться в стороне, пока лидеры группы дают ответы на вопросы воспитателя. Объясняют своё поведение следующим образом: «У меня не получится!», «Я не смогу!». На вопрос «Почему ты так думаешь?», чаще всего отвечают «Потому что у меня всегда не получается!».

Адекватная самооценка или средний уровень развития самооценки наблюдается у 20% воспитанников. Эти дети спокойно допускают вероятность ошибок в той или иной деятельности, не боятся пробовать делать что-то новое.

Высокий и очень высокий уровень развития самооценки выявлен у 26,7% и у 13,3%, соответственно. Эти дети считают себя хорошими во всём, ссылаются на мнение о них родителей и воспитателей.

Результаты диагностики по методике «Нарисуй себя» (А.М.Прихожан) показали, что среди детей у 46,7% наблюдается заниженная самооценка. Воспитанники рисовали себя коричневыми и чёрными карандашами. У 13,3% детей отмечается адекватная самооценка. Они рисовали себя, используя все цвета, комментируя, что всегда ведут себя хорошо, но иногда делают что-то не так, вследствие чего их ругают родители. 40% детей продемонстрировали завышенную самооценку. Дети нарисовали себя только яркими цветами, объясняя это тем, что с «плохими» детьми у них нет сходства.

Проведённое нами исследование позволило сделать вывод, что среди детей экспериментальной группы преобладают дети с заниженной самооценкой. Заниженная самооценка оказывает влияние на взаимодействие детей с окружающими людьми. Такие дети тихие, скромные, не уверенные в себе, безинициативные. Они нерешительны, не способны постоять за себя.

Следует отметить, что особенности самооценки ребёнка могут приобрести устойчивый характер, и оказать в дальнейшем большое влияние на дальнейшее обучение в школе. Так, устойчивая заниженная самооценка предполагает наличие трудностей во взаимодействии со сверстниками, а в дальнейшем появление трудностей, связанных с адаптацией к школьному коллективу. Отрицание своих неудач при устойчивой завышенной самооценке может привести к уверенности ребёнка в том, что не прилагая больших усилий, он сможет стать успешным в том или ином виде деятельности. Это может повлечь за собой негативные эмоциональные реакции вследствие получения ребёнком выговора от взрослых или сверстников.

Детям, адекватно оценивающим свои способности и возможности, как правило, легче совершить переход от дошкольного обучения к школьному. Именно поэтому дети с завышенной и с заниженной самооценкой нуждаются в психокоррекционной помощи путём разработки и реализации специальной психолого-педагогической программы по формированию адекватной самооценки.

Библиографический список

1. Галкина Т.В. Самосознание и самооценка человека: теория, диагностика, коррекция. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 398 с.
2. Грушева О.А. Особенности самосознания в дошкольном возрасте // Наука и современность. 2015. №37-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samosoznaniya-v-doshkolnom-vozhraze> (дата обращения: 15.04.2024).
3. Карасева Н.А. Контекстный подход как средство воспитания у дошкольников адекватной самооценки // Контекстный подход как средство развития личности. Елец, 2017. С. 62– 66.

4. Лифиц Е. А. Развитие речи, движения и мелкой моторики. Комплексные занятия. Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2019. 160 с.
5. Молчанова, О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования/ учебное пособие / Молчанова О.Н. – Москва: Флинта, 2010. 392 с.
6. Мухина В.С. Детская психология. М.: Просвещение, 1985. 270 с. научной конференции «Студенческий научный форум» URL: Особенности развития самооценки у детей старшего дошкольного возраста - Студенческий научный форум (scienceforum.ru)
7. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
8. Полещук Е.И. Особенности развития самооценки у детей старшего дошкольного возраста // Материалы XV Международной студенческой
9. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. - М., 2006. С.16.
10. Фомина Л. Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников / Л.Ю. Фомина. -/Начальная школа плюс До и После. № 10, 2003. С. 6

АГРЕССИЯ В ВИРТУАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

AGGRESSION IN VIRTUAL COMMUNICATION OF MODERN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

С.М. Гезалова

S.M. Gezalova

Научный руководитель Ю.Ю. Бочарова
Scientific supervisor Yu.Yu. Bocharova

Агрессия, виртуальная среда, младший школьный возраст.

В данной статье рассматривается проблема агрессивного поведения современных младших школьников во виртуальном пространстве. Проведенное исследование показывает, что виртуальное общение может привести к различным формам агрессивного поведения.

Aggression, virtual environment, primary school age.

This article examines the problem of aggressive behavior of modern primary schoolchildren in the virtual space. The study shows that virtual communication can lead to various forms of aggressive behavior.

Агрессия в виртуальном общении современных младших школьников является актуальной проблемой, связанной с особенностями социализации и взаимодействия в интернете. В виртуальном общении школьники сталкиваются с различными формами агрессивного поведения. На сегодняшний день проблема агрессии вызывает немалый интерес у психологов. Каждый день СМИ сообщает о росте детской агрессивности.

По статистике [2], каждый третий подросток 31,1% сталкивался с агрессией со стороны других пользователей, а пятая часть 21,1% была свидетелем агрессии в отношении других пользователей.

С каждым годом агрессивных младших школьников становится всё больше, и взрослые не понимают, как совладать с проявлениями у них агрессии. Агрессивные дети легко возбудимые, раздражительные, драчливые, обидчивые, непреклонные непослушные. Как отмечают исследователи, возможно, такие проблемы лежат в психологических особенностях младшего школьного возраста. Активность детей в интернете может нести за собой ряд рисков, которые включают в себя риск столкновения с агрессией в онлайн пространстве.

Младший школьный возраст считается с 6-7 по 9-10 лет. В таком периоде протекает дальнейшее физическое, а также психофизиологическое детское развитие, которое обеспечивает возможность систематического обучения в школе.

В младшем школьном возрасте агрессия чаще проявляется по отношению к сверстникам в виде насмешек, давления, ругательств, драк. Резко негативная

реакция учителей и родителей на такое поведение часто только увеличивает агрессивность детей.

По мнению А.А. Лисенковой, феномен агрессии в виртуальной среде стал формой удовлетворения негативных эмоций. Благодаря модной тенденции виртуальной среды явление размещения видеозаписи в социальных сетях, например нападение и физическое насилие (унижения, избиения), влекут за собой серьезные последствия. [3]

По мнению Дж. Сулера «агрессивное поведение в виртуальной среде» это эффект «растормаживания-онлайн», выражается в повышенной свободе пользователей в выражении чувств, эмоций и потребностей. Таким образом, в виртуальной среде происходит размывание границ между нормами и правилами то, что было недозволенным в виртуальной среде становится дозволенным. [5]

Цель нашего исследования заключается в изучении особенностей общения агрессивного поведения в виртуальной среде у младших школьников.

Методы. Для диагностики агрессивного поведения в виртуальной среде была использована «Анкета для выявления опыта включенности в кибербуллинг» Г.В. Солдатовой и Анкета «Способы совладания с кибербуллингом». Диагностики направлены на получение информации об опыте агрессивного поведения в виртуальной среде.

В исследовании принимали участие обучающиеся 4-х классов. В исследовании приняли участие 68 респондентов. Респондентам была предложена анкета в открытой форме.

Анализируя результаты анкетирования, респонденты чаще всего отвечали следующим образом:

Таблица 1

Мнение детей о травле в Интернете

Вопрос: За что по Вашему мнению могут травить человека в Интернете?	
Наиболее часто встречающаяся категория ответов	Количество детей (%)
Не знаю	5 (7,3%)
За мнение в Интернете	4 (5,8%)
За внешность	18 (26,4%)
За некачественные видео	5 (7,3%)
За просто так	5 (7,3%)

Анализируя результаты Таблицы 1, по мнению половины респондентов (54,4%) можно сделать вывод, что основной причиной агрессии в виртуальной среде может быть из-за внешности (26,4%), за некачественные видео (7,3%), за мнение в Интернете (5,8%). Также некоторые респонденты отметили, что «не знают», из-за чего могут травить человека (7,3%).

Мнение детей о совершении травли

Вопрос: Почему по Вашему мнению, человек совершает травлю в Интернете?	
Наиболее часто встречающаяся категория ответов	Количество детей (%)
Не знаю	9 (13,2%)
Что-то не нравится человеку	9 (13,2%)
Из-за завести	8 (11,7%)
Не хватает внимания	5 (7,3%)

Анализируя результаты Таблицы 2, можно сказать, что 13,2% респондентов не знают по какой причине могут совершать травлю в виртуальной среде. Также опрошенные респонденты, отмечали, что чаще всего совершают травлю из-за завести (11,7%).

Из проведенного исследования, выяснилось, что 51,4% опрошенных, обратились бы за помощью к родителям, поговорили бы с родителями или другими взрослыми членами семьи. Лишь 17,6% сообщили бы друзьям, при этом порядка 19,1% никому бы не рассказали про травлю.

Инициаторы агрессии.

Вопрос: По твоему мнению, кто чаще всего проявляет оскорбительное поведение в сети?	
Наиболее часто встречающаяся категория ответов	Количество детей (%)
Не знаю	11 (16,1%)
Плохие (злые) люди	7 (10,2%)
Дети	8 (11,7%)

Анализируя результаты Таблицы 3, для детей младшего школьного возраста инициатором проявления агрессии часто становятся отдельные дети (11,7%). Так, как для школьника особенно важно стать в своей группе авторитетным, заметным, значимым для взрослых и сверстников, таким образом, ребенок удовлетворяет свое желание принадлежности и любви со стороны окружающих. В младшем школьном возрасте еще не в полной мере развиты коммуникативные и социальные навыки, процессы возбуждения в головном мозге преобладают над процессами торможения, ребенок очень легко возбуждается и с трудом успокаивается. Моральные нормы и понятие также еще находятся на стадии формирования, поэтому часто ребенок пытается завоевать популярность и лидерство агрессивными мерами. Младшие школьники очень плохо осознают свое агрессивное поведение, которое для них выступает просто одним из способов получения желаемого, поэтому со стороны педагога или психолога очень важна эффективная работа по профилактике агрессии.

Выводы. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что младшие школьники - очень уязвимая группа для агрессивного поведения в виртуальной среде. У младших школьников «виртуальный мир» поглощает большую часть времени. Подрастающее поколение используют сеть интернет как средство общения, поиска информации, покупок и развлечений, при этом они не видят опасности в удаленном общении и оказываются незащищенными в виртуальном мире.

Это требует целенаправленной и систематической профилактической работы, заключающейся в разработке, рекомендации для педагогов 4-х классов.

Библиографический список

1. Агрессивное поведение в интернет-коммуникации. Обзор // Культурология. 2018. № 4 (87). С. 185–197. –Режим доступа <https://culturology-journal.ru/article.php?id=148> (дата обращения 10.04.24)
2. Киберугрозы, киберагрессия, кибербуллинг: различия в восприятии, оценке и поведении у разных групп населения Российской Федерации. [Электронный ресурс] -Режим доступа: <https://raec.ru/activity/analytics/9880/>
3. Лисенкова А. А. Философия агрессии в цифровую эпоху // Философские науки. 2017. № 6. С. 137–147.
4. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Гир М., Роггендорф П. Дети России Онлайн. Результаты международного проекта. – Москва: Фонд Развития Интернет, 2012 – 213 с. [Электронный ресурс].
5. Suler J. The online disinhibition effect // Cyberpsychology & behavior. 2004. Vol. 7. № 3. P. 321–326.

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАМЯТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

PHENOMENOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING MEMORY IN CHILDHOOD

В.А. Дик, Н.Ю. Верхотурова

V.A. Dik, N.Yu. Verkhoturova

Память, феноменология памяти, аспекты, феноменологические аспекты памяти, дети.
В статье раскрываются феноменологические аспекты исследования памяти в детском возрасте. Представлен анализ развития различных подходов, теорий и концепций памяти, которые подчеркивают важность памяти как ключевой познавательной функции, которая играет центральную роль в развитии и обучении детей.

Memory, memory phenomenology, aspects, phenomenological aspects of memory, children.

The article reveals phenomenological aspects of memory research in childhood. The analysis of the development of various approaches, theories and concepts of memory is presented, which emphasize the importance of memory as a key cognitive function that plays a central role in the development and learning of children. Types of memory in phylogenesis, i.e. stages of historical development of memory, are considered. The formation of memory occurs gradually on a hierarchical ladder, in each age prevails its own type of memory, in the process of growing up of the child and its development, memory passes several stages, about what it is told in the given article.

Память является одной из главных познавательных функций, которая влияет на развитие и обучение в целом. Феноменологический подход к изучению памяти позволяет глубже понять, как дети воспринимают, сохраняют и воспроизводят информацию, что является ключевым для развития их когнитивных способностей.

Изучение феноменологических аспектов исследования памяти в детском возрасте, на сегодняшний день являются актуальными в психологической науке. Данная тема представлена в работах отечественных ученых: П.П. Блонского (2001), Л.С. Выготского (2008), А.А. Смирнова (2008), А.Р. Лурии (2000), А.Н. Леонтьева (2001). Неоценимый вклад также внесли и зарубежные психологи, такие как З. Фрейд (2015), Г. Эббингауз (1912), У. Джеймс (2019), которые выдвигали свои концепции и теории о таком феномене, как память.

Связь между современным феноменологическим изучением памяти у детей и теориями памяти можно увидеть в том, как развивалось представление памяти со времен Аристотеля до наших дней. Аристотель рассматривал память как акт осознания образа, который является отражением предмета или явления, воспринимаемого ранее. Это подчеркивает осознанность в процессе запоминания, что находит отражение в феноменологическом подходе, где внутренний опыт и восприятие являются ключевыми [3, с. 88 – 92].

Многие французские ученые, особенно П. Жане (2010) занимались изучением памяти, как деятельности. П. Жане (2010) стал новатором в работах, связанных с памятью, где рассматривал ее не просто как хранение информации, но и как активный процесс, включающий запоминание, переработку и воспроизведение, что и является главными феноменологическими аспектами памяти.

В 18-19 веках в психологической науке произошел ряд значимых событий. Интенсивное развитие экспериментальной психологии, способствовало последующим разработкам в ассоциативной теории и гештальт-теории. Ключевым понятием в рамках ассоциативной теории являются ассоциации – устойчивые связи между отдельными психическими явлениями. Основными представителями данной теоретической концепции были Г. Эббингауз (1912), Г. Мюллер (1909) и А.А. Пильцекер (1900). Центральным в данной теории являлось понимание памяти как сложной системы кратковременных и долговременных ассоциаций, формирующихся на основе смежности, сходства, контраста, временной и пространственной близости [4, с. 5–7].

На смену ассоциативной теории пришла гештальт-теория. В рамках этого научного направления М. Вертгеймер (1987), В. Кёлер (1998), К. Коффка (1998) и К. Левин (2007) пришли к выводу, что процессы запоминания и воспроизведения информации осуществляются посредством целостного механизма, где все элементы взаимосвязаны.

Ассоциативная теория и гештальт-теория, находят отражение в современном понимании образной памяти, где образы и ассоциации занимают центральное место в запоминании и воспроизведении информации у детей.

Основоположник психоанализа австрийский врач и психолог, имел свои взгляды на природу памяти. На основе анализа своего эмпирического материала З. Фрейд (2015), говорил о таком свойстве памяти, как забывание. По мнению Фрейда, забывание является самопроизвольным процессом, протекающим в течение определенного периода времени. В детском возрасте процесс забывания носит непроизвольный характер, поскольку запоминается преимущественно информация, напрямую связанная с актуальными целями ребенка [5, с. 23].

В России получила известность культурно-историческая теория происхождения высших психических функций, разработанная Л.С. Выготским (2008). Ученый подчеркивал, что в детском возрасте память является господствующей функцией, определяющей тип мышления ребенка. Переход от непроизвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала является ключевым аспектом развития детской памяти.

Феноменология развития памяти у ребенка изучает, как дети осознают процессы запоминания и воспроизведения информации. Этот подход акцентирует внимание на внутреннем опыте ребенка и его взаимодействии с окружающим миром. П.П. Блонский (2001) выдвинул гипотезу о том, что различные виды памяти современного человека являются разными ступенями исторического развития памяти людей.

Память у детей начинает развиваться еще до рождения, когда они способны узнавать голоса, которые слышали во внутриутробном периоде. В младенчестве формируется моторная память, когда ребенок запоминает движения, чаще эмоционально окрашенные. В раннем возрасте память эмоциональная, но носит произвольный характер. Сущность произвольного характера памяти ребенка заключается в том, что дети этого возраста сохраняют и воспроизводят только ту информацию, которая остается в их памяти без всяких внутренних усилий с их стороны.

В дошкольный период дети успешно удерживают определенное количество слов, и чаще всего, чтобы припомнить соответствующее слово, ребенок дает описание, либо представления, которые возникали у него по поводу заданного слова, а это говорит о том, что в данном возрасте преобладает образная память [2, с. 170]

Младший школьный возраст характеризуется существенными изменениями в развитии и преобразовании познавательных процессов. Данные процессы постепенно приобретают опосредованный, осознанный и произвольный характер. Ребенок младшего школьного возраста постепенно учится управлять своими когнитивными функциями. В отличие от дошкольников, дети младшего школьного возраста умеют использовать специальные приемы, вспомогательные средства для наилучшего запоминания информации. Важнейшим навыком является выстраивание различных логических связей и цепочек в запоминаемом материале. Мотивы деятельности оказывают прямое влияние на продуктивность запоминания.

Учебная деятельность требует от учащихся волевых усилий, чтобы удержать в памяти учебный материал, запоминать его надолго и в последующем воспроизводить близко к тексту своими словами. Если ребенок не умеет эффективно запоминать, это негативно скажется на его учебной деятельности и отношении к учебе, что приведет к примитивному не осмысленному заучиванию материала, который потом быстро забывается. В.И. Лубовский (2005) говорил, что запоминание учебного материала зависит от ряда существенно важных признаков, таких как структуризация, характер, возраст школьников, и от того, каким путем был воспринят материал.

Изученные феноменологические аспекты исследования памяти в детском возрасте представляют собой широкий спектр информации в данном направлении. Исследованием памяти занимались многие ученые, начиная с глубокой древности до современности. Проведенные исследования дали большой прорыв в понимании особенностей развития мнемической деятельности современного ребенка. Понимание феноменологических оснований памяти и механизмов ее становления как высшей психической функции, позволят совершенствовать процессы обучения и воспитания школьников в условиях современной образовательной системы.

Библиографический список

1. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. СПб.: Питер, 2001. 288 с.

2. Выготский Л.С. Память и её развитие в детском возрасте / под ред. Гиппенрейтера Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. Москва: АСТ, 2008. 646 с.
3. Концепции памяти: история развития и современные исследования/ Савельев А. Е. Издательство: Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Краснодар) ,2012.-88 -92 с.- статья в журнале – научная статья.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001 (2000). - 511 с.
5. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти // Психология памяти: Хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. Москва: ЧеРо, 2000. С. 149–165.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS

Е.Н. Ермакова, Н.Г. Иванова

E.N. Ermakova, N.G. Ivanova

Дошкольный возраст, нарушение речи, общее недоразвитие речи, воображение, игровая деятельность, произвольность.

В статье рассматривается понятие «воображение» в детском возрасте, особенности его развития у детей с речевыми нарушениями. Представлены результаты исследования особенностей формирования воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Preschool age, speech impairment, general underdevelopment of speech, imagination, play activity, arbitrariness.

The article examines the concept of «imagination» in childhood, the peculiarities of its development in children with speech disorders. The results of the study of the peculiarities of the formation of imagination in older preschool children with general speech underdevelopment of the III level are presented.

Воображение является одним из высших психических процессов, благодаря которому человек способен преобразовывать предметы реальной действительности, что позволяет создать новые образы. Исследованием воображения как психического процесса в дошкольном возрасте занимались такие психологи, как Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, В.С. Мухина, Р.С. Немов, А.В. Петровский, А.А. Люблинская и пр.

Для ребёнка воображение выступает в качестве одного из источников познания окружающей реальности. С помощью воображения дошкольник может воссоздать в сознании действие или ситуацию, которых в реальности не происходило. Этот механизм лежит в основе произвольной регуляции наравне с мыслительными процессами, выступая в качестве предвосхищения результата деятельности. К старшему дошкольному возрасту ребёнок становится способен мысленно смоделировать, какое действие он совершит, и к какому результату оно может привести. Положительный предполагаемый исход мотивирует ребёнка к совершению задуманного. Таким образом, процесс воображения является одной из важной составляющей произвольности ребёнка [3].

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. Роль воображения в игровой деятельности высока. Воображение развивается в процессе взросления и усложнения игровой деятельности ребёнка.

Воображение начинает развиваться к началу дошкольного возраста. В 3 года у ребёнка начинает формироваться простейшая игровая деятельность, где он через игрушки проигрывает ситуации реальной действительности. В этом же возрасте ребёнок начинает использовать предметы-заместители в игровом процессе, то есть наделяет предмет новыми функциями другого предмета. В данном возрасте дети достаточно эмоционально реагируют на воображаемую ситуацию.

В среднем дошкольном возрасте дети всё также достаточно эмоциональны по отношению к воображаемым ситуациям. Игровая деятельность начинает носить более сложный характер, возникают усложнённые сюжеты, игровые правила. Дети начинают использовать воображение в творческой и интеллектуальной деятельности: рисовании, лепке, конструировании, в сочинении своих сказок и пр.

В старшем дошкольном возрасте игровые ситуации ребёнка всё меньше носят реальный характер, сюжеты становятся более фантастичными и проработанными. Чтобы придумать игровой сюжет ребёнку уже нет необходимости в большом количестве игрушек и предметов. Воображение ребёнка начинает носить произвольный характер [5].

Таким образом, мы можем говорить о том, что воображение как психический процесс важен в жизни дошкольника.

Изучением развития воображения у детей с речевыми нарушениями занимались такие учёные, как В.П. Глухов, В.И. Селиверстов, С.В. Дьякова, С.П. Кондрашов, Н.В. Рыжова и пр. В результате теоретического анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования было установлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) имеются специфические особенности развития воображения, к которым относятся: снижение мотивации и познавательных интересов; бедный запас знаний об окружающей действительности, что приводит к появлению и использованию детьми различных штампов, копированию и повторению предметов окружения; быстрая истощаемость и инертность процессов воображения, что проявляется в том, что ребёнку требуется больше времени для включения в работу, он быстрее утомляется; трудности в придумывании и воссоздании воображаемой ситуации в процессе игровой деятельности, сложности при включении в игру с другими детьми; неточность представляемых образов предметов, как и сложность в оперировании данными образами; недостаточное развитие произвольной регуляции, в том числе и регуляции образной сферы, и т.д. [2].

Всё это послужило основой для проведения собственного исследования воображения старших дошкольников с ОНР III уровня.

Для изучения развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня было проведено исследование. В исследовании приняло участие 10 детей в возрасте 6-7 лет. Все дети по заключению ПМПК имеют ОНР III уровня. Исследование проводилось на базе МКДОУ №1 «Улыбка» ЗАТО п. Солнечный Красноярского края.

В исследовании применялись следующие методы:

1) Теоретические методы анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования;

2) Эмпирические методы, включавшие в себя изучения психолого-педагогической документации детей, принимающих участие в исследовании, беседа, наблюдение, а также следующие психодиагностические методики: «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко); «Дорисовывание кругов» (Т.С. Комарова); «Нарисуй картинку» (Э.П. Торренс).

Подобранные психодиагностические методики направлены на изучение особенностей воображения, творческого мышления и творческих способностей, подходят для детей старшего дошкольного возраста. Данные методики можно использовать для детей с речевыми нарушениями, поскольку были использованы задания рисуночного типа.

Результаты диагностики оценивались по следующим критериям: интерпретация методик «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) и «Дорисовывание кругов» (Т.С. Комарова): беглость (законченность изображений), оригинальность (отсутствие повторений у других и у себя среди испытуемых), гибкость (изображения разной тематики), разработанность (детальность изображений); интерпретация методики «Нарисуй картинку» (Э.П. Торренс): наличие изображения, использование в изображении данной фигуры, оригинальность, разработанность.

По результатам методики «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) у 60% детей был выявлен средний уровень. Дети, выполнившие задание на среднем уровне, самостоятельно придумывали образы незаконченным фигурам, однако им требовалось некоторое время на обдумывание рисунков. Их изображения были достаточно разработаны, а темы рисунков незначительно, но отличались друг от друга. В то же время 40% детей выполнило задание на низком уровне. Среди них 10% дошкольников не поняли инструкцию – вместо дорисовывания фигур ребёнок обвёл их. Остальным детям нужна была помощь при выполнении задания, их рисунки отличались слабой детализацией, а темы рисунков зачастую были близки.

Наиболее распространёнными изображениями в данном задании были: кот, человек, девочка, «К», ветка, ёлка. Наиболее распространёнными темами для рисунков стали: животные, человек, насекомые, буквы.

Результаты методики «Дорисовывание кругов» (Т.С. Комаровой) выявили, что более половины детей (60%) столкнулись с трудностями при выполнении данного задания и получили низкий уровень. Среди них 30% не усвоили инструкцию к заданию, нарисовав изображение внутри кругов, не используя круги как часть рисунка. Остальным детям при выполнении задания требовалась помощь, их рисунки в основном были слабо детализированы, а темы изображений близки. Средний уровень по результатам диагностики выявлен у 20% дошкольников. Дети самостоятельно придумывали образы незаконченным фигурам, однако им требовалось некоторое время для выполнения задания. Их изображения были более разработаны, а темы работ незначительно, но отличались друг от друга. И 20% детей выполнили данное задание на высоком уровне. Дети самостоятельно и достаточно быстро выполняли задание. Их рисунки отличаются хорошей проработанностью и оригинальностью тем.

Наиболее распространёнными изображениями в данном задании были: кот, человек, колобок. Наиболее распространёнными темами для рисунков стали: животные, человек, насекомые.

По методике «Нарисуй картинку» (Э.П. Торренса) у 70% детей был выявлен средний уровень. Дети выполняли изображение с использованием заданной фигуры (зелёный овал). При этом их работы были недостаточно детализированы, а темы рисунка совпадали с другими детьми, участвовавшими в обследовании. Остальные 30% детей получили по результатам низкий уровень. Дети выполняли рисунок, но не использовали заданную фигуру в своей работе – рисовали либо отдельно от неё, либо отклеивали вовсе.

Наиболее распространённым изображением в данном задании был кот. По результатам трёх методик было выявлено, что у обследуемых дошкольников с нарушениями речи наблюдается средний уровень (50%) или низкий уровень (50%) развития воображения.

Помимо этого, в качестве вывода, можно обозначить следующие важные моменты, которые были обнаружены в ходе исследования: абсолютно все дошкольники были заинтересованы в выполнении предлагаемых заданий, выражали положительное отношение к изобразительной деятельности; при выполнении каждого задания минимум 10% обследуемых не смогли освоить инструкцию; наиболее сложным для дошкольников оказалось задание «Дорисовывание кругов» (методика Т.С. Комаровой). Можно выдвинуть предположение, что причиной этому стала суть самого задания – придумывание разных образов одной и той же фигуре несколько раз подряд. То есть каждый раз детям было необходимо преодолеть ригидность мышления, выражающуюся в данном задании в застревании на одном образе или теме (например, рисунки «смайлик», «девочка» и «мальчик», которые изображали во всех случаях лицо человека).

В каждом задании минимум у 30% дошкольников рисунки отличались недостаточной детализированностью. Эти дети быстро выполняли свои работы, не пытаясь вернуться и доработать свой рисунок. В основном, у девочек изображения отличались большей проработанностью, чем у мальчиков. Работы детей во всех заданиях в достаточной части повторяли между собой. Наиболее частым персонажем для рисунков во всех трёх заданиях выступал кот. Не все дети могли дать точное название своему рисунку. Некоторым из них требовалось время, и они могли сформулировать название только после завершения и рассмотрения своей работы. Также были дети, которые начинали давать рисунку описательную характеристику вместо названия (часто такие рисунки были связаны с персонажами из игр или мультфильмов).

Выявленные трудности возможно скорректировать через совместную работу участников образовательного процесса, которая будет направлена на включение творческого компонента в процесс обучения и воспитания детей, в том числе через стимулирование речевой активности в процессе творческой деятельности.

Библиографический список

1. Емельянова И.Д. Развитие речи в условиях дизонтогенеза: учебное пособие / И.Д. Емельянова, С.В. Маркова. – Елец.: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», 2019. 182 с.
2. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. 320 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2016. 583 с.
4. Рыжова Н.В. Развитие творчества детей 5-6 лет с ОНР / Н.В. Рыжова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. 64 с.
5. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник / Е.О. Смирнова. – М.: КНОРУС, 2016. 280 с.
6. Субботина Л.Ю. Детские фантазии: развитие воображения детей / Л.Ю. Субботина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 189 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ПРАКТИКА ПОМОЩИ СЕМЬЕ С ДЕТЬМИ С ДЦП

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNSELING AS A PRACTICE OF HELPING FAMILY WITH CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

К.А. Ефремова

К.А. Efremova

Научный руководитель Е.П. Кунстман
Scientific supervisor E.P. Kunstman

Психолого-педагогическое консультирование, практика помощи семье, церебральный паралич, технические средства реабилитации.

Выбор технических средств реабилитации для ребенка с ДЦП сложный процесс для родителей и он требует психолого-педагогического консультирования. В статье «Психолого-педагогическое консультирование как практика помощи семье с детьми с ДЦП» представлена модель консультирования родителей при выборе технических средств реабилитации для ребенка, состоящая из трёх этапов. Мы предполагаем, что психолого-педагогическое консультирование родителей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата при выборе технических средств реабилитации сможет повысить уровень удовлетворенности родителей выбором технических изделий для ребенка.

Psychological and pedagogical counseling, family assistance practice, cerebral palsy, technical means of rehabilitation.

The choice of technical means of rehabilitation for a child with cerebral palsy is a difficult process for parents and it requires psychological and pedagogical counseling. The article “Psychological and pedagogical counseling as a practice of helping a family with children with cerebral palsy” presents a model of counseling parents when choosing technical means of rehabilitation for a child, consisting of three stages. We assume that psychological and pedagogical counseling for parents raising children with musculoskeletal disorders when choosing technical means of rehabilitation will be able to increase the level of satisfaction of parents with the choice of technical products for the child.

По данным статистики, количество детей с инвалидностью увеличивается из года в год, в том числе и количество детей с ортопедическими нарушениями, требующих компенсации с использованием технических средств реабилитации.

В сфере обеспечения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата техническими средствами реабилитации (ТСР) с 2022 года произошли изменения, связанные с появлением нового способа обеспечения ТСР – Электронных сертификатов, дающих возможность семье самостоятельно выбрать необходимое ребенку техническое средство реабилитации. В связи с этим возникла потребность в консультациях семей при выборе ТСР для ребенка.

К техническим средствам реабилитации (ТСР) инвалидов относятся устройства, содержащие технические решения, в том числе специальные, используемые для компенсации или устранения стойких ограничений жизнедеятельности инвалида. (Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 24.07.2009) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 20.07.1995)).

В своем исследовании мы планируем изучить содержание, принципы и этапы психолого-педагогического консультирования родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата при выборе технических средств реабилитации, а также разработать и обосновать методические рекомендации, которые смогут повысить уровень удовлетворенности родителей выбором технических изделий для их детей.

Гипотеза: мы предполагаем, что психолого-педагогическое консультирование родителей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата при выборе технических средств реабилитации сможет повысить уровень удовлетворенности родителей выбором технических изделий для ребенка.

Мы планируем разработать опросник удовлетворенности родителей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, техническими средствами реабилитации до и после консультации, а также содержание психолого-педагогического консультирования родителей при выборе технических средств реабилитации.

На базе Центра подбора и адаптации технических средств реабилитации «ТСР-МАРКЕТ.РУ» г. Екатеринбург для родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата проходят комплексные психолого-педагогические консультации при выборе технических средств реабилитации, условиями которых являются подготовленные консультанты, а также организованная доступная среда, включающая входную группу, зону кафе, игровую зону и адаптированную санитарную комнату, продолжительность консультации составляет 60-90 минут.

Целью психолого-педагогических консультаций семей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата при выборе технических средств реабилитации является удовлетворенность семьи выбором технических изделий для ребенка и повышения качества жизни семьи и ребенка.

Для комплексного психолого-педагогического консультирования при выборе технического средства реабилитации для семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата нами были разработаны структура и алгоритм консультации, а также подготовлены методические материалы.

Первым этапом консультации является комплексная оценка потребностей семьи в технических средствах реабилитации. Основой комплексной оценки является Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. (МКФ, ICF).

Вторым этапом консультации является выявление рисков развития вторичных нарушений у ребенка и обсуждение этих рисков с родителями ребенка, а также составление программы постурального менеджмента для ребенка.

Третий этап консультации семьи – примерка подобранных технических изделий и составление индивидуального маршрута семьи по приобретению всех выбранных ТСР.

На сегодняшний день программа и этапы консультирования апробированы и показали следующие результаты: количество положительных отзывов семей при выборе технических средств реабилитации для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обратившихся за консультациями в Центр подбора и адаптации технических средств реабилитации «ТСР-МАРКЕТ.РУ» составляет более 90%. Тем не менее, алгоритм, структура и обоснование данных психолого-педагогических консультаций требуют дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.05.2013 № 214н (ред. от 14.12.2017) «Об утверждении классификации технических средств реабилитации (изделий) в рамках федерального перечня реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг, предоставляемых инвалиду, утвержденным распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2005 г. № 2347-р» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803150007> (Электронный ресурс, дата обращения 1.04.2024).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 27.04.2023 N 342Н «Об утверждении перечня показаний и противопоказаний для обеспечения инвалидов техническими средствами реабилитации <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=450622&ysclid=lv3x7qms2v946943696> (Электронный ресурс, дата обращения 1.04.2024).
3. Международная классификация функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья <https://apps.who.int/classifications/icfbrowser/Default.aspx> (Электронный ресурс, дата обращения 8.04.2024).
4. Шмонин, А.А. . Управление системой реабилитации на основе МКФ, доклад. - <https://www.youtube.com/watch?v=y4PLWtRWadQ&app=desktop> (Электронный ресурс, дата обращения 14.04.2024).
5. Грюневальд, К. Как учить и развивать умственно отсталых детей / Пер. Е.М.Видре, Науч. ред. Л.А. Истомина, Е.Н.Лисовская. – СПб. : С.-Петербург. ин-т раннего вмешательства, 1994. – 125 с.
6. Ключкова, Е.В. Технические средства реабилитации для поддержания позы и мобильности людей с двигательными и множественными нарушениями: методическое руководство / Е.В. Ключкова, И.А. Покровская. – М.: Благотворительный фонд помощи детям с миодистрофией Дюшенна и иными тяжелыми нервно-мышечными заболеваниями «МойМио», 2020. – 53 с.
7. Котенко, К.В. Реабилитация при заболеваниях и повреждении нервной системы / К.В. Котенко. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016, 13 с.
8. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование : учеб. пособие для вузов / Р. Кочюнас. – 10-е изд.– Москва : Академический проект, 2018.– 222 с.

9. Мазаева, А.Н. Методики реабилитации и создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А.Н. Мазаева, Т.Г. Маркарова // Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Краснодар, 31 октября 2019 года. – Краснодар: Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2019. – С. 201-202.
10. Нагаева, А.С. Комплексная реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А.С. Нагаева // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Москва, 22 января 2020 года. – М.: «Парадигма», 2020. – С. 182-186.
11. Нэнси, Р. Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие / Р.Нэнси, Финни. – М.: Терезинф, 2021. – 234 с.
12. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496с.
13. Тарадаева, Е.В. Комплексная реабилитация (абилитация) инвалидов и детей-инвалидов: рабочая тетрадь / Е.В. Тарадаева. – Красноярск: ООО «Академия развития образования», 2018. – 83 с.
14. Фоменко, И.А. Что нужно детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.А. Фоменко, М.В. Ракитянская, Е.С. Аулова // Вестник научных конференций. – 2020. – № 5-4(57). – С. 91-93.
15. Функциональный подход в ранней помощи детям и семьям (инф.-метод. материалы) / авторы-сост. : Л. В. Самарина, Е. Е. Ермолаева, Е. Д. Комиссарчук. – Екатеринбург : ГБУ СО «Центр психолого педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», 2018. – 28 с.
16. Шнейдер, Л. Б. Пособие по психологическому консультированию : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Ось-89, 2003 – 272 с.
17. Эркольд-Альфей, К. Проблемно-ориентированное использование технических средств реабилитации на примере церебрального паралича: информация для врачей и техников / К. Эркольд-Альфей. – Otto Bock HealthCare Deutschland GmbH, 2011. – 78 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК ЗАДАЧА ДЕТСКОГО САДА

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS IN MODERN CHILDREN AS THE TASK OF KINDERGARTEN

Н.В. Игнатова

N.V. Ignatova

Познавательные интересы, дошкольный возраст, детский сад.

В статье проблема развития познавательных интересов современных детей раскрыта как задача детского сада: определена значимость такой педагогической работы, ее базовые условия (используемые методы и средства, требования к среде, к позиции педагога).

Cognitive interests, preschool age, kindergarten.

In the article, the problem of developing the cognitive interests of modern children is revealed as a task for a kindergarten: the significance of such pedagogical work, its basic conditions (methods and means used, requirements for the environment, for the position of the teacher) are determined.

Одной из задач дошкольного образования является формирование познавательных интересов, развитие желания и умения познавать окружающий мир – сначала в сопровождении педагогов и родителей, затем, приобретая все большую самостоятельность и субъектность. Развитию познавательных интересов у дошкольников способствуют их возрастные особенности – дети любознательны, восприимчивы, стремятся исследовать окружающий мир. Дошкольник по своей природе – истинный искатель, исследователь, стремящийся все узнать и все понять: почему деревья гнутся при грозе, что находится внутри настенных часов, какова на вкус сосулька и т.д. Безусловно, проводником и помощником юного исследователя в реализации их тяги к познанию, познавательных интересов является взрослый – в семейном воспитании это родитель, другой взрослый член семьи, а в дошкольном учреждении – воспитатель.

Задача развития познавательных интересов у детей дошкольного возраста определена государством как важная, значимая, а ее решение возлагается на учреждения дошкольного образования. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одного из принципов дошкольного образования называется такой: «формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности» [1].

Познавательные интересы детей развиваются на протяжении всего дошкольного возраста, однако в старшем дошкольном возрасте они достигают максимума в рамках обозначенного периода. Познавательное развитие детей в этом подпериоде наиболее активно и осознанно, для реализации познавательных интересов созданы особые психологические предпосылки: у детей лучше

развита произвольность, мышление, сформированы некоторые умственные и практические навыки, а познавательные интересы становятся более выраженными и устойчивыми. Познаваемые старшими дошкольниками явления и процессы начинают формировать целостную картину мира ребенка.

Причины, по которым в нормативных документах образовательной сферы выделены задачи развития познавательных интересов у современных детей, различны.

Во-первых, развитые познавательные интересы создают основу для развития активности детей в образовательном и познавательном процессе. Если дошкольник будет обладать развитыми познавательными интересами, то он будет легко и позитивно откликаться на предложения заниматься вместе образовательной деятельностью, вовлекаться в познавательную беседу, опыты, эксперименты, наблюдения, будет испытывать положительные эмоции и «заражать» ими окружающих. Ребенок будет задавать вопросы, формулируя их не только на основе восприятия конкретных предметов и явлений, но и при анализе прежнего опыта, возникшей способности сопоставления этого опыта с новым, поиска сходств или различий, раскрытия связей, зависимостей, следствий, что говорит о том, что его мыслительная сфера активно развивается.

Во-вторых, развитие у детей познавательных интересов вносит положительный вклад в подготовку детей к обучению в школе – дети приобретают навыки понимания цели познавательной деятельности, учатся быть целеустремленными и настойчивыми в достижении цели. Будучи увлеченными познавательной деятельностью дети будут сосредоточены на предмете, вызывающем интерес, будут стремиться познакомиться с ним, будут активны в своем познании – в том числе и в более старшем возрасте.

Несмотря на природную и возрастную предрасположенность дошкольников к познанию окружающего мира, познавательные интересы детей следует направлять и расширять. С одной стороны, это делать важно, так как интерес к познанию во многом определяет успешность в обучении, учебную мотивацию, а с другой стороны, трудно, так как у детей дошкольного возраста доминирует игровая мотивация, познавательная деятельность развита недостаточно (а потому их логическое мышление несовершенно), недостаточно развита самостоятельность детей и пр. В современных дошкольных образовательных учреждениях уделяется внимание созданию условий для целенаправленного развития познавательных интересов у детей дошкольного возраста.

Познавательные интересы связаны с мотивами ребенка, а потому логична их связь с деятельностью. Чтобы развивать познавательные интересы, необходимо вовлекать дошкольников в разнообразную деятельность – познавательную, исследовательскую, игровую, продуктивную. Исследователями [2-3] отмечается целесообразность применения проектной деятельности как формы и метода развития познавательных интересов детей: ребенка привлекает проблема, которая воспринимается им как значимая, важная, а потому он стремится решить ее, реализуя сопутствующие познавательные действия, проявляя ярко выраженный

познавательный интерес к проблеме и ее сопутствующим элементам. Развивать познавательные интересы к изучению каких-либо явлений, феноменов и даже научных областей в целом можно через проведение наблюдений, опытов, экспериментов, в том числе предоставляя им возможность проявить инициативу и самостоятельность (сообразно возрасту).

Помимо постановки проблемы педагог может прибегать к приему сомнения, которым как бы «заражается» ребенок, побуждается к тому, что снять это сомнение, сделать собственный вывод, для чего ему нужен осуществить акт познания. Знание, полученное в ходе собственных познавательных действий (например, через опыт), будет усвоено более прочно. В целом педагоги все больше отходят от тенденции давать детям знания в готовом виде и стремятся вовлечь их в процесс познания, сделать их его полноценными участниками [3].

Развитие познавательных интересов детей в высокой степени зависит от среды, в которой они играют, учатся, творят. Чем полнее и разнообразнее предоставляемый детям материал для исследовательской и познавательной деятельности, тем шире и устойчивее будут их познавательные интересы. Наличие материала для исследований позволит детям сохранить изначально познавательную установку, любознательность, затем – развить его познавательные интересы.

Не менее важна и позиция педагога при организации познавательного развития. Педагог должен, прежде всего, ставить перед собой задачу развития познавательных интересов детей, а для этого – поддерживать инициативу детей, уметь организовывать познавательный процесс, руководить детьми в его условиях, а также демонстрировать собственную увлеченность, интерес к изучаемому явлению.

Таким образом, перед детским садом определена важная общая задача – воспитывать активных, любознательных, интересующихся детей. Развитие познавательных процессов детей должно стать одной из важнейших задач развития, которые определяет педагог в работе с детьми, планируя и реализуя особым образом образовательный процесс.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 15.04.2024).
2. Вербенец А.М. Познавательные интересы современных старших дошкольников // Детский сад от А до Я. 2009. № 1 (37). С. 8 – 21.
3. Калинина О.А., Шамрай А.В., Селезнева Е.Ю. Реализация познавательного развития старших дошкольников в ДОУ в соответствии с ФГОС ДОУ // Современная педагогика и психология: актуальные вопросы. – 2021. – С. 61 – 66.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUNG PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

О.А. Кравцова, Н.Г. Иванова

O.A. Kravtsova, N.G. Ivanova

Нарушение интеллекта, профессиональная ориентация, профессиональная адаптация, трудовая деятельность.

В статье представлен краткий обзор особенностей сопровождения профессионального самоопределения молодых людей с нарушением интеллекта. Представлена апробация программы психологического сопровождения профессионального самоопределения молодых людей с нарушением интеллекта.

Violation of intelligence, vocational guidance, professional adaptation, work.

The short review of features of maintenance of professional self-determination of young people with violation of intelligence is presented in article. Approbation of the program of psychological maintenance of professional self-determination of young people with violation of intelligence is presented.

Проблема профессионального самоопределения, особо актуальна для людей с нарушением интеллекта.

По результатам исследования, у людей с нарушением интеллекта, в силу психических и физических особенностей их развития, готовность к профессиональному самоопределению находится на низком уровне. Так же у данной категории людей имеются и эмоционально-волевые нарушения. Они не могут дать объективной оценки себе и своей деятельности, не стремятся к обучению, не имеют самоконтроля и саморегуляции. Данные особенности необходимо учесть при построении системы психологического сопровождения профессионального самоопределения людей с нарушением интеллекта.

О.А. Аленкина и И. Бараноускене выделили основные трудности в профессиональном самоопределении категории людей с нарушением интеллекта:

1. Неадекватная самооценка при выборе профессии, не соответствующая их возможностям;
2. Незнание собственных возможностей и того, какие качества требуются для той или иной профессии;
3. Несформированностью личностных качеств, осложнение интеллектуального дефекта различными нарушениями в поведении;

4. Многие профессии недоступны для людей с нарушением интеллекта;
5. Люди с нарушением интеллекта не имеют ясных и четких представлений о тех профессиях, которыми могли бы заниматься;
6. Многим неинтересно изучение профессий;
7. Профессиональное самоопределение [4].

Появление в обществе людей с нарушением интеллекта ставит перед ними, а также перед сотрудниками учреждений, из которых в последствии выпускаются данная категория людей множество вопросов. Нам необходимо помочь им адаптироваться не только к социуму, но и к освоению новых для них профессий. Так же осуществить сопровождение в профессиональном самоопределении. Люди с нарушением интеллекта, являются наиболее уязвимыми в процессе профессионального самоопределения, поскольку долгое время они не имели такой возможности, сталкиваясь с разными жизненными сложностями, так же неприятием общества. Поэтому, наша задача помочь данной категории людей в обретении уверенности в своих силах и профессиональном самоопределении.

Наше исследование проводилось на базе КГБУ СО «Маганский психоневрологический интернат, в нем приняли участие проживающие в интернате молодые люди, отделения реабилитации в количестве 40 человек. Возраст испытуемых 23-25 лет. Все испытуемые имеют диагноз «умственная отсталость легкой степени».

Для исследования применялись следующие методики: «Профессиональные намерения» (Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович), адаптированные для обучающихся с интеллектуальными нарушениями Е.В. Муравьевой и Е.Ю. Фирсовой; тест «Готовность учащихся к выбору профессии» (В.Б. Успенский); методика «Ваша самооценка» (Г.Н. Казанцева).

В результате проведённого эмпирического исследования мы выявили, что у молодых людей с нарушением интеллекта, не достаточно сформированы представления о профессиях, не правильное соотношение своих физических и умственных способностях с выбранными ими профессиями. Эксперимент показал, что высокие профессиональные намерения имеет всего 30% испытуемых и 20% испытуемых готовы к выбору профессии. Также присутствует неадекватная (с завышенной самооценкой 30%, а с заниженной 40%) самооценка своих качеств и способностей и всего 30% испытуемых имеет адекватную самооценку. Всё перечисленное препятствует в выборе профессии и дальнейшем самоопределении молодых людей с нарушением интеллекта.

Исходным параметром в разработке и реализации программы формирующего эксперимента явилось изучение и учет индивидуально-психологических особенностей молодых людей с нарушением интеллекта, а также уровня их самооценки, профессиональных намерений, их готовность к дальнейшему выбору профессии. Объективных и субъективных причин, затрудняющих этот процесс выбора профессии и дальнейшего самоопределения.

Таким образом, нами была разработана психолого-педагогическая программа сопровождения профессионального самоопределения молодых людей с нарушением интеллекта в условиях психоневрологического интерната. В реализации программы участвовало 20 молодых людей с нарушением интеллекта (умственная отсталость лёгкой степени).

Программа предусматривает включение вопросов выбора профессии и формирования личностных профессиональных планов в выбранной сфере деятельности, самоподготовку к ней, саморазвитие профессионально важных качеств, а также направлена на формирование адекватной самооценки испытуемых.

В результате повторной диагностики мы установили, что после формирующего эксперимента, в показателях уровня профессиональных намерений, уровня готовности к выбору профессии и уровня самооценки появились незначительные изменения. Увеличилось число испытуемых с высоким уровнем профессиональных намерений с 30% до 40%, сократилось количество испытуемых со средним уровнем до 50%. Значительно сократилось число испытуемых с полной неготовностью к выбору профессии до 10% и так же значительно поднялся уровень средней готовности к выбору профессии с 20% до 40% испытуемых. Что касается самооценки молодых людей с нарушением интеллекта, так это то, что незначительно повысилось количество ребят с адекватной оценкой с 30% до 40%, но также испытуемых с низкой самооценкой стало меньше 30%, на констатирующем этапе было 40%. Но исходя из данных проведенной методики на самооценку, можно сказать, что неадекватно себя оценивают по-прежнему большее количество испытуемых (низкая самооценка 30% и высокая тоже 30%). Таким образом, разработанная нами программа формирования профессионального самоопределения молодых людей с нарушением интеллекта показала свою эффективность.

Библиографический список

1. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова. -М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. 181 с.
2. Бондарев, В. П. Выбор профессии / В. П. Бондарев.-М.: Просвещение,1991. 126 с.
3. Старобина, Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью: методическое пособие / Е. М. Старобина.-М.: ЭНАС, 2003. 120 с.
4. Черникова, Т. В. Профориентационная поддержка старшеклассников: учеб.-метод. Пособие / Т. В. Черникова. – М.: Глобус, 2006. 310 с.
5. Щербакова, Т. В. Особенности профессионального самоопределения старших школьников // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. № 6. С. 113-119.

КОНЦЕПЦИИ И РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ И ОЦЕНКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

CONCEPTS AND DIFFERENT APPROACHES TO DEFINITION AND ASSESSMENT OF SUICIDAL BEHAVIOR

А.А. Крапетуз, Н.Г. Иванова

A.A. Krapetuz, N.G. Ivanova

Суицидальное поведение, суицидент, саморазрушающее поведения, самоповреждение.

Статья представляет обширный обзор различных подходов к изучению суицидального поведения, подчеркивая его многогранный характер и важность разработки комплексного подхода к проблеме.

Suicidal behavior, suicidal, self-destructive behavior, self-harm.

The article provides an extensive overview of the different approaches to studying suicidal behavior, highlighting its multifaceted nature and the importance of developing an integrated approach to the problem.

С начала 17-го века ученые проявляли интерес к феномену суицидального поведения и суицида. За это время было создано и проанализировано множество гипотез, теорий, подходов и классификаций, ставящих целью понять и описать сущность суицидального поведения как у взрослых, так и у детей и подростков.

Несмотря на то, что интерес к данной теме появился почти 400 лет назад, особое развитие она получила только с конца 19-го века, когда в мире начался переход к индустриализации и стала активно развиваться психология, и начали появляться первые научно-психологические теории суицидального поведения. Именно в этот период были описаны и разработаны основные концепции и подходы к определению и оценке суицидального поведения, ставшие базой для других, более систематических, исследований в этой области [1].

Несмотря на общие основы, ученые рассматривали суицидальное поведение с разных точек зрения, опираясь на разные категории суицидентов. Это привело к разработке десятков различных классификаций суицидального поведения, каждая из которых ставит своей целью объяснить и описать различные аспекты этого явления.

Так, в 1990 году создал классификацию, в основе которой лежит поведение индивидов в пресуицидальный и суицидальный периоды. Данная классификация крайне интересна и важна для понимания разнообразия суицидентов. S. E. Нуман представляет различные аспекты суицидального поведения, включая тех, кто совершил суицид, выжил после попытки, обратился за помощью из-за суицидальных мыслей, обратился по другим причинам, но имеет суицидальные идеи, и тех, кто отрицает суицидальные мотивы, но проявляет суицидальное поведение. Это позволяет более полно понять суицидальное поведение и различные его проявления [2].

В 1992 году R. W. Maris разработал собственную классификацию типов суицидального поведения, определив для этого три оси (Ось I – тип поведения, ось II – характеристика акта, ось III – наличие хронического саморазрушающего поведения).

1. На оси I представлен тип поведения - суицидальные мысли и суицидальные акты (как завершенные, так и незавершенные).

2. На оси II рассматриваются характеристики акта - вторичные свойства самого акта, такие как летальность, преднамеренность, метод, а также социальные характеристики индивида, такие как возраст, пол, семейное положение, профессия, этническая принадлежность.

3. А на оси III учитывается наличие хронического саморазрушающего поведения, такого как употребление наркотиков, алкоголя, наличие ранее плановых попыток самоубийства или случаи самоповреждения (порезы, царапины, ожоги и т.д.).

Эта классификация предлагает комплексный взгляд на суицидальное поведение, учитывая различные аспекты и характеристики индивидов, переживающих подобные трудности.

Классификация Rapeli C. B., Botega N. J., созданная на основе кластерного анализа и выделения особенностей суицидального поведения различных групп населения, представляет собой важный вклад в изучении суицидального поведения и выделяют следующие группы:

1. Молодые женщины с недифференцированным суицидальным намерением. Это группа, в которой преобладают факторы, связанные с переживанием эмоционального дистресса, в том числе депрессии, тревожности или других психических состояний.

2. Пожилые люди, совершившие суицидальные попытки с высокой намеренностью и степенью летального исхода. Для этой группы характерны такие проблемы, как социальная изоляция, физические заболевания и другие факторы, связанные с возрастными изменениями.

3. Промежуточная форма, совокупность первых двух групп. Эта группа, охватывает людей с различными факторами риска и сочетаниями характеристик, которые могут оказывать разнообразное влияние на суицидальное поведение. [2]

Данный подход позволяет выявить особенности и различия в суицидальном поведении различных групп людей, что может способствовать разработке более таргетированных и эффективных профилактических и терапевтических мероприятий.

Суицидальное поведение также входит в классификацию МКБ-10 и представлено в двух основных блоках: «Внешние причины заболеваемости и смертности» (V01–Y98) и «Преднамеренное самоповреждение» (X60–X84). Второй блок наиболее важен для нас, поскольку он включает в себя множество причин преднамеренного самоповреждения, в том числе и суицидальные попытки [3].

Эти категории важны для систематизации и статистического учета суицидального поведения, что в свою очередь позволяет проводить анализ и планировать меры по профилактике и оказанию помощи в этой области.

Предложенные классификации не покрывают все аспекты исследований суицидального поведения. Множество ученых из различных областей одновременно (и в последствии) разрабатывали концепции, определяли механизмы возникновения и развития суицидального поведения.

В ходе развития суицидологии появились работы В. L. Fredrickson (2001) и Joiner T., (2002), которые исследовали влияние позитивных эмоций на возникновение суицидального поведения. В. L. Fredrickson разработал концепцию расширения и построения благоприятных эмоций, которая может влиять на проявление суицидальных попыток как адаптивной реакции на переживание негативных, разрушительных эмоций. Авторы создали программу обучения переживанию позитивного аффекта, направленную на развитие устойчивой системы противостояния стрессу. По завершении программы возникает спираль: от позитивных мыслей к позитивным действиям, а от действий к позитивным эмоциям.

Другая важная концепция в суицидологии - это концепция надежды С.Р. Snyder (1994), которая включает важные аспекты формирования надежды и ее роли в онтогенезе. Автор выделяет, что надежда возникает в результате изначальной разработки планов действий и достижения целей, а затем развивается в уверенность и убеждение в возможности успеха. Эта концепция подчеркивает важность позитивных ожиданий от будущего и их влияние на формирование надежды как психологической характеристики.

С.Р. Snyder подчеркивает, что надежда может представлять собой как черту характера, так и временное состояние, что подчеркивает ее динамичность. Важным моментом в данной концепции является то, что надежду можно обучать, тренировать, что открывает путь к использованию терапии суицидальности, направленной на развитие навыков надежды как проактивного механизма защиты от суицидального поведения (Grewal P. K., Porter J. E., 2007) [2].

Таким образом, в результате развития суицидологии было предложено несколько концепций и классификаций суицидального поведения. Эти концепции подчеркивают динамичность и разнообразие факторов, влияющих на суицидальное поведение, а также предлагают пути обучения и тренировки защитных механизмов, таких как позитивные эмоции и надежда, что может открывать перспективы для разработки эффективных методик профилактики суицидального поведения.

Библиографический список

1. Акимова, А.М. Психологические аспекты суицидального поведения детей и подростков. Методические рекомендации для педагогов-психологов / А.М. Акимова, В.Ф. Крапивина, О.В. Степанова. – Воронеж: ГБУ ВО «ЦППиРД», 2021. 207 с.
2. Попов Ю. В., Пичиков А. А. Суицидальное поведение у подростков / Ю. В. Попов, А. А. Пичиков. – Санкт-Петербург: СпецЛит, 2017. 366 с.
3. Суицидология: национальное руководство. Под ред. Волкова Б.Н., Карская Т.Е. Москва, 2015. Издательство: ГЭОТАР-Медиа. С. 150-175.

К ВОПРОСУ О ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ РОСТЕ

ON THE QUESTION OF POST-TRAUMATIC GROWTH

А.Е. Лебедок, В.Ю. Потылицина

A.E. Lebedok, V.Yu. Potylitsina

Посттравматический рост, травма, травматические события, личностный рост.

В статье рассмотрен феномен посттравматического роста, история возникновения понятия, а также приведены современные исследования по данной теме.

Post-traumatic growth, trauma, traumatic events, personal growth.

The article examines the phenomenon of post-traumatic growth, the history of the concept, as well as modern research on this topic.

Термин «посттравматический рост» (далее ПТР) появился относительно недавно – в конце XX века, но упоминания личностного роста, который происходит с человеком после пережитых травмирующих событий мы можем видеть в религии, в мифах, в философии, в искусстве.

Травма, по мнению Д.А. Леонтьева, является однозначно негативным событием. С его точки зрения, травма происходит тогда, когда происходит что-то, что идет вразрез с ожиданиями человека, его представлениями о себе, о мироустройстве, жизненными ориентациями и прочем. Он писал о травме: «Это всегда нарушение чего-то, из чего человек исходил в своей активности, вызов – это событие пережить, переработать, трансформировать критический опыт. В зависимости от того, удастся ли человеку что-то с ним сделать или нет, возникает развилка возможных реакций на травму» [1, с. 145]

Долгое время говорили только о негативных последствиях психологических травм. Такой подход берет свое начало в середине XVIII века. Представителями этого подхода были Пейдж (1885), Моели (1881), Оппенгейм (1889), Шарко (1885), Штрюмпель (1895) и другие авторы [3].

Термин «посттравматический рост» появился не сразу. Сперва это явление называли «положительными изменениями в мировоззрении» [10], [12], «ростом, связанным со стрессом» [9].

Тедески и Калхун в 1990 году остановились на термине «посттравматический рост» [4], который используется и на данный момент.

Посттравматический рост, согласно взглядам R.G. Tedeschi и L.G. Calhoun, – это «переживание позитивных изменений в результате столкновения со сложными жизненными обстоятельствами [7, с. 356]. При ПТР наблюдаются трансформации в отношениях с людьми, появляются новые возможности, возрастает сила личности, происходят духовные изменения, возрастает ценность жизни [7].

В случае ПТР, говорится не о восстановлении после травмы, но о превышении исходного уровня адаптации и психологического функционирования. Происходит качественная трансформация личности [11].

В 1990-х годах Тедески и Калхуном был разработан «Опросник посттравматического роста, ОПТР», включающий 21 вопрос. Данный опросник позволяет выявить положительные изменения в отношении к другим людям, открытие новых возможностей, силу личности, повышение ценности жизни, духовные изменения. Данный опросник был адаптирован М. Ш. Магомед-Эминовым. На данный момент – это единственный опросник, позволяющий изучать проявления посттравматического роста [7].

Исследования психологических последствий, которые были выявлены у участников войны в Афганистане, проведенные в 1988 году, считают началом изучения посттравматического роста в отечественной психологии [5].

Д.А. Леонтьев делает уточнение, что положительное влияние, связанное с пережитой травмой, - следствие определенной переработки травматических процессов, но не следствие самого травматического процесса. Также автор пишет: «Эффекты роста, как показывают разные исследования, являются чем-то специфически человеческим, они возникают там, где удастся выйти за рамки адаптивной биологической модели организм-среда» [1].

Для того, чтобы произошел посттравматический рост, необходимо пережить такое критическое событие, которое выходит за пределы нашего опыта и способностей совладения со стрессом. Когда мы сталкиваемся с травматическими событиями, они вызывают у нас страдание и боль, но также запускают механизмы обработки информации, связанные с нашими мыслями и эмоциями. Со временем мы начинаем рефлексировать над травматическим событием и переосмысливаем его значение для себя. Так происходит постепенный переход от эмоционального разрушения, дистресса к росту и преодолению травмы, изменению ее значения [2].

И.А. Судиловская делает предположение о том, что: «роль психотерапевтических интервенций может оказаться особенно полезной, если будут сфокусирована на личностных изменениях, мобилизации скрытых возможностей человека, самоощущении, улучшении качества межличностного общения, большей осмысленности, ценности своей жизни и пересмотре жизненных приоритетов» [6, с. В исследовании А.Н. Крутолевич была выявлена связь влияния совместного обсуждения и раскрытия травматического события на посттравматический рост работников экстремальных служб, переосмысление своей жизни и личностных ценностей, исследователь предполагает, что причина может крыться в том, что при обсуждении травматический опыт переходит в речевые элементы и когнитивно-эмоциональные структуры, что позволяет структурировать свои переживания, связанные с травмой [6, с. 9].

Также было выявлено, что у родителей детей с ОВЗ посттравматическому росту способствует поддержка субъектной позиции ребенка: «Родители с высокими показателями ПТР отличаются более высокими показателями по опроснику «Родительская поддержка субъектной позиции ребенка с ОВЗ». Для родителей с установкой на поддержку собственной инициативы ребенка и эмоцио-

нального контакта с ним наиболее характерны такие проявления ПТР, как готовность к новым возможностям, которые появляются в связи с изменившимися условиями жизни, склонность отмечать положительные моменты, а также сила личности, проявляющаяся в принятии ребенка и готовности к совладанию с возникающими сложностями в процессе его воспитания» [8, с. 21].

Соматические заболевания можно отнести к разряду экзистенциальных психологических травм [7]. Например, физические ограничения влекут за собой изменение образа жизни, оценки будущего, формируют особую внутреннюю картину болезни, оказывают психотравмирующее влияние на личность [8]. На сегодняшний день феномен посттравматического роста наиболее изучен в отношении пациентов с онкологическими заболеваниями [7].

Итак, в данной статье нами был рассмотрен феномен посттравматического роста, история его возникновения и современное состояние, а также метод его изучения.

Библиографический список

1. Леонтьев, Д. А. Удары судьбы как стимулы личностного развития: феномен посттравматического роста / Д. А. Леонтьев // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. – Москва : Институт психологии РАН, 2016. С. 144-158.
2. Крутолевич, А. Н. Влияние совместного обсуждения и раскрытия травматического события на посттравматический рост работников экстремальных служб / А. Н. Крутолевич // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2014. Т. 2, № 1(5). С. 72-76.
3. Магомед-Эминов, М. Ш. Экстремальная психология: учебник / М. Ш. Магомед-Эминов. – Москва: ПАРФ, 2006. 576 с.
4. Магомед-Эминов, М. Ш. Феномен посттравматического роста / М. Ш. Магомед-Эминов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 3(71). С. 111-117.
5. Магомед-Эминова, О. И. Детерминация посттравматического роста смысловой работой личности / О. И. Магомед-Эминова, Е. А. Карачева // Общество: психология, социология, педагогика. 2017. № 4. С. 43-45.
6. Судилова, И. А. Посттравматические реакции и условия посттравматического роста в перспективе психологической помощи взрослым / И. А. Судилова // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5, № 5. С. 7-13.
7. Труслова А. Д., Фаустова А. Г. Влияние генеза психологической травмы на проявления посттравматического роста: теоретический обзор // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 9. №. 4 (35). С. 355-365.
8. Холмогорова, А. Б. Установка на поддержку субъектной позиции ребенка и посттравматический рост у родителей детей с ОВЗ / А. Б. Холмогорова, А. И. Сергиенко, А. А. Герасимова // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. №. 1. С. 13-24.

9. O'Leary, V. E. Models of life change and posttraumatic growth / V. E. O'Leary, C. S. Alday, J. R. Ickovics // Posttraumatic growth: Positive changes in the after-math of crisis Posttraumatic Growth / Eds R. G. Tedeschi, C. L. Park, L. G. Calhoun. 1st Ed. Mahwah, NJ. 1996. P. 1-22.
10. Joseph, S. Reflections on theory and practice in trauma, recovery and growth: a paradigm shift for the field of traumatic stress / S. Joseph, P. A. Linley // Trauma, Recovery, and Growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress / S. Joseph, P. A. Linley. Hoboken, USA, 2008. c.17. P. 339-356.
11. Tedeschi, R.G. Evaluating resource gain: Understanding and misunderstanding posttraumatic growth / R.G. Tedeschi, L.G. Calhoun, A. Cann // Applied Psychology: An International Review. 2007. Vol. 56. № 3. P. 396-406.
12. Weiss, T. Posttraumatic growth in women with breast cancer and their husbands: An intersubjective validation study / T. Weiss // Journal of Psychosocial Oncology. 2002. Vol. 20. P. 65-80.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

NEUROPSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS IN A PRESCHOOL INSTITUTION

Е.Г. Надь, Л.П. Кадач,
А.В. Рудакова, А.Н. Бычакова,
Н.А. Лисова

E.G. Nad, L.P. Kadach,
A.V. Rudakova, A.N. Bychakova,
N.A. Lisova

Нейропсихологический подход, тяжелое нарушение речи, дошкольный возраст.

В статье представлено описание внедренческого проекта нейро-игровых сессий, основанных на методах нейропсихологического подхода. Приведены результаты констатирующего и контрольного этапов исследования детей дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи. Представленные результаты имеют теоретическую и практическую значимость.

Neuropsychological approach, severe speech impairment, preschool age.

The article describes the implementation project of neuro-gaming sessions based on the methods of the neuropsychological approach. The results of the ascertaining and control stages of the study of preschool children with severe speech impairment are presented. The presented results have theoretical and practical significance.

В последние годы многие исследователи отмечают тенденцию увеличения числа детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР), появления новых форм речевых патологий, усложнения структуры речевых нарушений. Зачастую эти нарушения носят полиморфный характер, и затрагивают различные мозговые структуры. Традиционные методы коррекции уже не так эффективны, и актуальность приобретают новые, более результативные пути коррекции [3].

Эффективность использования нейропсихологического подхода в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья признается сегодня специалистами разного профиля, в связи с чем, методы нейропсихологии активно внедряется в современную педагогическую практику [4].

Нейропсихологический подход предполагает коррекцию нарушенных психических процессов (мышления, памяти, внимания, речи и др.) эмоционально-волевой сферы ребёнка через движение, как ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

Многие исследователи говорят о взаимосвязи психического и моторного развития ребенка. Так, основоположник отечественной нейропсихологии А.Р.

Лурия отмечал: «высшие психические функции возникают на основе относительно элементарных моторных и сенсорных процессов» [2].

На базе МБДОУ № 24 г. Красноярска был разработан внедренческий проект нейро-игровых сессий, основанных на методах нейропсихологического подхода. Цель проекта: повышение эффективности коррекционно-образовательного процесса специалистами ДОО, посредством проведения с детьми, имеющих ТНР, нейро-игровых сессий, основанных на методах нейропсихологического подхода.

Задачи: улучшить звукопроизношение, лексический и грамматический строй речи; улучшить моторно-зрительную координацию, концентрацию внимания; совершенствовать равновесие и координацию движений; развивать все виды памяти; развивать двигательную и эмоциональную активность; гармонизация эмоционально-волевой сферы, нормализация поведения.

Реализация проекта включала следующие этапы и виды работ:

1 этап: организационно-подготовительный: обучение преподавателей на курсах повышения квалификации по методам НПП; подборка диагностического материала; приобретение, изготовление специализированного оборудования.

2 этап: основной – практический: диагностика детей, набор в группу; создание положительной мотивации у детей, знакомство с оборудованием; реализация нейро-игровых занятий; взаимодействие с родителями

3 этап: заключительный: оценка результатов; рефлексия.

В реализации проекта приняли участие 10 детей с ТНР старшей возрастной группы (5-6 лет).

Для проведения нейропсихологического обследования детей использовался диагностический комплекс «Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста» под авторством Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой, Ю.О. Титовой [1]. Данный диагностический инструмент позволяет «выявить дефицитарные и недостаточно сформированные психические функции у детей на разных этапах детского возраста для своевременного установления причин неуспешной учебной деятельности ..., и своевременного использования различных профилактических методов по устранению этих проблем» [5].

Диагностика речевого развития детей с ТНР включала исследования по социально-коммуникативной, когнитивной, двигательной (моторной), нейродинамической и регуляторной сферам. Полученные диагностические данные далее использовались при разработке коррекционной программы, а также для оценки эффективности воздействия.

Исходя из полученных данных, была разработана программа нейро-игровых занятий, включающая:

1. Кинезиологические упражнения. Упражнения направлены на развитие межполушарного взаимодействия, улучшают мыслительную деятельность, синхронизируют работу полушарий, способствуют улучшению запоминания, повышают устойчивость внимания, а также развивают ловкость движений пальцев и кисти, которые необходимы при освоении графомоторной деятельности.

2. Сенсорные упражнения. Данные упражнения направлены на взаимодействие всех органов чувств ребенка, осуществляют тренировку вестибулярной,

кинестетической, аудиальной системы. При проведении использовались нейротренажеры: балансировочная доска (межполушарное взаимодействие и мозжечковая стимуляция) и автоматизация\ дифференциация звуков); «Обнимающий гамак» (мозжечковая стимуляция, повышение чувствительности, ощущение границ собственного тела и пространства); визуально-ритмический круг, дорожка (межполушарное развитие, запуск\развитие речи, автоматизация\дифференциация звуков); тренажеры для двуручного рисования (развитие межполушарных связей + автоматизация звуков); сенсорные коробки (стимуляция мозга через органы чувств).

3. Дыхательные упражнения. В основе всех дыхательных нейропсихологических техник лежит глубокое диафрагмальное дыхание.

4. Нейро-игровые сессии с детьми с ТНР проводились с октября 2023 года по апрель 2024 года, 2 раза в неделю по 40 минут. Таким образом, было проведено 56 занятий.

После проведения нейро-игровых сессий, для анализа эффективности проведенной работы было выполнено повторное исследование, с использованием того же диагностического комплекса Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой, Ю.О. Титовой «Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста». В данной методике уровень развития по каждому из направлений оценивается разным количеством баллов: максимальное общее количество в сфере социального развития составляет 5 баллов; нейродинамического и регуляторного развития – 2 балла; когнитивного развития – 8 баллов; двигательного развития – 6 баллов.

Для приведения к единому виду, который позволил бы сравнивать их между собой, полученные в ходе проведения констатирующего и контрольного исследования результаты, были нормализованы. На рисунке представлены нормализованные средние значения до и после реализации программы в экспериментальной группе детей.



Рисунок 1. Результаты констатирующего и контрольного исследования

Полученные данные демонстрируют сдвиги в положительную сторону по всем рассматриваемым сферам развития. Так, в сфере социального развития, повысились коммуникативные показатели, появился контакт глаза в глаза, дети стали более уверенно и развернуто отвечать на вопросы, произошло развитие эмоциональной сферы, расширилась сфера общих знаний, в игре дети стали следовать правилам. В нейродинамическом и регуляторном развитии наблюдается снижение импульсивности и полевого поведения, стали внимательнее слушать инструкции и следовать им. В когнитивном развитии: улучшилось зрительное, речевое и слуховое восприятие, память. В двигательном развитии: дети стали лучше координировать движения в пространстве, при письме и рисовании, улучшился динамический праксис.

Таким образом, по итогам анализа результатов констатирующего и контрольного исследования можно сделать вывод об эффективности предложенной программы, основанной на принципах и методах нейропсихологического подхода в работе с дошкольниками с тяжелым нарушением речи.

Библиографический список

1. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 80 с.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
3. Макарова Л.Н., Перышкова С.А. Нейропсихологический подход как методологическая основа коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с речевыми трудностями // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 3. С. 527-537.
4. Савиткина И.В. Нейропсихологический подход в диагностике и коррекции нарушений речи у дошкольников // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 2. С. 65-70.
5. Фролова О.С., Титова Ю.О. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neuropsihologicheskaya-diagnostika-v-doshkolnom-vozhraсте> (дата обращения: 12.04.2024).

ПРЕДИКТОРЫ НИЗКОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

PREDICTORS OF LOW SUCCESS IN STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Д.С. Петрова¹, Н.А. Дьяконова²

D.S. Petrova¹, N.A. Dyakonova²

Научные руководители: В.В. Костарев¹, Т.А. Кожевникова²
Scientific supervisors: V.V. Kostarev¹, T.A. Kozhevnikova²

Психологические и социальные причины, низкая успеваемость, студенты, предикторы, высшие учебные заведения.

В настоящем исследовании особое внимание уделяется вопросам, касающимся выявления предикторов низкой успеваемости студентов высших учебных заведений. Изучаются психологические и социальные механизмы, обуславливающие недостаточную успеваемость студентов. Определяются основные риски, связанные с низкой успеваемостью обучающихся в вузах.

Psychological and social reasons, low academic performance, students, predictors, higher education institutions.

This study pays special attention to issues related to identifying predictors of poor academic performance among students in higher education. The psychological and social mechanisms that cause students' underachievement are studied. The main risks associated with the low performance of students in universities are identified.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время особая роль отводится высшему образованию, оно формирует новый этап цивилизации развития человека в эпоху информационных технологий. С развитием общества изменяются и ориентиры образования, формируются новые приоритеты и алгоритмы [8]. На современном этапе от высшего образования требуется такая подготовка новых трудовых кадров, которая будет способствовать качественному выполнению ими свои трудовых функций в условиях информационной цивилизации [6]. От современного человека требуется инициатива, умение осваивать все новые потоки информации, использовать созидательную деятельность, обладать творческим мышлением. Однако одной из актуальных проблем в высшем образовании существует несоответствие успеваемости студентов их учебному потенциалу [1]. К сожалению, многие студенты не признают ценность обучения в высшем учебном заведении, у них очень часто отсутствуют планы на дальнейшее трудоустроиться по специальности. Студенческая неуспеваемость является важнейшим вопросом высшего образования [2]. Научные исследования установили, что одной из основных причин плохой успеваемости является неосознанный выбор высшего учебного заведения

и будущей специальности, порождающий низкую мотивацию к учебному процессу [3; 5; 7]. Существуют определенные психологические познавательные процессы, оказывающие влияние на неуспеваемость студентов, мотивация, которая обуславливает отношение к учебному процессу и освоение новой специальности [4]. Успеваемость обучающего всегда связана с поставленной целью именно от нее зависит вовлеченность студента в учебный процесс; общение является особым видом деятельности человека. Оно развивает специфические формы и средств когнитивной деятельности. В общении идет обмен опытом и знаниями; мышление сложнейший психический процесс в жизнедеятельности человека. Любая учебная деятельности связана с целенаправленной работой по совершенствованию новых форм мышления, основанных на компьютеризации и программировании; память важнейший элемент присутствующий в обучении, развитие и формирование памяти очень важно при освоении новых знаний студентом. С целью расширения знаний в области причин плохой успеваемости студентов был проведен поиск предикторов низкой успешности обучения студентов в высших учебных заведениях. Базой для проведения исследования стал институт агроэкологических технологий Красноярского ГАУ. В работе приняли участие студенты второго курса в количестве 30 человек. Всем им было предложено ответить на вопросы специально разработанной анкеты. В ходе исследования студентам предлагалось определить внешние и внутренние факторы, которые, по их мнению, оказывают влияние на успешность обучения в высшем учебном заведении. В анкетировании приняли участие 30 студентов.

Таблица

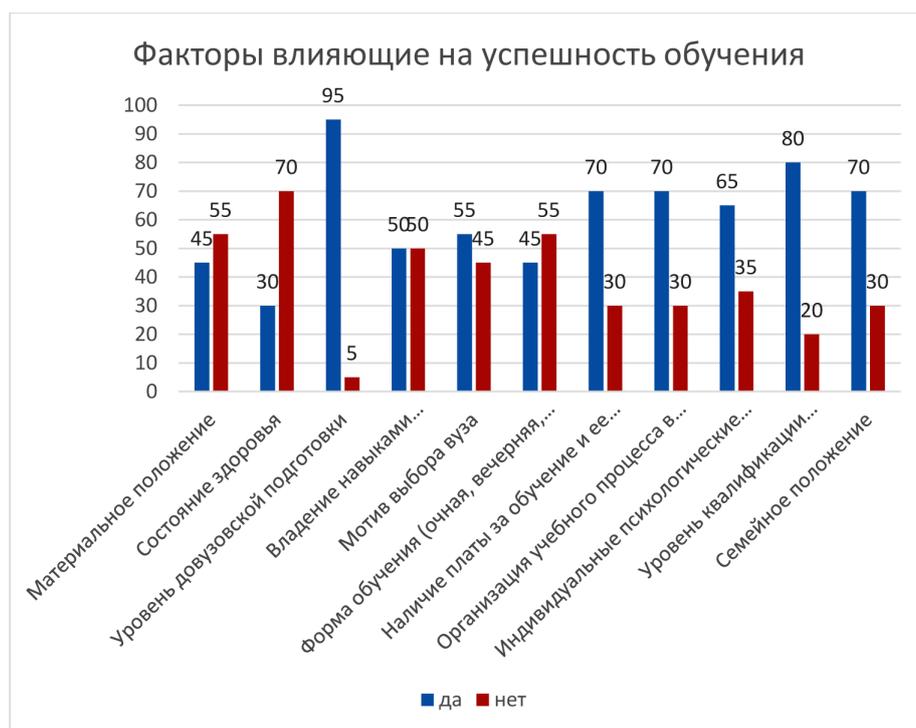
**Результаты анкетирования студентов второго курса
Института Агроэкологических технологий Красноярского ГАУ**

Факторы влияющие на успешность обучения	«Да» - согласен	«Нет» - не согласен
Материальное положение	45±8,6 %*	55±6,5 %
Состояние здоровья	30±4,4 % **	70±8,3 %
Уровень довузовской подготовки	95±9,7 % ***	5±0,2%
Владение навыками самоорганизации	50±6,3 %	50±8,7%
Мотив выбора вуза	55±8,2 %*	45±5.9%
Форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная)	45±3,9 % *	55±4.2%
Наличие платы за обучение и ее величина	70±9,7 % ***	30±6,6%
Организация учебного процесса в вузе	70±10,3 % ***	30±2,1%
Индивидуальные психологические особенности студентов	65±5,9 % **	35±3,3%
Уровень квалификации преподавателей	80±7,4 % ***	20±1,3%
Семейное положение	70±8,7 %***	30±4,2%

Примечание: * ($p \leq 0,05$); ** ($p \leq 0,01$); *** ($p \leq 0,001$); – достоверность различия между ответами студентов.

Анализ результатов анкетирования установил, что материальное положение не влияет на успеваемость студентов. Состояние здоровья по мнению студентов лишь на $30 \pm 4,4$ влияет на успеваемость в вузе. Практически все студенты отметили важность до вузовской подготовки для успешного освоения вузовских программ. Основная масса студентов указала на важность в успешном обучении правильного выбора будущей профессии и высшего учебного заведения. Наличие платы за обучение и ее величина по мнению студентов достоверно влияют на успешность обучения. Организация учебного процесса в вузе по мнению анкетированных студентов ($70 \pm 10,3$ %) играет важную роль в успешности учебного процесса. Важно, что обучающиеся отмечают индивидуальные психологические особенности студентов как необходимый фактор успешного обучения. Практически все опрошенные студенты считают, что уровень квалификации преподавателей играет важнейшую роль в успешности освоения предметов. Семейное положение по мнению обучающихся положительно сказывается на учебной деятельности.

Часть студентов отмечают низкую успеваемость обучения, связанную с недостатком денежных средств на оплату обучения, по состоянию здоровья, из-за неблагоприятных бытовых условий в семье.



*Рисунок. Результаты анкетирования студентов второго курса
Института Агрэкологических технологий КрасГАУ*

Таким образом, предикторами низкой успешности обучения студентов высших учебных заведений являются: индивидуальные психологические особенности студентов, материальное положение, состояние здоровья, правильный выбор высшего учебного заведения и будущей профессии, форма обучения (заочная, дистанционная), организация учебного процесса в вузе, индивидуальные психологические особенности студентов, неблагоприятные бытовых условия в семье.

Библиографический список

1. Анискин А.А. Причины неуспеваемости студентов //Актуальные проблемы современного общества. 2020. С.303-305.
2. Бибрих Р.Р., Васильев И. А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1987. № 2. С. 20-30.
3. Махмудова Э. К. Причины неуспеваемости младших школьников / Э. К. Махмудова // XXIII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета, Нижневартовск, 06–07 апреля 2021 года. Том Ч. 9. – Нижневартовск: Нижневартковский государственный университет, 2021. С. 343-347.
4. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. г. Челябинск: 2014. С. 160–163.
5. Николаева Е.А. Неуспевающие студенты как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2015. № 3 (83). С. 824-827.
6. Петрова Р. Г., Рябова Т. В. Низкая успеваемость студентов младших курсов: мера социальной ответственности университета //Управление устойчивым развитием. 2019. №. 1. С. 62-67.
7. Пономарчук Е.С., Шамаева Н.В. Заинтересованность студентов в учебе. [Электронный ресурс] // Материалы III студенческой конференции БГТУ им.В.Г.Шухова «Образование, наука, производство». URL: <http://www.cs-alternativa.ru/text/2040/2>.
8. Сергеева М. А., Кубекова А. С. Влияние мотивации достижения и личностной тревожности на успеваемость старших школьников // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. Т. 10. №. 1-1. С. 85-91.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES

С.Д. Пивоваров

S.D. Pivovarov

Психологическая поддержка, студент с ОВЗ, психологическое наблюдение.

В данной статье рассматривается психологическая поддержка студентов с ОВЗ. Описываются особенности психологического состояния этой категории студентов, а также механизмы, с помощью которых психологи и преподаватели могут помочь таким студентам адаптироваться к условиям обучения и преодолеть трудности. Подчёркивается значимость индивидуального подхода, развития навыков саморегуляции и коммуникации, а также регулярного наблюдения как ключевых элементов в процессе поддержки студентов с ОВЗ. В конце статьи даётся вывод, что совместная работа психологов и преподавателей поможет студентам с ОВЗ лучше адаптироваться к учёбе.

Psychological support, student with disabilities, psychological supervision.

This article discusses the psychological support of students with disabilities. The features of the psychological state of this category of students are described, as well as the mechanisms by which psychologists and teachers can help such students adapt to learning conditions and overcome difficulties. The importance of an individual approach, the development of self-regulation and communication skills, as well as regular monitoring as key elements in the process of supporting students with disabilities is emphasized. At the end of the article, it is concluded that the joint work of psychologists and teachers will help students with disabilities better adapt to their studies.

В жизни каждого человека происходят ситуации, когда может потребоваться помощь психолога. Психологическая поддержка особенно необходима обучающимся в вузах. Студентам бывает сложно управлять своими эмоциями, выдерживать образовательные нагрузки, преодолевать трудности во время ответов на занятиях и экзаменах. Именно поэтому во многих вузах налажена работа психологических служб, которые проводят групповую и индивидуальную работу с обучающимися.

Однако существуют студенты с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ), которым также нужно справляться с трудностями, но уже в иных условиях. ОВЗ не столько ставит границы возможностям развития, сколько требует вложения повышенных усилий и затраты больших ресурсов, чем в ситуации обычного, незатрудненного развития [1]. У людей с ОВЗ возникают различные трудности, такие как проблемы с перемещением в пространстве вуза, сложности в общении с преподавателем и одногруппниками, быстрая утомляемость и т.д.

Тем не менее, каждый человек вне зависимости от возможностей его здоровья и наличия психологических трудностей имеет право быть услышанным, понятым и принятым в общество [2]. Именно поэтому сфера профессионального

образования претерпевает изменения в целях создания необходимых условий получения образования для людей с ОВЗ. Одним из таких условий является психологическая поддержка.

В ситуации развития лиц с ОВЗ значимым фактором, определяющим траекторию дальнейшего развития, является позиция личности по отношению к своей социальной ситуации. К вызову, которым выступает для личности ситуация инвалидности, можно относиться по-разному. Вызов представляет собой такую значимую жизненную ситуацию, которая допускает разные варианты осознаваемых действий, как активную конфронтацию с ситуацией (принятие вызова), так и уклонение и дистанцирование от нее [1]. Это развивает взгляд на психологическую ситуацию лиц с ОВЗ, и позволяет взглянуть на неё со стороны постоянного решения человеком жизненных задач и преодоления трудностей на основе принятия вызова инвалидности. Таким образом человек трансформирует ограниченные возможности здоровья в ресурс личности.

Исходя из этого, необходимо создавать и актуализировать для людей с ОВЗ возможность выбора, и поддерживать тот выбор, который приведёт к позитивному результату для них самих.

Ещё одной проблемой, мешающей полноценно учиться, может быть недостаточная сформированность навыков самоорганизации, саморегуляции и навыков учебной деятельности.

На основе всего вышеизложенного деятельность психологов и преподавателей в рамках поддержки студентов с ОВЗ должна состоять из следующих элементов:

1. Составление индивидуального плана развития, помощь в профессиональном самоопределении студентов с ОВЗ и развитие целеполагания;
2. Обучение навыкам саморегуляции и учебной деятельности, направленное на повышение эффективности учёбы и на личностную автономию студентов;
3. Работа по развитию навыков коммуникации;
4. Индивидуальные и групповые консультации;
5. Мониторинг развития навыков учебной деятельности и развития личностных ресурсов в течение всего процесса обучения.

Основным элементом данного процесса должно стать психологическое наблюдение. Это предполагает регулярную (ежегодную) диагностику личностных и социальных способностей студентов с ОВЗ, а также измерение уровня сформированности конкретных навыков (академических, коммуникативных). Также важно осуществлять контроль индивидуальной динамики каждого такого студента.

Такой мониторинг может стать отправной точкой для проведения групповых и индивидуальных консультаций. В случае групповой работы это помогает определить целевые группы со схожими проблемами. Для индивидуальных консультаций мониторинг полезен тем, что психолог получает достаточно информации о личности и специальных потребностях студента, что в дальнейшем помогает в совместном формировании запроса.

Исходя из вышеописанного можно сделать вывод, что работа психологов и преподавателей, направленная на психологическую поддержку людей с ОВЗ поможет студентам лучше адаптироваться к обучению в вузе и получить профессию.

Библиографический список

1. Д. А. Леонтьев, Лада Александровна, Анна Лебедева. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. НПФ «Смысл», 2020. 94 с.
2. Е.С. Левичева, Н.И. Дунаева Помощь студентам с ограниченными возможностями здоровья в преодолении психологических барьеров // МНКО. 2021. №4 (89). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pomosch-studentam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-preodolenii-psihologicheskikh-barierov> (дата обращения: 09.04.2024).

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

DESTRUCTIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

В.О. Проценко

V.O. Protsenko

Подросток, деструктивное поведение, статистика, психолого-педагогические условия.

В данной статье рассмотрены деструктивные формы поведения подростков, их предпосылки, сущность и причины. Проведен анализ статистических данных по деструктивному поведению подростков в Красноярском крае. Рассмотрены психолого-педагогические условия, необходимые для работы с детьми с деструктивным поведением.

Teenager, destructive behavior, statistics, psychological and pedagogical conditions.

This article examines the destructive forms of adolescent behavior, their prerequisites, essence and causes. The analysis of statistical data on the destructive behavior of adolescents in the Krasnoyarsk Territory is carried out. The psychological and pedagogical conditions necessary for working with children with destructive behavior are considered.

В современном обществе проблема деструктивного поведения подростков является одной из самых актуальных и острых. Взаимодействие с современными технологиями, изменения в социокультурной среде и быстрый ритм жизни оказывают значительное влияние на подростков, часто приводя к негативным последствиям. Деструктивное поведение подростков может проявляться в различных формах, включая наркоманию, алкоголизм, делинквентное поведение, агрессивность и другие [1].

Одной из ключевых проблем является то, что деструктивное поведение подростков не только наносит ущерб самим подросткам, но и оказывает негативное воздействие на общество в целом. В результате такого поведения подростки могут испытывать серьезные проблемы в школе, семье и социальной среде. Кроме того, деструктивные поступки подростков могут привести к ухудшению их психического и физического здоровья, а также стать причиной конфликтов и нарушений общественной безопасности.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы проанализировать причины и механизмы деструктивного поведения подростков, а также предложить психолого-педагогические стратегии и методы для предотвращения и преодоления этой проблемы. В рамках данной работы будут выделены следующие задачи:

Провести анализ сущности и актуальности проблемы деструктивного поведения подростков в современном обществе.

Изучить теоретические основы и причины деструктивного поведения подростков.

Провести анализ статистических данных о деструктивном поведении подростков в Красноярском крае.

Провести эмпирическое исследование психологических особенностей подростков с девиантным поведением.

Разработать практические рекомендации и программы по преодолению деструктивного поведения подростков.

В ходе исследования будет сделан акцент на важности совместных усилий образовательных и социальных институтов, а также родителей и общественных организаций, в борьбе с этой проблемой/

Для понимания проблемы деструктивного поведения подростков необходимо рассмотреть его сущность и причины. Деструктивное поведение подростков представляет собой широкий спектр негативных действий, направленных на саморазрушение или нарушение окружающей среды. Это может включать в себя наркоманию, алкоголизм, агрессивное поведение, делинквентное поведение и другие формы неприспособленного и деструктивного поведения [2].

Проявления деструктивного поведения подростков часто коррелируют с различными факторами, включая семейную обстановку, образование, социальное окружение, генетическую предрасположенность, а также индивидуальные особенности личности. Например, неблагоприятные семейные условия, отсутствие родительской поддержки и контроля, а также наличие проблем в общении со сверстниками могут стать причиной деструктивного поведения подростков.

Среди основных типов деструктивного поведения подростков можно выделить следующие:

Наркомания и алкоголизм: злоупотребление наркотиками и алкоголем может стать способом справиться с проблемами и стрессом, однако это часто приводит к серьезным психическим и физическим последствиям.

Делинквентное поведение: это поведение, которое нарушает закон и социальные нормы, такие как кражи, грабежи, вандализм и другие преступления.

Агрессивное поведение: проявляется в жестокости, издевательствах, борьбе за власть и контроль над окружающими.

Саморазрушительное поведение: включает в себя суицидальные мысли и попытки, самоповреждения и другие действия, направленные на нанесение вреда себе.

Механизмы воздействия на подростков для вовлечения их в деструктивные группы могут включать психологическое воздействие, социальное давление, желание принадлежать к какой-то группе или сообществу, а также стремление к риску и новым ощущениям. Важно отметить, что деструктивные группы могут представлять для подростков видимую поддержку и понимание, что делает их более уязвимыми для вовлечения в негативные действия.

Анализ статистических данных по деструктивному поведению подростков в Красноярском крае позволяет получить представление о масштабах и характере данной проблемы в регионе. Согласно данным Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав по Красноярскому краю на 2022 год, можно выделить несколько ключевых показателей.

Во-первых, количество повторных преступлений, совершенных несовершеннолетними за год, составило 237 случаев. Этот показатель свидетельствует о наличии проблемы рецидива девиантного поведения среди подростков в регионе.

Далее, следует обратить внимание на количество преступлений, совершенных в состоянии алкогольного опьянения, которое составило 106 случаев за год. Этот факт указывает на тесную связь между употреблением алкоголя и совершением преступлений среди подростков.

Также важно отметить количество тяжких и особо тяжких преступлений, которые совершили несовершеннолетние, а именно 210 случаев за год. Этот показатель говорит о серьезности и опасности девиантного поведения некоторых подростков в регионе.

Кроме того, в статистике присутствуют данные об умышленном причинении тяжкого вреда здоровью, грабежах, разбоях, вымогательствах и общественно опасных деяниях, совершенных несовершеннолетними. Эти цифры отражают разнообразие форм деструктивного поведения среди подростков в регионе.

Кроме того, стоит обратить внимание на количество случаев употребления психоактивных веществ, которое составило 22 случая за год. Этот показатель свидетельствует о распространенности проблемы наркомании среди подростков в Красноярском крае.

Наконец, следует отметить количество несовершеннолетних, проживающих в краевых учреждениях социального обслуживания. Этот показатель указывает на наличие проблемы социальной дезадаптации и отсутствия поддержки для некоторых подростков в регионе.

Обобщая представленные статистические данные, можно сделать вывод о серьезности проблемы деструктивного поведения среди подростков в Красноярском крае и необходимости принятия соответствующих мер для ее решения.

В практической части исследования мы обратим внимание на психолого-педагогические условия, необходимые для успешного формирования конструктивного самоутверждения у подростков с девиантным поведением. Одним из ключевых аспектов является создание благоприятной образовательной среды, способствующей развитию позитивных качеств личности [6].

Важно обеспечить индивидуальный подход к каждому подростку, учитывая его уникальные особенности и потребности. Это включает в себя проведение дифференцированных занятий, направленных на развитие социальных и коммуникативных навыков, а также поддержку в решении личностных проблем [4].

Для успешной работы с подростками с девиантным поведением необходимо использовать разнообразные методы и инструментарий. Важно проводить индивидуальные и групповые психологические консультации, а также организовывать тренинги и семинары по саморазвитию и самоутверждению. Кроме того, полезными могут быть игровые техники, ролевые игры и творческие мастерские, способствующие развитию креативности и самовыражения [3].

Программа по развитию конструктивных форм поведения для обучающихся с девиантным поведением должна быть комплексной и систематической. В ее основе должны лежать принципы психологической коррекции и развития личности, а также учет специфики возраста и индивидуальных особенностей каждого подростка [5].

Все вышеупомянутые мероприятия должны быть реализованы совместно с педагогами, психологами и специалистами по работе с подростками. Только через совместные усилия образовательного и психологического сообщества можно достичь положительных результатов в формировании конструктивного самоуверждения у подростков с девиантным поведением.

В ходе исследования было выявлено, что деструктивное поведение среди подростков является серьезной проблемой, требующей комплексного и внимательного подхода. Выводы настоящего исследования подчеркивают необходимость активных усилий со стороны образовательных и психологических учреждений, а также общества в целом, для решения этой проблемы [4].

Практическое значение исследования заключается в том, что разработанные психолого-педагогические программы и методики направлены на предоставление подросткам с девиантным поведением возможности развивать конструктивные формы самоуверждения. Это может привести к снижению количества деструктивных поступков, улучшению их отношений с окружающими и повышению их общей жизненной удовлетворенности.

Для дальнейших действий и исследований рекомендуется активное внедрение разработанных программ и методик в школьную и внешкольную практику работы с подростками. Также необходимо усилить мониторинг и оценку эффективности этих программ с целью их дальнейшего совершенствования, и адаптации под специфику конкретных групп подростков.

Кроме того, важно проводить дальнейшие исследования для более глубокого понимания механизмов возникновения и развития деструктивного поведения среди подростков, а также для выявления новых эффективных подходов к его предотвращению и коррекции. Включение в эти исследования широкого спектра специалистов из различных областей, таких как психология, педагогика, социология и медицина, может обогатить наши знания и способствовать более эффективному решению данной проблемы.

Библиографический список

1. Колосницына М. Ю., Зайцев Г. С., Кадацкая Е. А., Алифанова Л. Г. Диагностика девиантного поведения // Акмеология. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-deviantnogo-povedeniya> (дата обращения: 01.14.2024).
2. Красовская, Е. В. Личность несовершеннолетнего преступника с девиантным поведением и профилактика такого поведения / Е. В. Красовская // Межотраслевые проблемы формирования правовой культуры в молодежной среде: сборник научных статей V межвузовской студенческой научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 11 марта 2022 года. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «ДГТУ-ПРИНТ», 2022. – С. 168-170. – EDN NIKAXX.
3. О проблеме девиантного поведения подростков // Innovation Management and Technology in the Era of Globalization: materials of the international scientificpractical conference: материалы международной научно-практической конференции. Vol. I: Региональная Академия Менеджмента, 2014. – P. 223-229. – EDN ULCZUV.

4. Скворцова, Е. В. Психология девиантного поведения девиантное поведение в подростковом возрасте: теория и практика / Е. В. Скворцова. – Белгород: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Белгородский университет кооперации, экономики и права», 2021. – 179 с. – ISBN 978-5-82311054-9. – EDN OQHVGJ.
5. Самыгин, П. С. Профилактика девиантного поведения молодежи: учебное пособие для вузов / П. С. Самыгин, С. И. Самыгин, Д. В. Кротов; под общей редакцией П. С. Самыгина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 284 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-10828-6. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/517727> (дата обращения: 01.04.2024).
6. Усова Лариса Петровна Девиантное поведение: парадигмы изучения // Вестник ЗабГУ. 2014. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenieparadigmy-izucheniya> (дата обращения: 01.04.2024).

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ, КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ

EMOTIONAL BURNOUT OF EDUCATIONAL SCHOOLS TEACHERS AS A PROBLEM OF RESEARCH IN PSYCHOLOGY

В.В. Тельпиз, Н.Ю. Верхотурова

V.V. Telpiz, N.Yu. Verkhoturova

Эмоциональное выгорание, факторы эмоционального выгорания, причины эмоционального выгорания, педагоги, эмоциональное сгорание.

В статье поднимается проблема изучения эмоционального выгорания, как одна из наиболее актуальных для современной психологии. Рассматриваются основные факторы и причины, предопределяющие возникновение и развитие состояния эмоционального выгорания педагогов. Анализируются исследования, раскрывающие механизмы эмоционального выгорания и пути его преодоления.

Emotional burnout, factors of emotional burnout, causes of emotional burnout, teachers, emotional burnout.

The article raises the problem of studying emotional burnout as one of the most relevant for modern psychology. The main factors and reasons that predetermine the emergence and development of the state of emotional burnout among teachers are considered. Research is analyzed that reveals the mechanisms of emotional burnout and ways to overcome it.

Изучение феномена эмоционального выгорания педагогов образовательных школ является одной из важнейших проблем в современной психологии знания. В течение последних десятилетий данная проблема привлекла большое количество исследователей и стала предметом активного изучения.

Среди российских учёных исследованию данной проблемы посвящены работы: М.В. Борисовой (2015), В.Е. Орла (2005), Т.В. Форманюка (2011) и Ю.А. Юдица (1998) и др. Согласно авторам эмоциональное выгорание – состояние, характеризующееся чувством хронической усталости и эмоциональной истощенности, возникающее в результате долговременной экспозиции на негативные факторы в рабочей среде. Факторами эмоционального выгорания могут являться повышенная нагрузка на работе, недостаток социальной поддержки, сложности взаимодействия с учениками и их родителями, а также проблемы внутривнутрипедагогического общения.

В работах Д. Г. Трунова (1998) описывается «Синдром сгорания», наиболее известный как эмоциональное выгорание. Согласно автору, «Синдром сгорания» является психологическим состоянием, возникающим в результате длительной истощительной работы, стресса и ощущения неудовлетворения. Он может влиять на физическое и эмоциональное здоровье человека, а также на его профессиональные и личные отношения [4].

В образовательной среде педагоги встречаются с некоторыми специфическими факторами, которые приводят к эмоциональному выгоранию. Одним из таких факторов является высокая нагрузка, связанная с профессиональной деятельностью. Педагоги часто сталкиваются с большим объемом урочной и внеурочной работой, включающей планирование, подготовку уроков, оценивание работы обучающихся и взаимодействие с родителями. В связи с необходимостью выполнения всех задач в определенные сроки, может возникнуть чувство беспомощности и ощущения эмоциональной перегрузки.

Другим важным фактором эмоционального выгорания является недостаток поддержки со стороны администрации и коллег. Отсутствие позитивного отношения и понимания со стороны других людей может привести к чувству одиночества и изоляции. Педагогам также может не хватать возможности общаться со своими коллегами и делиться опытом, что в свою очередь усугубляет чувство выгорания.

Не менее важным фактором является – выполнение профессиональной деятельности в условиях постоянного эмоционального напряжения. Педагоги регулярно сталкиваются с непредсказуемыми поведенческими проблемами обучающихся, конфликтами с родителями, а также сложными рабочими условиями, что приводит к повышенной сенситивности восприятия и чувствительности переживаний. Данные факторы служат источниками психологического напряжения, которые со временем приводят к эмоциональному выгоранию.

Б.Г. Ананьев (2014), выдающийся российский психолог и методолог, занимался исследованиями в области психологии личности, психологии творчества, теории психической устойчивости и психологии здоровья. В своих работах он обращал внимание на проблему эмоционального выгорания и его влияние на психическое и физическое здоровье человека. Он описывает процесс выгорания как последствие перегрузки психических ресурсов и потери смысла в профессиональной деятельности, подчеркивая важность поддержки и саморазвития для профилактики этого явления.

Согласно исследованию Е.В. Ермаковой (2016), синдром эмоционального выгорания проявляется в расстройстве ценностно-смысловой сферы личности. Автор описывает данный синдром, как результат нарушения аффективной сферы личности, проявляющийся в психологическом и физиологическом истощении, вызванном длительным стрессом, связанным с неразрешимыми проблемами и эмоциональными перегрузками. Е.В. Ермакова подчеркивает важность осознания последствий данного синдрома: потерю смысла и цели жизни, эмоциональную заторможенность, ухудшение физического и психического состояния, а также снижение производительности как в работе, так и в повседневных сферах жизни [2].

Педагогическая деятельность в школьной среде – это постоянные вызовы и стрессоры, с которыми сталкиваются педагоги. В результате нагрузок внутренние ресурсы могут израсходоваться, и педагоги сталкиваются с эмоциональным истощением и деперсонализацией. Это создает благоприятную почву для запуска механизмов эмоционального выгорания педагогов образовательных школ. Чтобы

контролировать данные процессы, а также успешно справиться с первыми симптомами эмоционального выгорания, педагогам необходимо обладать особыми знаниями о механизмах развития данного явления и о способах его преодоления.

Одним из основных механизмов эмоционального выгорания является непрерывное чувство перегрузки и переутомления. Педагоги часто сталкиваются с высокими требованиями и ожиданиями со стороны администрации, родителей и даже самих себя. Они должны не только обеспечить качественное образование для каждого школьника, но и заботиться о социально-эмоциональном благополучии обучающихся, разрешать конфликтные ситуации, поддерживать связь с семьями, проводить внеурочную работу и многое другое. В результате, педагоги ощущают постоянное напряжение и нехватку времени на собственные потребности.

Исследованиям механизмов эмоционального выгорания были посвящены работы В.В. Бойко (2009), Н.Е. Орлова (2005) и И.П. Ильина (2015) и др. Авторы обнаружили наличие механизмов, которые повторяют негативные сценарии и вызывают эмоциональное перенапряжение. Механизмы указывают на низкую способность эффективно справляться с трудностями и негативными ситуациями, особенно если они повторяются из года в год. Неспособность эффективно управлять своими эмоциями в подобных ситуациях может привести к полному истощению и отчаянию [3].

Со временем, эмоциональное выгорание педагогов может приводить к серьезным последствиям, таким как повышенная утомляемость, физические и психосоматические проблемы, депрессия, снижение мотивации и качества работы. Поэтому важно предоставлять педагогам возможность для саморазвития, обеспечивать адекватную поддержку и регулярный психологический контроль.

Д.Г. Трунов (2015) утверждает, что «синдром сгорания» не является неизлечимой болезнью, и что с позитивным подходом можно преодолеть его последствия. В своих работах он подчеркивает важность установки правильного мышления и выбора оптимистичных путей решения проблемы.

Первым шагом на пути позитивного преодоления «синдрома сгорания» является осознание проблемы и признание наличия симптомов выгорания. Это помогает человеку пройти все стадии изменений, несмотря на ощущения усталости и отчаяния.

Вторым важным шагом является создание плана действий, направленного на восстановление психологического и эмоционального равновесия. Д.Г. Трунов советует обратить внимание на самоподдержку и самоуважение, а также на поиск путей творческой активности, которые могут наполнять энергией и радостью.

Следующим не менее значимым механизмом преодоления эмоционального выгорания является – полноценное межличностное отношение педагогов с близкими и друзьями. Регулярное общение, а также наличие эмоциональной поддержки вокруг, способны помочь преодолеть «синдром сгорания». Д.Г. Трунов подчеркивает, что обмен опытом и эмоциями с теми, кто прошел или проходит через подобные испытания, может стать ценным источником вдохновения и поддержки.

В развитии идей Б.Г. Ананьева современные психологи Р.М. Айсина (2007), Е.В. Смирнова (2013) и Т.В. Поштарева (2023) отмечают, что профилактика эмоционального выгорания включает несколько аспектов.

Одним из аспектов является осознание своих эмоций и их выражение. Согласно исследованиям Р.М. Айсина (2007), только признавая и позволяя себе переживать свои эмоции, мы можем предотвратить их накопление и развитие эмоционального истощения. Е.В. Смирнова (2013) дополняет это, отмечая важность конструктивного выражения эмоций, чтобы не допустить их негативного влияния на психическое состояние.

Следующим аспектом, который подчеркивает Т.В. Поштарева, является умение управлять своими эмоциями. Эмоциональная грамотность, позволяет сохранять баланс и избегать излишнего стресса и истощения. Она указывает на необходимость использования таких техник, как регуляция дыхания, медитация, саморефлексия и другие стратегии адаптации, чтобы контролировать свои эмоции и сохранять свою психическую энергию.

По словам Р.М. Айсина (2007), поддержка социальной среды, включая семью, друзей и коллег, играет ключевую роль в профилактике возникновения эмоционального выгорания. Е.В. Смирнова (2013) и Т.В. Поштарева (2023) подчеркивают важность эмоциональной и социальной поддержки, которые помогают снять напряжение, предотвращают изоляцию и обеспечивают психическую поддержку в трудных ситуациях.

Таким образом, согласно исследованиям Р.М. Айсина (2007), Е.В. Смирновой (2013) и Т.В. Поштаревой (2023), профилактика эмоционального выгорания требует: умения управлять своими эмоциями, поддержку социальной среды и заботы о себе. Эти аспекты помогут сохранить психическую энергию и предотвратить отрицательные последствия эмоционального истощения. Эмоциональное выгорание педагогов образовательных школ является серьезной проблемой, которая требует системного исследования и поиска путей ее решения. Понимание факторов, причин и механизмов, вызывающих феномен эмоционального выгорания, поможет разработать эффективные стратегии профилактики данного явления и управления им.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: изд-во ЛГУ, 2014. 339 с.
2. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2016. № 1. С. 27–39.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства 2-е изд / Е.П. Ильин. – Спб.: Питер, 2017. с. 784
4. Трунов Д. Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. 2015. № 5. С. 19–22.

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SOCIO-EMOTIONAL WELL-BEING OF MODERN PRESCHOOL CHILDREN AS AN CURRENT TASK OF PRESCHOOL EDUCATION

Ю.С. Тимошина

Yu.S. Timoshina

Благополучие, ребенок, социально-эмоциональное благополучие, личностные качества.

Данная статья посвящена социально-эмоциональному благополучию ребенка в детском саду, так как определение «благополучие ребенка» служит показателем его психологического здоровья и психического развития. Благополучие ребенка предполагает состояние потребности в общении со сверстниками, установление в семье доброжелательных взаимоотношений, между педагогами и детьми, создание в группах благоприятного микроклимата.

Современное общество определяет социальный заказ на человека, способного быстро адаптироваться в изменяющейся среде. Высока потребность в специалистах, обладающих универсальными компетенциями, «навыками XXI века» - когнитивными, социальными, эмоциональными. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых в области социально-эмоционального благополучия человека показали необходимость создания условий в процессе образования, способствующих эмоциональной стабильности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса. Личностные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, что является неотъемлемой частью востребованных в современном мире компетенций.

Одним из принципов ФГОС ДО является «создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями» [5]. Так же основной задачей является «формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности» [5].

Российское дошкольное образование ориентировано на развитие личностных качеств ребенка. Нахождение в коллективе ровесников дает возможность ребенку научиться коммуницировать, учитывать интересы окружающих. У детей формируется представление о социальном поведении, ведь именно в детском саду происходят первые ролевые игры (например «дочки-матери»). Ребенок, сравнивая себя со сверстниками, учится оценивать свои способности и возможности. У него формируется адекватное восприятие себя.

Поэтому сегодня одной из задач дошкольного образования и стало создание условий для социально-эмоционального благополучия. Чтобы ответить на вопрос как обеспечить социально-эмоциональное благополучие ребенка, стоит сначала разобраться, что такое благополучие. В исследованиях ученых[4], благополучие ребенка – это устойчивое позитивное самочувствие ребенка в школе или другом учебном учреждении, где основой является удовлетворение его возрастных социальных потребностей (успешность в сфере общения и познавательной деятельности позитивная, Я-концепция).

Изменчивость современной социальной ситуации влечет за собой преобразования во всех сферах психического развития ребенка. Компьютерные игровые и обучающие программы, информация из Интернета влияют на все стороны психического развития детей с самого раннего возраста, и это влияние постоянно растет. Последствия приобщения маленьких детей к Интернету неоднозначны. С одной стороны, общение в Сети – возможность найти новых друзей, увидеть разные места, в которых пока не был в реальности, получить новую информацию – расширяет и обогащает сознание, и это хорошо. С другой стороны, излишнее увлечение виртуальными играми, дающее ощущение «запасных вариантов» построения жизни, снижает ощущение реальных рисков и даже реальности как таковой, что делает детей крайне уязвимыми в стрессовых, неблагоприятных ситуациях. Неограниченное время препровождение в Интернете также может привести к уходу от реального мира, других психологических отклонений.

Проведя исследования среди детей старших групп, мы выявили положительное отношение детей к окружающему миру и взрослым. Но общение становится более поверхностным. Выросла разница в уровне самооценки детей, при росте её адекватности.

Личностная активность стала меньше зависеть от внешних факторов. К 6–7 годам в структуре идентичности дошкольников все большее место занимают семейные роли, которые в младшем возрасте почти не назывались. В основном происходит рост осознанности и адекватности представлений ребенка о себе и своем будущем, эмоциональной насыщенности представлений. Приоритетными для детей являются игры, игрушки, другие предметы материального мира, деньги и социальные роли, а вторичными – личностные качества и семейные роли, что, по-видимому, отражает общие установки, связанные с реальными ценностями российского общества.

Характер эмоционального развития дошкольников существенно изменился. Дети больше знают о способах выражения эмоций и эмоциональных состояниях, увеличилась общая осведомленность о количестве эмоций, улучшилось умение «читать» эмоции окружающих и выражать свое эмоциональное состояние. Увеличился уровень эмпатии, особенно по отношению к сверстникам, пожилым людям и домашним животным, что, вероятно, связано с более выраженным одиночеством ребенка в семье, сокращением круга общения в среде сверстников и увеличением доли общения с домашними животными. Кроме того, современные дети активно подавляют свои эмоции. Изменения в механизме симуляции

эмоций менее выражены, а вот копирование и заражение эмоциями остались на прежнем уровне. Это – свидетельство того, что дети стараются не показывать свои реальные переживания, подавляя или маскируя их и одновременно демонстрируя окружающим ту эмоцию, которую, как считают дети, от них ждут. Речь идет о старших дошкольниках, прежде выражавших свои эмоции достаточно открыто. Иными словами, в настоящее время уже с 6–7 лет у ребенка происходит подавление аффективного компонента переживаний когнитивным.

Дети, в основном, способны разрешать конфликты, но, при этом, уровень агрессивности остается высоким и мало изменился за последние несколько лет. Взрослый остается эталоном для ребенка. Однако, осведомленность детей часто отстает от их активности и умения контролировать и регулировать свое поведение, преодолевать трудности, в том числе инфантилизм.

Эти выводы доказывают необходимость формирования, как индивидуальных стратегий социализации современных детей, так и индивидуальных стратегий общения с ребенком воспитателей и педагогов.

Социально-эмоциональное развитие детей по-настоящему может осуществляться лишь в эмоциональном контакте со взрослыми. От этого зависит его положительное эмоциональное самочувствие среди окружающих. Ребенок с радостью посещает детский сад, где чувствует эмоциональную поддержку со стороны взрослых.

Социально-эмоциональное благополучие ребенка зависит и от его отношений со сверстниками. Когда он может рассчитывать на поддержку и помощь сверстников, на их участие в различных ситуациях комфорта или дискомфорта, то чувствует себя гораздо увереннее в дружеской обстановке. Такие доброжелательные отношения создают положительный климат в группе.

Жизнь человека начинается в семье, и именно там закладывается основа физического, психического и нравственного развития. Семья оказывает решающее влияние на эмоциональное состояние ребенка. Конфликты и разные требования к ребенку, непонимание его интересов, потребностей могут стать причиной отрицательных переживаний у детей и могут стать причиной неврозов. Педагогам необходимо знакомиться с семьями воспитанников, составить свое мнение об истинном положении ребенка в семье. В нашем детском саду реализуются механизмы партнёрского взаимодействия с родителями. Созданы детско-родительские клубы по интересам: «Вместе мы в ПДД сильны»; «Трудолюбия и находчивости»; «Клуб знатоков семейных ценностей»; «В гостях у сказки»; «Вечера чтений сказок по ролям с участием родителей». В подготовительных группах идет совместная с родителями образовательная деятельность с использованием УМК «Социально-эмоциональное развитие».

Цель взрослого в предметной среде - содействовать развитию ребенка как личности. Для создания условий социально-эмоционального благополучия в группах организуется «Детский совет», внедряется технология гибкого планирования.

В нашем детском саду ведутся занятия по социально-эмоциональному развитию с использованием хрестоматий художественной литературы и онлайн-кинотеатра «Ноль+».

Используется технология «Свободной игры» Е.И. Бахотского. В такой игре дети: прорабатывают свои страхи или комплексы, учатся общаться: договариваться, соблюдать правила, выражать свои чувства и уважать чужие, прокачивают эмоциональный интеллект.

Новое качество обучения и воспитания достигается в результате изменения содержания образования, направленного на усиление возможностей развития ключевых компетентностей воспитанников которым предоставлен широкий выбор дополнительного образования. Для детей в детском саду организованы дополнительные секции футбола и общей физической подготовки, «Занимательная логика», «В гостях у Любознайки», «Юные спортсмены», «Задорные ритмы». Начал работу медицентр, где дети совершают свои первые профессиональные пробы.

В каждой группе созданы центры эмоционального развития, размещены экраны эмоций детей, уголки уединения. В холлах и коридорах детского сада размещены выставочные стенды и стеллажи для творческих работ сотрудников, детей и родителей, удовлетворяющие их потребность в самореализации и самовыражении.

В результате проводимой работы, дети стали эмоциональнее, учатся различать настроение и эмоции друг друга, учатся договариваться друг с другом, стали проявлять эмпатию по отношению друг к другу во время игр. Стало больше мероприятий на сближение детей, их творческого самовыражения. Снизился уровень конфликтности и агрессии. Учатся размышлять и совместно планировать свою деятельность.

Педагоги стали осознанно поддерживать детские инициативы, освоили педагогические практики по развитию личностного потенциала, создают среду в группе с опорой на персонализацию образования, педагоги видят возможность для саморазвития и активно внедряют технологии, способствующие социально-эмоциональному благополучию детей.

Поэтому социально-эмоциональное благополучие в детском саду – одно из важных условий развития личности ребенка. Запорожец А.В. подчеркивал важность эмоциональных переживаний дошкольника при взаимодействии с социумом на личностное становление. Он неоднократно акцентировал внимание на то, что при неблагополучии в социально-эмоциональной сфере создается опасность нарушения последующего формирования личности. А именно: затруднения в общении со сверстниками и взрослыми; замкнутость, агрессивность, конфликтность, демонстративность, страхи, мнительность, тревожность. Насколько конструктивным будет вхождение в социум, в большей степени зависит от эмоционального самочувствия ребенка в детском саду[3].

Как пишет Марина Михайлова: «Мы не знаем, какие профессии будут востребованы через несколько лет. Но мы знаем, что детям предстоит решать проблемы, уметь критически мыслить, находить взаимопонимание с другими людьми, работать в команде, уметь управлять своими эмоциями, ставить цели и достигать их» [2].

Библиографический список.

1. Аскарова Ксения Дмитриевна. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка в доу. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2022/02/15/tehnologii-obespecheniya-sotsialno-psihologicheskogo>
2. Е.Г. Дирюгина, М.И. Катеева, Н.Е. Рычка, Е.А. Хаустова, А.А. Янченко. Концептуальные основы Программы по развитию личностного потенциала / под науч. ред. Е.И. Казаковой. – М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2023. – 228 с
3. Запорожец А.В. Взаимосвязь развития когнитивных, эмоциональных процессов у ребенка/А.В. Запорожец// Вопросы психологии.-1974. № 6 - С. 74-75.
4. Кошелева, А.Д. Актуальные вопросы эмоционального развития дошкольников / А.Д. Кошелева // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: сб. науч. тр.; отв. редактор Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова. – М.: Акад. пед. наук СССР, 1998 - С. 62-70.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244> (дата обращения: 19.03.2023)

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

PROGRAM FOR PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF MOTIVATION OF FIRST-GRADE CHILDREN TO STUDY AT SCHOOL

А.В. Хмельницкая, Н.Г. Иванова

A.V. Khmel'nitskaya, N.G. Ivanova

Мотивы учения, мотивация, внутренние мотивы, внешние мотивы, учебные мотивы.

В статье проанализированы возможности коррекции мотивации первоклассников к обучению в школе: определена актуальность такой работы, ее направления. Представлена и кратко описана апробация программы психологической коррекции мотивации первоклассников к обучению в школе.

Motifs of teaching, motivation, internal motifs, external motifs, educational motifs.

The article analyzes the possibilities of correcting the motivation of first-graders to study at school: the relevance of such work and its direction are determined. Testing of the program of psychological correction of first-graders' motivation to study at school is presented and briefly described.

Успешность обучения ребенка в первом классе зависит от множества факторов, в числе которых находится характер и сформированность его учебной мотивации. Т.О. Гордеева описывает мотивацию первоклассников как сложную динамическую систему, включающую в себя иерархию внутренних и внешних мотивов ребенка, его учебные цели и интересы, способы реагирования на трудности в учебе, а также представления, относительно собственного личностного потенциала (уровень притязаний) [1]. Наиболее желательной является ситуация, когда первоклассник имеет положительное отношение к школе, интерес к процессу обучения, познанию, стремление узнавать новое и применять полученные знания на практике, что соответствует сформированности учебных мотивов.

Однако в педагогической практике чаще распространены ситуации, когда мотивы учения у первоклассников сформированы недостаточно – при положительном отношении к школе они чаще интересуются внешней атрибутикой обучения в школе, социальными мотивами [2; 5], а при первых неудачах в обучении могут и вовсе руководствоваться мотивами избегания [4].

Подобные выводы сделаны в проведенном авторами диагностическом исследовании, в котором приняли участие 20 обучающихся первого класса МБОУ СШ №93 имени Героя Социалистического Труда М.М. Царевского г. Красноярск. Были использованы следующие методики: методика изучения мотивов учения

М.В. Матюхиной, анкета для первоклассников Н.Г. Лускановой, методика «Беседа о школе» Т.А. Нежновой.

По результатам диагностики были сделаны выводы о том, что у первоклассников выделены разные мотивы учения – в том числе и нежелательные, отмечается их неустойчивость, недостаточная сформированность внутренней позиции школьника. Так, учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием учения, доминируют всего у 15% первоклассников, а с процессом учения – у 10% обучающихся, а мотив избегания неприятностей доминирует у 20% младших школьников. У большинства опрошенных первоклассников (75%) мотивы учения неустойчивы – ими выбираются разные мотивы, в целом отмечается непостоянство в выборе (по методике М.В. Матюхиной). Высоким уровнем, которому соответствует достаточный, «хороший» уровень школьной мотивации, обладают лишь 20% первоклассников; средний уровень мотивации учения выявлен у 45% первоклассников, низкий – у 25% детей, а 10% первоклассников продемонстрировали негативное отношение к школе, признаки школьной дезадаптации (по анкете Н. Лускановой). Сформированная внутренняя позиция школьника, характеризующаяся положительным отношением к школе и школьно-учебной ориентацией детей, диагностирована у 25% первоклассников. Начальная стадия формирования внутренней позиции школьника выявлена у 65% первоклассников, а несформированность внутренней позиции школьника, отсутствие интереса к школе – у 10% опрошенных детей (по анкете Т.А. Нежновой).

По причине несформированности мотивов учения у первоклассников актуализируется задача коррекции мотивации к обучению в школе. Комплексный подход к такой работе предлагает Е.С. Леонова, идея которой в определении таких конкретных задач психолого-педагогической работы, направленной на повышение учебной мотивации первоклассников: содействие осознанию структуры учебной деятельности; разрядка негативных эмоций, связанных с различными сторонами школьной действительности; переосмысление привычных сторон школьной действительности; коррекция самооценки; формирование навыков конструктивного общения; групповое сплочение [3]

Коррекция мотивации учения представляется сложной по структуре, многозадачной психолого-педагогической работой, в которую также может быть включена работа педагога-психолога с педагогами, а также с родителями первоклассников.

Данная идея была взята за основу собственной разработанной программы коррекции мотивации первоклассников к обучению в школе. Работу предлагается проводить в несколько этапов – подготовительный, основной и рефлексивный, которые отражены в таблице, а также ориентировать на всех участников образовательного процесса – не только обучающихся, но и их педагогов, а также родителей.

Программа коррекции мотивации первоклассников к обучению в школе

№	Этап	Содержание работы с участниками образовательного процесса
1	Подготовительный этап (работа осуществляется в течение двух недель начала учебного года)	<p><u>Психолого-педагогическая работа с обучающимися:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Предварительная диагностика мотивации учения – Цикл внеурочных занятий «Здравствуй, школа!» (занятия «Что нас ждет в школе?», «Что я нового узнаю в школе?») – Памятки «Как быть хорошим учеником» <p><u>Психолого-педагогическая работа с педагогами:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Вовлечение классного руководителя в предварительное знакомство с классом, в презентацию учебных предметов <p><u>Психолого-педагогическая работа с родителями обучающихся:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Групповая консультация «Как я могу помочь своему ребенку в адаптации к школе» – Индивидуальное ознакомление с результатами диагностики мотивации учеников
2	Основной этап (первые 2 месяца обучения)	<p><u>Психолого-педагогическая работа с обучающимися:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Цикл внеурочных занятий «Мой первый класс» – Введение еженедельных обсуждений «Что интересного я узнал на этой неделе» – Сплочение коллектива первоклассников <p><u>Психолого-педагогическая работа с педагогами:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Групповая консультация «Как развивать учебные мотивы первоклассников» <p><u>Психолого-педагогическая работа с родителями обучающихся:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Анкетирование родителей о мотивации учения детей – Информационный материал на стенде «Развиваем мотивацию учения первоклассников вместе!»
3	Рефлексивный этап (конец учебного года)	<p><u>Психолого-педагогическая работа с обучающимися:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Введение еженедельных номинаций в классе «Лучше всех отвечал...», «Всегда был готов к уроку ...», «Рассказал интересное ...» – Повторная диагностика мотивации учения <p><u>Психолого-педагогическая работа с педагогами, психолого-педагогическая работа с родителями обучающихся:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Совместный круглый стол «Как меняется мотивация первоклассников? Как мы можем ее повысить?»

Основной акцент в программе сделан на психолого-педагогическую работу с обучающимися. Внеурочные занятия с первоклассниками необходимы для того, чтобы подготовить детей, сформировать более целостное представление о школе и желание учиться в ней, а также сформировать частные представления о том, какие учебные предметы будут изучать дети, что интересного ждет их при их изучении учебных предметов и почему новые знания будут для них полезны. Использовались методы рассказа и мультимедийной презентации (детям были показаны красочные презентации по каждому учебному предмету), беседы, чтения и обсуждения сказки. В конце занятий детям раздавались специально разработанные памятки «Как быть хорошим учеником», проведена соответствующая

беседа, в которой был сделан акцент на том, что школа дает много нужных знаний, но при этом требовательна, что познание требует особых качеств от самих будущих учеников.

На основном этапе был реализован цикл внеурочных занятий «Мой первый класс», в рамках которой дети были вовлечены в различные активности и мероприятия – например, на одном из занятий дети презентовали интересную для них профессию, на основании чего проводилось обсуждение, какие знания им нужны для того, чтобы в дальнейшем быть в ней профессионалом, на другом занятии – дети рисовали рисунки на тему «Что мне интересно в школе», на основании чего также проводилось обсуждение, что привлекает детей в школе – так, в беседе у детей формировались установки о том, что важнее всего знания, а не внешние атрибуты школьной жизни.

Также в конце недели проводились небольшие обсуждения «Что интересного я узнал на этой неделе», в которых дети осознавали и демонстрировали свои познавательные интересы. Проводилась и работа по сплочению коллектива первоклассников через проведение специальных занятий, внедрения традиций класса, совместное участие в творческих делах, что было важно, чтобы неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе не стал для первоклассников препятствием в формировании учебных мотивов.

Работа с педагогами строилась на всех этапах реализации программы. Так, на подготовительном уровне классный руководитель участвовал в презентации учебных предметов, на основном – ему и другим педагогам (педагог физической культуры, музыкальный педагог) были даны рекомендации «Как развивать учебные мотивы первоклассник» в формате групповой консультации.

Также проводилась и работа с родителями первоклассников. На подготовительном была проведена групповая консультация «Как я могу помочь своего ребенка в адаптации к школе», в рамках которой родители ознакомились с проблемой мотивации, с конкретными рекомендациями, как в кругу семьи можно влиять на мотивацию учения. Данная тема была продолжена на основном этапе – разработан и представлен на стенде информационный материал «Развиваем мотивацию учения первоклассников вместе!», а также проведено анкетирование, привлекающее внимание родителей к проблеме мотивации учения их детей.

На рефлексивном этапе с педагогами и родителями первоклассников было проведено совместное мероприятие в формате круглого стола «Как меняется мотивация первоклассников? Как мы можем ее повысить?». Классный руководитель и родители отмечали и обсуждали (каждый со своей стороны), какие изменения они видят в интересе, мотивации детей к обучению, какие шаги еще можно предпринять в направлении ее повышения и развития. Было решено, данной теме уделять внимание на протяжении всего учебного года периодически – в формате кратких обсуждений на родительских собраниях.

Повторная диагностика показала положительную динамику в изменении показателей мотивации. Так, учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием учения, доминируют уже у 35% первоклассников, а с процессом

учения – у 20% обучающихся, а мотив избегания неприятностей выявлен лишь уже у 5% младших школьников; у большинства опрошенных первоклассников (60%) мотивы учения стали более устойчивыми (по методике М.В. Матюхиной). Высоким уровнем школьной мотивации, обладают уже 40% первоклассников; средний уровень мотивации учения выявлен у 50% первоклассников, низкий – у 10% детей (по анкете Н. Лускановой). Сформированная внутренняя позиция школьника выявлена у 55% первоклассников. Начальная стадия формирования внутренней позиции школьника выявлена у 40% первоклассников, а несформированность внутренней позиции школьника, отсутствие интереса к школе лишь у 5% опрошенных детей (по анкете Т.А. Нежновой).

Таким образом, программа по коррекции мотивов первоклассников получилась целенаправленной, комплексной, поэтапной, и, как показала повторная диагностика, эффективной – учебные мотивы первоклассников стали более устойчивыми, сформированными, дифференцированными (дети могли рассказать о том, что им интересно в школе, какие знания им нужны и т.д.).

Библиографический список

1. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл: Академия, 2006. 251 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
3. Леонова Е. С. Формирование учебной мотивации у школьников: практико-ориентированный подход // Lurian Journal. 2023. Т. 4, № 3. С. 69 –77.
4. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
5. Панченко Т. В., Шиховцева А. Б. Эмпирическое исследование познавательных и социальных мотивов учения детей младшего школьного возраста // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. Т. 14, № 3 (57). С. 10 – 16.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ

INFLUENCE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS ON THE LEVEL OF ANXIETY IN ADOLESCENTS

А.В. Шалда, Н.Г. Иванова

A.V. Shalda, N.G. Ivanova

Подростковый возраст, семья, школьная обстановка, тревожность, социальная сеть, самооценка.

В статье исследуется влияние социальных и психологических факторов на уровень тревожности подростков. Проанализированы четыре основных аспекта, оказывающие влияние на уровень тревожности подростков: семейная обстановка, школьная среда, психологические факторы и влияние современных информационных технологий и социальных медиа.

Adolescence, family, school environment, anxiety, social network, self-esteem.

The article examines the effects of social and psychological factors on adolescent anxiety levels. Four main aspects affecting the level of anxiety of adolescents were analyzed: family environment, school environment, psychological factors and the influence of modern information technologies and social media.

Проблема тревожности является важной и актуальной для психологического сообщества, так как ранние исследования Всемирной организации здравоохранения показывают, что тревожное расстройство – одно из самых распространённых видов психических нарушений, и в 2022 г. им страдало 301 млн. человек. Среди распространённых причин, способствующих появлению тревожности выделяют следующие: семейная обстановка (отношения с родителями, наличие конфликтов в семье, уровень поддержки и понимания родителей); школьная среда (проблемы с учёбой, социальная изоляция или сложности в общении со сверстниками); психологические факторы, а именно низкая самооценка, высокая склонность к самокритике, перфекционизм и страх провала; влияние современных информационных технологий и социальных медиа на уровень тревожности у детей подросткового возраста.

Каждый из этих факторов может оказывать как индивидуальное, так и совместное влияние на уровень тревожности у подростков, и изучение их взаимосвязей может быть полезным для создания эффективных программ профилактики и поддержки психологического здоровья подростков.

Большой вклад в изучение проблемы тревожности внесли А.М. Прихожан, А.В. Толстых, Е.И. Рогов, С.Л. Рубинштейн, Р.С. Немов, Р.В. Овчарова и многие другие.

Профессор Вахид Мотамеди (Vahid Motamedi), в своей статье отмечает, что подростковый возраст – это период некой психологической «растерянности»,

что и по сей день изучают многие психоаналитики. В этом возрасте важную роль играет процесс адаптации ребёнка к внешней среде, обществу и многим другим факторам. Подросток стремится не только удовлетворить свои новые потребности, но и сохранить то чувство безопасности, которое ярче всего можно ощутить только в детстве. Для того, чтобы чувствовать свою причастность к социуму и происходящим вокруг событиям, он начинает «ассоциироваться» со своим окружением. Парадокс заключается в том, что при стремлении влиться в этот поток, ребёнок всё ещё находится в поиске своей идентичности. Таким образом, пытаясь коррелировать эти разрозненные элементы своей личности, ребёнок впоследствии сталкивается со стрессом и новыми конфликтами, как внутри себя, так и снаружи, чаще всего с родителями, которым тяжело принять происходящие изменения, а также надвигающийся процесс сепарации с ребёнком [3].

Если же процесс адаптации ребёнка нарушается, то это приводит к дезадаптации, в ходе которой он может ощущать ярко выраженное чувство незащищённости и страха. Механизм дезадаптации приводит к тому, что человек не может справиться с теми требованиями, которые выдвигаются ему в нормальном обществе. И обстановка внутри семьи может усугубить данный процесс.

Стоит отметить, что дисфункциональным семьям свойственно отсутствие эмоциональной поддержки, проблемы во взаимоотношениях между членами семьи, напряженная атмосфера внутри экосистемы семьи на протяжении долгого времени, конфликты, насилие или злоупотребление веществами. Все эти факторы могут привести к чувству беспокойства, тревоги и страха у детей.

В связи с тем, что ребёнок живёт в нестабильной обстановке, у него отсутствует чувство защищённости, которое играет большую роль в процессе его развития, что, в свою очередь, значительно повышает уровень стресса в его жизни.

Также, из-за эмоциональной недоступности одного или обоих родителей, ребёнок в таких семьях может не получать должного понимания и поддержки со стороны взрослых, что тоже приводит к повышению тревожности и чувства одиночества. Стоит ещё отметить, что дисфункциональная семейная динамика может привести к тому, что дети учатся неправильным способам справляться со стрессом и конфликтами, что в будущем может привести не только к повышенному уровню тревожности, но и к актам самоповреждения.

И самое главное, в дисфункциональной семье дети могут быть свидетелями или жертвами травматических событий, таких как насилие, злоупотребление алкогольными или психотропными веществами и прочее, что может привести к посттравматическому стрессовому расстройству и повышению уровня тревоги.

Влиянии современной образовательной среды на психическое здоровье школьников в своих трудах освещали О. Ю. Милушкина, Ф. У. Козырева, Ю. П. Пивоваров, Е. А. Дубровина, З. А. Григорьева. Среди причин, отрицательно влияющих на состояние здоровья учащихся, выделяют повышенную учебную нагрузку, ненормированное использование цифровых технологий в образовательном процессе, а также значительное воздействие целого ряда психосоциальных

травмирующих факторов (травля, конфликты в школьной среде, педагогическое насилие и др.). Наиболее частыми психоневрологическими нарушениями, встречающимися у учащихся, авторы выделяли пограничные психические нарушения, тревожное расстройство, расстройства поведения [2].

Для решения этой проблемы необходимо создавать в школе поддерживающую среду, обеспечивающую эмоциональную безопасность и психологическую поддержку для подростков. Формирование подходящих условий для ребенка в школе, включая поддержку со стороны учителей и администрации, эффективные методы решения конфликтов и предупреждения буллинга, также могут способствовать снижению уровня тревожности у детей.

Так, в г. Красноярске в школе № 153 «Комплекс Покровский», введён специальный предмет «социальные навыки», для учащихся 5 классов. В его программу входит изучение таких тем, как конфликты, эмоции, общение со сверстниками и взрослыми, личные границы и т.д. Если расширить данную практику и в других школах, а также прописать программу для классов старше, то, таким образом, мы можем более обширно освещать тему межличностного взаимодействия и помогать подросткам справляться с различными проблемами. Чаще всего они испытывают сложности в общении со своими сверстниками из-за страха быть оцененными или отвергнутыми. Подобный предмет может быть полезен подросткам в преодолении внутренних барьеров и предубеждений, следствием которых являются страхи и фобии, самооценка, перфекционизм, а также чувство беспомощности и отсутствия контроля у подростка.

У детей могут возникать страхи перед конкретными ситуациями, объектами или явлениями, такими как страх перед темнотой, одиночеством, животными и т.д. Эти страхи могут привести к высокому уровню тревожности, особенно если их проявления становятся регулярными и начинают мешать повседневной жизни ребенка.

Что касается самооценки, то дети, которым тяжело объективно оценить себя и свои действия, могут испытывать повышенную тревожность из-за страха оценки или критики со стороны других, не различая даже конструктивную или деструктивную критику. Ведь для ребёнка с низкой самооценкой любые замечания находятся на одном спектре негативизма.

Еще одним из важных факторов развития тревоги выступают социальные медиа, которые стали неотъемлемой частью жизни подростков в современном мире. Среди положительных сторон социальных сетей стоит отметить возможность для обмена положительным контентом и поддержкой среди людей с такими же проблемами и похожими жизненными ситуациями. При этом, необходимо научить подростков распознавать негативные аспекты социальных медиа и развивать способность справляться с ними.

Таким образом, мы выделили основные социально-психологические факторы, которые влияют на уровень тревожности подростков. Обозначенные факторы воздействует на ребёнка и процесс его самоидентификации. Принятие

собственного «Я», когда подростки ищут свой собственный путь, может быть осложнено по многим причинам, таким как завышенные ожидания родителей об успехах ребёнка, игнорирование со стороны одноклассников, ощущение потери контроля над собственной жизнью или ситуацией и т.д. Важно поддержать ребёнка в такое непростое время и по возможности быть рядом во все кризисные моменты.

Библиографический список

1. Милушкина О. Ю., Козырева Ф.У., Пивоваров Ю. П., Дубровина Е. А., Григорьева З. А. «Влияние современной образовательной среды на нервно-психическое здоровье детей школьного возраста» // Российский вестник гигиены. 2023. С. 47-56. URL: https://rbh.rsmu.press/files/issues/rbh.rsmu.press/2023/4/2023-41371_ru.pdf?lang=ru&ysclid=luzcaqs6u1859210951
2. Сорокопуд Ю.В., Матвеева О.А. «Влияние семейного воспитания на подростковую тревожность» // МНКО. 2021. №2 (87). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semeynogo-vozpitaniya-napodrostkovuyu-trevozhnost>
3. Vahid Motamedi «Family environment on emotional, social, and academic adaptation of adolescents: A study of middle school students» // Journal of Education and Learning (EduLearn). 2020. pp. 550-557. URL: <https://ia904600.us.archive.org/13/items/family-environment-on-emotional-social-and-academic-adaptation-of-adolescents-a-/11.pdf>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алирзаева Индира Бабаевна – кандидат, педагогических наук, доцент ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: agaeva-indira@mail.ru

Арва Наталья Вадимовна – МБДОУ № 206; e-mail: natalika.petrina@mail.ru

Арефьева Зоя Анатольевна – учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад № 257 комбинированного вида», г. Красноярск; e-mail: morphinum@mail.ru

Беляева Ольга Леонидовна – кандидат, педагогических наук, доцент ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: oliyass@mail.ru

Бородина Ирина Александровна – MAOY Лицей № 28; e-mail: borodinattpp@yandex.ru

Бочарова Юлия Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

Брюховских Людмила Александровна – кандидат, педагогических наук, доцент ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ladaksru@mail.ru

Бычакова Анна Николаевна – МБДОУ № 24, г. Красноярск; e-mail: krsds24 krsds24@mail.ru

Васильева Анна Александровна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasilyeva_aa@bk.ru

Горностаева Анастасия Анатольевна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Avral2007@yandex.ru

Гроцкая Елизавета Николаевна – учитель-логопед, МБДОУ № 121, г. Красноярск; e-mail: gginagg@mail.ru

Диденко Александра Валерьевна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: asya.didenko.00@mail.ru

Ефремова Ксения Александровна – специалист по социальной реабилитации Центра подбора и адаптации технических средств реабилитации «ТСР-МАРКЕТ.РУ», г. Екатеринбург; e-mail: efremovaft@mail.ru

Жарова Анастасия Владимировна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: zharova.nastya92@mail.ru

Журавлева Ольга Анатольевна – заместитель директора MAOY СШ №115, г. Красноярск; e-mail: olga200851@yandex.ru

Игнатова Надежда Вячеславовна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bosja-4@mail.ru

Карнаухова Валентина Васильевна – MAOY Лицей № 3, г. Красноярск; e-mail: Karnaukhova.vv@gmail.com

Козлова Ирина Петровна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dreaming@rambler.ru

Кондратьева Светлана Юрьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена; e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Кунстман Екатерина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kunstmanep@mail.ru

Левченко Анастасия Алексеевна – бакалавр ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: – cler2002@mail.ru

Лисова Надежда Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной психологии ИСГТ КГПУ им В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: nadia.krs@yandex.ru

Мамаева Анастасия Викторовна – кандидат, педагогических наук, доцент ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: avmama_eva@mail.ru

Мартынова Елена Ивановна – МБДОУ № 206; e-mail: elena-via@yandex.ru

Муравьёва Елена Александровна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lena-omur@rambler.ru

Надь Елена Геннадьевна – МБДОУ № 24, г. Красноярск; e-mail: neganad@bk.ru

Наумова Наталья Борисовна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nnb181082@mail.ru

Оглоблина Анна Игоревна – магистрант РГПУ им. А.И. Герцена; e-mail: anna.ogloblina1999@mail.ru

Падишина Ангелина Александровна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: angelinapadisina@gmail.com

Пивоваров Сергей Дмитриевич – бакалавр Сибирского государственного университета науки и технологии им. Академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск; e-mail: serzz.pivovarov.02@mail.ru

Полежаева Оксана Валерьевна – МАОУ Лицей № 9 «Лидер» им А.М.А. Клешко; e-mail: Oks.abrosimowa@yandex.ru

Пословина Марианна Владимировна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marianna89994459020@gmail.com

Проглядова Галина Александровна - кандидат, педагогических наук, доцент ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: 26rga@mail.ru

Проценко Валентина Олеговна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Posno01@mail.ru

Рудакова Анастасия Викторовна – МБДОУ № 24, г. Красноярск; e-mail: Asy.76@mail.ru

Русакова Олеся Олеговна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: rusakova=olesya@mail.ru

Сухоносова Виктория Андреевна – МАОУ СШ «Комплекс Покровский», учитель-логопед; e-mail: suhonosova@153krsk.ru

Танеева Зульфия Борисовна – учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 269 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательноречевому развитию детей»; e-mail: taneeva.1976@mail.ru

Тарасенко Олеся Анатольевна – КГБУ СО «КЦСОН «Ленинский»/, магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева e-mail: moiseenko7955@mail.ru

Тимошина Юлия Станиславовна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Dou-41@mail.ru

Устинова Татьяна Валерьевна – МБДОУ № 206; e-mail: vcemilla@mail.ru

Фурьева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: tat.fur130@mail.ru

Хиль Анна Михайловна – магистрант ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: annahil99@mail.ru

Шлапак Александра Валерьевна – студентка 2 курса КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: alexandra.puzryyova@yandex.ru

Молодежь и наука XXI века

XXV Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА:
СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

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

Красноярск, 16 апреля 2024 г.

Электронное издание

В авторской редакции
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-82

Подготовлено к изданию 05.06.24.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 27,4