**Министерство образования Республики Беларусь**
**Учреждение образования**
**«Гродненский государственный университет**
**имени Янки Купалы»**

# НАУЧНЫЙ ПОИСК – 2021

**Сборник научных работ студентов**

Гродно
ГрГУ им. Я. Купалы
2021

УДК 082
ББК 74.58 (4Беи)
Н34

Рекомендовано Советом педагогического факультета ГрГУ им. Янки Купалы

**Редакционный состав:**
Н.В. Крюковская, кандидат педагогических наук, доцент (гл. ред.);
Н.И. Акопян, кандидат педагогических наук;
К.И. Букша;
О.В. Фомина

**Рецензенты:**
*Воронко Е.В.,* кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики УО «Гродненский государственный медицинский университет»,

*Валюкевич Т.В.*, директор учреждения образования «Государственный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно».

Н34 **Научный поиск – 2021** : сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.), Н. И. Акопян, К. И. Букша, О. В. Фомина. – Гродно : ГрГУ, 2021. – 177 с.

В сборнике представлены работы студентов кафедры теории и методики специального образования педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Института детства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Института педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, факультета психолого-педагогического и специального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский Национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. Освещаются проблемы развития коррекционной педагогики, логопедии, психологической науки.

В статьях, вошедших в сборник, на теоретическом и эмпирическом уровнях реализованы современные подходы к раскрытию методологических, теоретических и практических аспектов воспитания и обучения детей различных возрастных категорий с особенностями психофизического развития.

Содержание сборника может быть адресовано научным сотрудникам, преподавателям средних и высших учебных заведений, аспирантам, магистрантам и студентам.

**УДК 082**
**ББК 74.58 (4Беи)**

©Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2021

## От составителей

Современный специалист должен владеть не только суммой фундаментальных и профессиональных знаний, но и быть творческой личностью, способной самостоятельно решать сложные задачи, быстро адаптироваться к имеющимся условиям и быть способным постоянно ориентироваться в изменяющемся мире. Поэтому в процессе обучения студентов большое значение придается научно-исследовательской работе, которая является важным средством системной подготовки специалистов, контролирующим и развивающим звеном, позволяющим углубить профессиональные знания и навыки студентов, совершенствовать навыки исследовательской работы, накапливать их творческий потенциал. Вовлечение будущих специалистов в исследовательскую деятельность обеспечивает приобретение знаний в области новейших направлений исследований, вооружает разнообразными методами исследования, позволяет системно, глубоко и разносторонне осмысливать современные социально-экономические явления и процессы, учит публично представлять полученные результаты.

Данное издание представляет собой результат научных исследований студентов в области коррекционной педагогики и специальной психологии. В сборник вошли теоретические статьи, описывающие особенности познавательной, речевой и эмоционально-личностной сфер различных категорий детей с особенностями психофизического развития, и статьи с практико-ориентированным содержанием по вопросам организации коррекционно-педагогической работы на уровнях дошкольного и общего среднего образования. Решение данных вопросов позволит повысить эффективность обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, обеспечит формирование у них основных жизненных компетенций и на этой основе их подготовку к самостоятельной жизни в социуме.

В сборник вошли статьи студентов из Республики Беларусь и Российской Федерации.

Содержание сборника может быть адресовано научным сотрудникам, преподавателям средних специальных и высших учебных заведений, аспирантам, магистрантам и студентам.

УДК 376.42

**Артюхова Т.Ю.**
*Саратов, Российская Федерация*
Научный руководитель: Селиванова Ю.В., доктор соц. наук, профессор

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы развития произвольной регуляции деятельности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, имеющих задержку психического развития. Анализируя исследования ученых, отмечаются специфические особенности саморегуляции всех сторон личности ребенка с этой нозологией в отличие от нормально развивающихся сверстников. Именно при организации специальных психолого-педагогических условий у дошкольников с задержкой психического развития формируются предпосылки и потенциал к успешному школьному обучению.

Способность дошкольника с задержкой психического развития к произвольной регуляции собственной деятельности и особенно познавательной является основой для полноценного его психического и социального развития, а также является важной составляющей к определению личности в целом. Необходимость развития произвольной регуляции у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) обоснована клинико-психологическими, нейропсихологическими и психолого-педагогическими исследованиями [1, с. 2]. Л.С. Выготским описывается произвольность как способность к овладению собственной деятельностью с помощью основы культурно заданных средств. Ученый подчеркивает, что произвольность развивается в совместной деятельности, а также в отношениях ребенка со взрослым и в общении с детьми. Произвольные процессы им определяются как опосредованные знаками – речью, а также образцами, способами действиями и правилами [2].

Произвольность включает всестороннее развитие личности ребенка: произвольность поведения, саморегуляции, психических процессов (внимания, памяти, мышления и т. д.). Если у ребенка отмечается повышенная двигательная активность, непоседливость, импульсивность, рассеянность, то необходимо особенное внимание уделить формированию произвольности его деятельности, что, в свою очередь, позволит ему быстрее и легче адаптироваться в социуме. Важно, чтобы дошкольник соотносил собственную деятельность с инструкциями, правилами.

У дошкольников с задержкой психического развития отмечаются качественные нарушения познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, что препятствует полноценному овладению знаниями, умениями и навыками. Таким детям свойственно испытывать затруднения при мысленном планировании действий, у них преобладает игровая деятельность над образовательной, отмечается повышенная утомляемость, инфантильность, слабая речевая организация. Недостаточность регуляции собственной деятельности проявляется в отсутствии интереса к играм и заданиям, отвлекаемость, снижение критичности и целенаправленности действий [1, с. 4].

В отечественной психологии и педагогике отводится значительное место изучению произвольной регуляции и отмечается важность формирования активности ребенка в процессе его жизнедеятельности. В трудах Л.С. Выготского [2] доказано, что произвольность деятельности составляет основу саморегуляции и является социальным образованием по своему происхождению и по проявлениям. Процесс саморегуляции представляет собой внутреннюю целенаправленную активность конкретно субъекта. Именно этот процесс выступает как одна из главных характеристик ребенка как субъекта жизнедеятельности.

Дошкольный возраст определяется как сензитивный (Л.С. Выготский [2] и др.) для формирования произвольной регуляции и организации собственной деятельности. В этом возрасте изменяются приемы и способы деятельности, а также происходит переход к сознательной деятельности от внешней ситуативной детерминации, произвольность преобладает над непроизвольностью. У.В. Ульенкова [8] считает, что произвольность является главным из компонентов в обучаемости и подчеркивает ее важность развития в дошкольном возрасте. Важно понимать, что формирование саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в различных видах познавательной деятельности и поведения является главным условием для успешной подготовки их к школьному обучению. Известно, что все виды детской деятельности оказывают влияние на развитие произвольных процессов.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования Российской Федерации в пункте «Требования к Программе и ее объему» обозначено развитие самостоятельности, целенаправленности и самостоятельной регуляции собственных действий детей. Это обозначает важность психолого-педагогических специальных условий для развития словесной самостоятельной регуляции произвольности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с задержкой психического развития.

Если у нормативно развивающихся детей в старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки к осознанной саморегуляции, то у детей с задержкой психического развития без специальной психолого-педагогической работы произвольная регуляция не достигает необходимого уровня развития. Для формирования регулятивной операции важно речевое сопровождение предметно-практической деятельности у дошкольников с ЗПР. В процессе работы в этом направлении у ребенка появляется дифференцированный отбор языковых средств в зависимости от ситуативного элемента и развивается способность к овладению практического употребления средств языка. Развитие произвольного поведения характеризуется психофизическими особенностями, а именно: низким уровнем общей и мелкой моторики, неловкостью движений, сниженной координацией движений. Преобладают формы общения: ситуативно-деловая, ситуативно-познавательная. В старшем дошкольном возрасте дети с ЗПР способны элементарно управлять своими эмоциями, способностью овладевать подражательными действиями с опорой на образец, и это благоприятно влияет на развитие произвольных процессов. Дети с ЗПР уже стараются заниматься более продолжительное время определенной деятельностью (например, играют с любимыми игрушками, рисуют, конструируют, лепят и другое).

Так, по данным У.В. Ульенковой [8], у детей с задержкой психического развития при выполнении учебного задания преобладает низкий уровень произвольной регуляции собственной деятельности в отличии от сверстников с нормальным возрастным развитием. При получении речевой инструкции предстоящей образовательной деятельности они не понимают, что требуется, и не удерживают материал. Дети не способны сравнивать результат с образцом и не критичны к нему. Поэтому они привыкают полагаться на внешний контроль со стороны взрослого и уже не оценивают результат своей деятельности. Дети с нормальным развитием могут планировать свои действия, и речь у них имеет организующую и регулирующую функцию, но дети с задержкой психического развития почти не имеют потребности к этому. Дошкольники с ЗПР не могут практическую деятельность связывать со словесным обозначением, наблюдается несоответствие между словом и действием. Образы у них формируются очень фрагментарно, действия мало осознанны, а опыт действия не фиксируется в слове, а значит, не обобщен. Анализируя исследования ученых, отмечается прямая связь между произвольной регуляцией и речью ребенка [3, с. 175].

На первых этапах работы с детьми с задержкой психического развития важно сочетать речевые инструкции с наглядной опорой, то есть слова инструкции должны быть понятны ребенку, затем идем «от простого к сложному», постепенно добавляем в инструкцию несколько частей и усложняем материал. Соблюдение правил позволит ребенку с данной нозологией регулировать свою деятельность с опорой на речевую основу. Следующая ступень – элементарный словесный отчет о проделанных действиях. Обучающая роль взрослого опирается на фиксированную речь этапов самостоятельной деятельности ребенка, составление словесного отчета с помощью взрослого, словесный отчет ребенка без помощи взрослого [3, с. 177].

Специальные психолого-педагогические условия для развития произвольной регуляции деятельности ребенка, а также его познавательной сферы выделены авторами Н.В. Бабкиной [1], У.В. Ульенковой [8] и др. Ученые относят к ним: положительное отношение к регуляции своей деятельности и поведения; развитие интереса к словесной самостоятельной регуляции, привлечение детей к регуляции; развитие ориентировки детей в компонентах деятельности (цель, условия, план, оценка, способ выполнения) под контролем взрослого; гармоничное формирование системы осознанных действий при развитии трех видов словесной регуляции деятельности (образец взрослого, контроль взрослого, частичная помощь взрослого, самостоятельные действия ребенка); наглядная опора на материале; специально обучающие индивидуальные и групповые занятия; развитие словесной опоры саморегуляции (планирующая функция речи в детском саду и дома); образовательная деятельность с включением дидактических игр на развитие мышления, последовательности действий и причинно-следственных связей [3, с. 181].

Таким образом, особенности произвольной регуляции деятельности детей с задержкой психического развития имеют отличительные черты, а именно в отсутствии целенаправленной специальной работы когнитивное и личностное развитие дошкольников ведет тормозящий фактор. Поэтому с внедрением инклюзивного звена в современной системе образования и увеличением детей с особыми потребностями необходимо целенаправленно и систематично развивать у них произвольную регуляцию деятельности как основу успешного развития и потенциал для будущего обучения в школе [4, с. 19].

**Abstract.** The article discusses the development of voluntary regulation of activity in preschoolers with disabilities and mental retardation. Analyzing the research of scientists, the specific features of self-regulation of all aspects of the personality of a child with this nosology, in contrast to normally developing peers, are noted. It is with the organization of special psychological and pedagogical conditions that preschool children with mental retardation form the prerequisites and potential for successful school education.

**Список литературы**

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Н. В. Бабкина. – М. : Владос. – 2016. – 143 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

3. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос. – 2005. – 208 с.

4. Левченко, И. Ю. Качественный анализ показателей психической деятельности дошкольников с задержкой психического развития / И. Ю. Левченко // Специальная психология. – 2006. – № 1. – С. 19–33.

5. Ульенкова, У. В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова, В. В. Кисова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 26–33.

УДК 376.42

**Архипова В.Д.**
*Саратов, Российская Федерация*
Научный руководитель: Павлова Н.В., канд. пед. наук, доцент

# ТВОРЧЕСКАЯ КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ VI КЛАССА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЧТЕНИЯ

**Аннотация.** В статье приводятся некоторые нестандартные задания, которые мы предлагаем на уроках русского языка и чтения с целью формирования самостоятельности, раскрепощенности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью при контактах со сверстниками.

Одной из самых важных потребностей в жизни человека является общение с другими людьми. Уровень сформированности коммуникативных умений представляет собой фактор развития личности в целом, а также служит важным показателем социализации школьника (выпускника) и адаптации в обществе. Слова Л.С. Выготского о том, что «решающую роль … во всем социальном развитии ребенка играют вспомогательные средства (речь, слова и другие знаки), с помощью которых ребенок научается стимулировать самого себя», позволяют сделать вывод о том, что совершенствование речевых функций является важным толчком к началу общения [1, с. 124]. Именно поэтому проблема речевого развития школьников с интеллектуальной недостаточностью рассматривается в настоящее время как одна из самых значимых для обучающихся по адаптированным образовательным программам (АОП) [2, с. 40]. Работа по совершенствованию коммуникативной деятельности возможна и необходима на любом уроке, но именно предметная область «Язык и речевая практика» (уроки русского языка и чтения) напрямую связана с задачей формирования речевой компетентности обучающихся.

В ряде исследований коммуникация рассматривается как процесс, в результате которого информация передается, формируется, уточняется, развивается. Взаимодействие людей является условием, без которого невозможно познание действительности, формирование у них эмоционального отношения к ней и адекватного поведения в этой реальности. По определению М.И. Лисиной, «общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [4, с. 12]. Однако ребенок с интеллектуальной недостаточностью не ставит перед собой цель начать взаимодействовать с кем-либо, так как ему несвойственно проявлять инициативу, активность, он почти никогда не является инициатором игры, разговора с кем-либо, как отмечает В.Г. Петрова [6]. Создатель отечественной психолингвистики А.А. Леонтьев считает, что, общаясь, люди должны говорить не ради самой речи, а для того, чтобы их речь оказала на собеседника необходимое воздействие, то есть достигла некой цели [3, с. 87]. Значит, и школьник должен понимать, о чем и с какой целью он говорит, а не просто перебирать слова. А.В. Мудрик выделяет как необходимые условия, подтверждающие наличие реального общения, – умение сопереживать, умение идентифицировать себя с другим человеком и желание принять точку зрения собеседника [5, с. 17]. Следовательно, общение подразумевает активную включенность каждого участника в диалог.

В силу нарушения развития дети с интеллектуальной недостаточностью не имеют возможности самостоятельно учитывать эти условия, что значительно усложняет для них поддержание диалога, партнерские отношения и сам процесс социализации. Одной из важных задач учителя является поиск «искорки талантов» в каждом ребенке [9]. Именно учителю удается

найти интересные для учащихся виды художественно-творческой деятельности и использовать их как «средство социокультурной интеграции» [8], а также как «мотивационный компонент упражнений по русскому языку» и «способ формирования коммуникативных умений учащихся с нарушениями интеллекта» [7]. Эффективность обучения усиливается, когда творчество соединяется с игровой деятельностью, – открываются новые возможности для взаимодействия обучающихся друг с другом.

Мы предлагаем эксперимент с целью повышения мотивации к коммуникации между учащимися, который можно провести в период педагогической практики в школе. Суть эксперимента заключается в организации речевого взаимодействия шестиклассников с интеллектуальной недостаточностью.

Первый шаг – выявление первоначального уровня и особенностей сформированности коммуникативных навыков обучающихся в двух группах в параллельных классах на основе методики «Рукавички» (автор Г.А. Цукерман): учащимся необходимо одинаково украсить пару рукавичек. Дети сами могут выбрать узор, но для этого им нужно договориться. Экспериментатор следит за процессом выполнения методики детьми.

После получения необходимых диагностических данных одной группе испытуемых (экспериментальной) предлагается серия *коммуникативно-игровых заданий с элементами творчества*:

1. Учащиеся встают в круг. Учитель знакомит их с куклой, сообщая ее имя и возраст. Затем отдает ее одному ребенку в руки и, назвав его по имени, спрашивает, какого цвета волосы у куклы. Ребенок отвечает на вопрос и передает куклу следующему участнику (по выбору), задавая другой вопрос, касающийся куклы.

2. Детям предлагается посмотреть отрывок из мультфильма «Зимняя сказка», а затем воспроизвести диалог между Медвежонком и Ежиком. Весь класс делится на пары, каждой из которых необходимо представить себя на их месте и проговорить диалог, стараясь передать нужные эмоции и чувства. Каждая пара участников должна ответить на вопросы: почему Ежик переживал за Медвежонка? Обязательно ли Ежик должен был сидеть с Медвежонком и заботиться о нем? А почему он это делал?

3. Учащиеся делятся на две группы. Каждой группе раздаются пазлы со словами, которые необходимо собрать в одно предложение. Обе группы, собрав свои предложения, объединяют их в небольшой текст и выбирают двух человек, которые его выразительно зачитают. Подобное задание формирует у учащихся умение договариваться между собой, чтобы найти лучший вариант решения поставленной задачи.

4. Театрализованная игра «Кто я?». Прочитав определенный текст (например, «Айболит» К.И. Чуковского, «Принцесса, которая плохо училась» С.А. Черняевой, немецкую сказку «Зайчата и Лиса» в переводе О.Б. Садовой), учащиеся, опираясь на особенности характера одноклассников, должны выбрать наиболее подходящую для них роль. После распределения ролей и выбора необходимого сценического реквизита ставится сценка, в которой дети читают по ролям, но им предоставляется возможность изменить написанный автором финал и придумать свой.

5. После этой игры учащимся предлагается самостоятельно записать несколько предложений о понравившемся герое и исполнившим эту роль актере. Желающие могут прочитать свой текст перед всем классом.

6. После чтения сказки Д. Биссета «Слон и Муравей» с учащимися проводится беседа на тему «Что такое дружба?». Свои ответы дети подтверждают примерами из сказки. Обсуждение заканчивается ответом учащихся на вопрос: Чему учит сказка? Обсуждая данную тему, дети

вместе с учителем приходят к выводу: для общения очень мало преград, и тот, кто действительно хочет дружить, всегда найдет для этого способ.

7. Заключительное задание – коллективная работа над стенгазетой на тему «Я твой друг и ты мой друг». Для создания такой стенгазеты будут использоваться фотографии учащихся класса. Вокруг фотографий приклеиваются ладошки – для этого каждый должен обвести ладошки друг друга и вырезать их из цветной бумаги, записать на них цитаты из мультфильмов и сказок о дружбе (выбрать из предложенных учителем).

После выполнения всех заданий повторно проводится диагностический срез, но вместо рукавичек дети получают по паре носков, чтобы избежать повторного рисунка (по памяти). Сравнение результатов, полученных в экспериментальном и контрольном классах покажет, помогли ли данные задания преодолеть трудности в попытке договориться с партнером и объединить усилия в общей работе при украшении пары носков, или же, наоборот, у учащихся осталась та же скованность и зажатость при работе в парах.

Предложенные нами упражнения должны послужить развитию и формированию коммуникативных навыков у учащихся. Они тренируют детей в довольно сложных для них операциях: высказывать свое мнение, никого не обижая, а также адекватно воспринимать мнения окружающих. Учитель помогает создавать самостоятельное высказывание, обеспечивая логически выстроенный сюжет, содержащий конкретную идею.

**Abstract.** Children with intellectual disabilities are more needs in help in expanding social connections than their coevals with normal intelligence. The level of communication is a factor of personal development, and also serves as an important indicator of readiness for school and socialization in society. The article presents some atypical tasks that we offer in lessons of Russian language and reading, with order to forming independence, emancipation in contacts with coevals.

**Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 368 с.

2. Ильина, С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку: состояние, проблемы и перспективы / С. Ю. Ильина // Специальное образование. – 2012. – № 3. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru. – Дата доступа: 25.12.2020.

3. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, – 1999. – 459 с.

4. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

5. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания : учеб. для студ. вузов / А. В. Мудрик. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 319 с.

6. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие / В. Г. Петрова – М. : Академия, 2002. – 160 с.

7. Павлова, Н. В. Мотивационный компонент упражнений по русскому языку как способ формирования коммуникативных умений учащихся с нарушениями интеллекта / Н. В. Павлова // Социокультурная интеграция и специальное образование : сб. науч. ст. – М. : Перо, 2015. – С. 191–199.

8. Павлова, Н. В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции / Ю. В. Селиванова, Л. В. Мясникова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – № 3. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=32321495. – Дата доступа: 25.12.2020.

9. Шишкова, М. И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников / М. И. Шишкова // Дефектология. – 1999. – № 6. – Режим доступа: http://www.shishkova.ru/publications/article01.htm. – Дата доступа: 20.12.2020.

УДК 376.42

**Бегунова Е.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Урусова О.И.

# РОЛЬ ЭКСКУРСИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА»

**Аннотация**. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования эффективности экскурсий в процессе обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках «Социально-бытовая ориентировка». На основе сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп доказана эффективность использования уроков-экскурсий в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Социально бытовая ориентировка».

По мнению Е.Г. Речицкой, экскурсия, как одна из распространенных форм работы с детьми, в силу своей наглядности и информативности способствует успешному решению программных задач [3, с. 8]. В процессе экскурсионной работы оказывается воздействие на мировоззрение детей, формируются знания и представления об окружающей действительности; активизируется речевое развитие, разные виды восприятия; развиваются мыслительные операции, социальная, интеллектуальная, эмоциональная активность; осуществляются профессиональная ориентация, нравственное воспитание [2].

На экскурсиях, организованных на уроках социально-бытовой ориентировки, у учащихся с интеллектуальной недостаточностью формируются элементарные представления и понятия об окружающем мире, о закономерностях развития общества, происходит усвоение социального опыта [1]. Такая форма работы расширяет круг интересов, активизирует познавательную деятельность учащихся, укрепляет связь обучения с жизнью. Экскурсия, с одной стороны, выступает как вполне самостоятельная форма воспитательной работы, а, с другой, – может выполнять роль вспомогательных иллюстрированных средств, которые привлекаются с определенной заданной целью [3]. Важнейшим достоинством экскурсии является то, что изучение происходит в естественной жизненной среде, то есть на производстве или в обществе.

С целью определения роли экскурсий в процессе обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Социально-бытовая ориентировка» было проведено экспериментальное исследование на базе ГУО «Молотковичская вспомогательная школа-интернат». В исследование приняли участие 20 учащихся 5 классов. Возраст испытуемых – 12–13 лет. Было сформировано две группы по 10 человек: контрольная и экспериментальная, в которые вошли учащиеся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Для учащихся контрольной группы было проведено 6 классических уроков социально-бытовой ориентировки с использованием разнообразных методов и приемов обучения. Для экспериментальной группы уроки по тем же темам проводились в форме экскурсий.

В процессе проведения уроков осуществлялось педагогическое наблюдение за учащимися. Учащиеся контрольной группы показали низкий уровень по следующим критериям:

- степень включенности в учебную деятельность – 5 учащихся (50 %);
- выраженность стремления к улучшению результата – 6 учащихся (60 %);
- степень самостоятельности при выполнении задания – 7 учащихся (70 %);
- потребность в одобрении при выполнении задания – 5 учащихся (50 %);

Для учащихся экспериментальной группы было проведено 6 уроков в форме экскурсий. Экскурсии позволили учащимся получить представление о назначении учреждения (магазин, почта, аптека), о действиях работающих там людей и посетителей. Результаты наблюдения за учащимися экспериментальной группы показали средний и высокий уровень по следующим критериям: 6 (60 %) учащихся активно работают на уроке; 7 (70 %) учащихся класса работают в течение всего урока без выраженных признаков утомления; 7 (70 %) учащихся не отвлекаются от выполнения заданий и объяснений учителя; 6 (60 %) учащихся стремятся к улучшению результата. Остальные учащиеся экспериментальной группы по данным критериям показали низкий уровень: 4 (40 %) учащихся не работают на уроке; 3 (70 %) учащихся класса утомляются в течение всего урока; 3 (70 %) учащихся отвлекаются от выполнения заданий и объяснений учителя; 4 (40 %) учащихся не стремятся к улучшению результата.

Проанализировав результаты наблюдений за поведением учащихся контрольной и экспериментальной групп, можно сделать вывод о том, что уроки по предмету «Социально-бытовая ориентировка», проведенные в форме экскурсий, имеют большую образовательную эффективность: повышается познавательная активность детей, развивается самостоятельность, расширяется речевая практика учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

С целью выявления уровня усвоения содержания предмета «Социально-бытовая ориентировка» в соответствии с учебной программой, учащимся был предложен тест, вопросы которого соответствовали содержанию учебной программы. Тестовые задания имели разный уровень сложности, так как контингент учащихся разнороден по своим возможностям усвоения знаний. Вопросы и задания тестов были сформулированы точно, теми же словами и фразами, которые уже употреблялись на уроках. Учащимся, испытывающим затруднения в чтении и понимании прочитанного ими текста, учителем зачитывались вопросы и предложенные ответы, а ученик выбирал из них правильный ответ и называл его. Для фронтального тестирования учащихся было подготовлено количество экземпляров тестовых карт – по количеству учащихся в группе. Для наглядности представим полученные данные на рисунке.

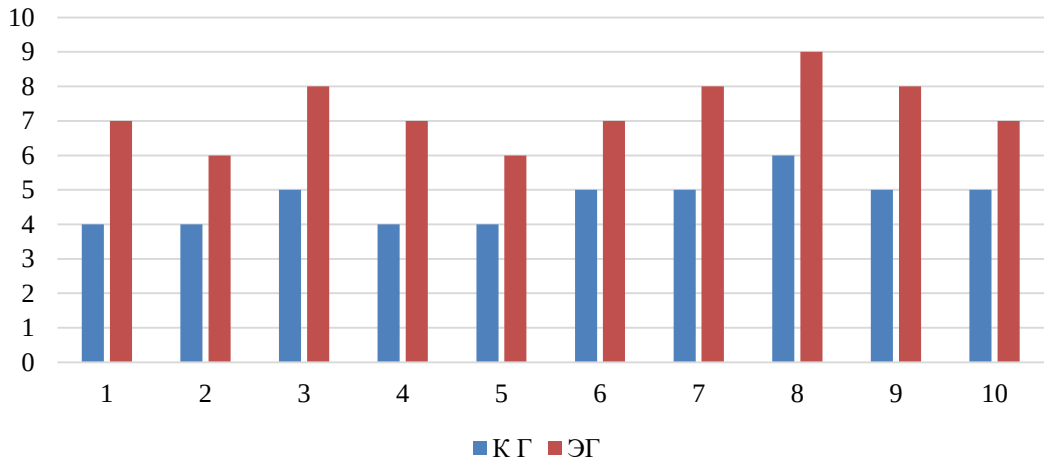



Рисунок – Уровень усвоения материала учащимися контрольной и экспериментальной групп

Из анализа результатов теста видно, что учащиеся экспериментальной группы показывают более высокий уровень усвоения материала. Так, на вопросы теста, связанные с правилами поведения (вопросы 1, 2, 3 и 10), учащиеся экспериментальной группы показали результат на 50 % выше, чем учащиеся контрольной группы. По теме «Предприятия. Учреждения» (вопросы 5,

7, 8 и 9) учащиеся экспериментальной группы показали результат на 30 % выше, чем учащиеся контрольной группы.

По результатам проведенной методики мы выявили, что использование экскурсий на уроках социально-бытовой ориентировки способствует лучшему усвоению содержания обучения в соответствии с требованиями программы. Учащиеся занимаются познавательной деятельностью, а предложенная форма организации урока, изучение значимых и интересных для учащихся сведений, выполнение практических работ и занимательных заданий способствует формированию положительной учебной мотивации к предмету «Социально-бытовая ориентировка».

Таким образом, во время экскурсии используется практическая деятельность учащихся с интеллектуальной недостаточностью, так как она повышает познавательную активность детей, способствует развитию у них самостоятельности. Предусматривается выполнение учащимися заданий, направленных на первичное закрепление материала, проблемных заданий, индивидуальных. На экскурсиях, организованных на уроках социально-бытовой ориентировки, у учащихся формируются элементарные представления и понятия об окружающем мире, происходит усвоение социального опыта [1].

Результаты экспериментального исследования наглядно подтверждают, что проведение экскурсий в процессе обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках социально-бытовой ориентировки является эффективным методом обучения. А систематическая работа в данном направлении позволит выпускникам с интеллектуальной недостаточностью уверенно начать самостоятельную жизнь после окончания обучения, успешно адаптироваться и социализироваться в социуме.

**Abstract**. This article presents the results of an experimental study of the effectiveness of excursions in the process of teaching and upbringing of students with intellectual disabilities in the lessons of «Social and household orientation». On the basis of comparing the results of the experimental and control groups, the effectiveness of the use of excursion lessons in the process of teaching children with intellectual disabilities in the lessons «Social orientation» was proved.

**Список литературы**

1. Гладкая, В. В. Уроки социально-бытовой ориентировки в младших классах вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие для педагогов 1-го отд-ния вспом. шк. / В. В. Гладкая, Р. Ш. Шайхуллина. – Минск : Местный Литературный фонд, 2008. – 116 с.

2. Киселева, А. В. Экскурсия как форма информационно-просветительской работы с младшими школьниками с нарушением слуха // Специальное образование: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 24–25 окт. 2013 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; ред.-кол. : С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск, 2013. – С. 58–60.

3. Речицкая, Е. Г. Развитие младших школьников с особенностями психофизического развития в процессе внеклассной работы : пособие для учителя-дефектолога / Е. Г. Речицкая. – М. : Владос, 2005. – 156 с.

УДК 376.37

**Беланович У.С.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

# УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗ УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОРНЫХ СХЕМ

**Аннотация**. В данной статье представлены результаты исследования уровня сформированности умения составлять рассказы с использованием опорных схем учащимися с тяжелыми нарушениями речи в III классе. На основе результатов констатирующего эксперимента предложены направления по развитию умения составлять рассказы у учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.

Связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности и представляет собой логическое, развернутое, последовательное и образное изложение какого-либо содержания. Развитие связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), в частности, развитие умений составлять рассказы, является одной из первостепенных задач, решаемых в ходе коррекционно-педагогической работы [1; 3; 5].

Так как в младшем школьном возрасте мышление учащихся с ТНР имеет преимущественно наглядно-образный характер, в современной практике педагогов специального образования на уроках русского языка для развития связной речи учащихся широко используются наглядные средства, в частности, опорные схемы [8; 10]. Использование опорных схем в процессе составления рассказов учащимися с ТНР позволяет формировать умение последовательно излагать свои мысли, способствует развитию интереса учащихся к языку и процессу рассказывания. В данной связи изучение особенностей использования опорных схем как средства развития умения составлять рассказы у учащихся с ТНР на уроках русского языка представляет особый интерес [2; 4; 6].

Цель статьи – выявить и описать уровень сформированности умения составлять рассказы с использованием опорных схем у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и у учащихся с нормой в речевом развитии в III классе.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГУО «Жемчужненская средняя школа» Барановичского района» в сентябре 2020 года. В исследовании принимали участие 20 учащихся III классов (10 учащихся III «Т» класса с ТНР – экспериментальная группа; 10 учащихся III «А» класса с нормальным речевым развитием – контрольная группа). Для определения уровня развития умения составлять рассказы учащимися с ТНР в III классе были подобраны следующие диагностические задания:

– рассказ по сюжетной картинке;

– составление рассказа из личного опыта на тему «Как я провел летние каникулы».

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить средние показатели уровня сформированности умения составлять рассказы у учащихся экспериментальной и контрольной групп.

У 60 % учащихся контрольной группы выявлен высокий уровень сформированности умения составлять рассказы. Рассказы учащихся характеризовались содержательностью и связностью высказывания, последовательностью изложения, наличием в речи художественно-стилистических элементов, использованием различных языковых средств в ходе рассказа, правильностью построения сложных и развернутых предложений, соблюдением грамматических норм и правил языка.

У 20 % учащихся экспериментальной группы и 40 % учащихся контрольной группы выявлен средний уровень сформированности умения составлять рассказы. Рассказ у этих учащихся в значительной степени соответствовал теме, при этом отдельные смысловые звенья были искажены, нарушена последовательность событий либо пропущены отдельные смысловые звенья. В рассказе отмечались неправильно построенные предложения, грамматические ошибки, трудности в построении замысла высказывания.

У 80 % учащихся экспериментальной группы выявлен низкий уровень сформированности умения составлять рассказы. Рассказ учащихся с низким уровнем отличался чрезмерной краткостью, неразвернутостью, изложение было непоследовательным и нелогичным. В речи использовались простые синтаксические единицы, отмечалась бедность словарного запаса.

На основании результатов экспериментального исследования можно сделать вывод о том, что у учащихся с ТНР в III классе умение составлять рассказы сформировано недостаточно хорошо. Активный словарь данных учащихся характеризуется преимущественно наличием существительных и глаголов. Учащиеся слабо пользуются в речи прилагательными и наречиями, а именно, словами, которые характеризуют качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Наблюдается значительное количество ошибок в ходе употребления простых предлогов.

Учащиеся с ТНР речи в III классе в ходе составления рассказов допускают множество ошибок в окончаниях слов, стоящих в определенном падеже, наблюдается смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Все это свидетельствует о достаточно низком уровне сформированности грамматической стороны речи. Процесс словообразования вызывает у учащихся с ТНР затруднения, в речи учащиеся редко используют различные способы образования новых слов. Наблюдаются трудности в ходе построения сложных (в частности сложноподчиненных предложений), слабо развито умение распространять предложение.

Большинство учащихся с ТНР в III классе имеют недостатки звукопроизношения, структура слова при этом нарушается, что, в свою очередь, вызывает у детей затруднения в процессе формирования навыков звукового анализа и синтеза.

Проведенное исследование подтвердило, что перечисленные особенности учащихся с ТНР в III классе обусловливают низкий уровень сформированности умения составлять рассказы. Особенности в построении высказывания у данной категории учащихся – результат трудностей в планировании и развертывании речевого сообщения [7; 9; 11].

В соответствии с полученными результатами экспериментального исследования выделены основные направления коррекционно-педагогической работы по развитию умения составлять рассказы у учащихся с ТНР в III классе на уроках русского языка:

– формирование умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и существенное, основное и фоновое, располагать смысловые компоненты высказывания в определенной последовательности;

– развитие способности удерживать смысловую и логическую целостность высказывания;

– развитие грамматической стороны речи;

– обогащение словаря;

– развитие мотивации к речевому высказыванию;

– воспитание культуры общения и развитие коммуникативных умений.

**Abstract.** This article presents the results of a study of the level of formation of the ability to compose stories using reference schemes by students with severe speech disorders in grade III. Based on the results of the ascertaining experiment,

the directions for the development of the ability to compose stories in primary school students with severe speech disorders in Russian language lessons are proposed.

**Список литературы**


1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку младших школьников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 134 с.
2. Баль, Н. Н. Современные подходы к определению содержания и методики коррекционных занятий с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи / Н. Н. Баль // Спецыяльная адукацыя. – 2014. – № 3. – С. 43–47.
3. Белова-Давид, Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей / Р. А. Белова-Давид // Нарушение речи у дошкольников. – М. : Просвещение, 1969. – С.11–47.
4. Власенко, И. И. Система обучению русскому языку учащихся с тяжелыми нарушениями речи / И. И. Власенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obucheniyu-russkomu-yazyku-uchaschihsya-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi. – Дата доступа: 10.10.2020.
5. Власенко, И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи / И. Т. Власенко. – Дефектология. – 1988. – № 4. – С. 3–12.
6. Волкова, Л. С. Логопедия. Методическое наследие / Л. С. Волкова. – М. : Академия, 2009. – 480 с.
7. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М. : Сфера, 2009. – 324 с.
8. Грищенкова, О. В. Специфика педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного обучения и воспитания / О. В. Грищенкова // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 1. – С. 66–72.
9. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1998. – 224 с.
10. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина // Основы теории и практики логопедии. – М. : Просвещение, 1968. – С. 57–67.
11. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 2008. – 113 с.

УДК 376.42

**Боровская О.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# СФОРМИРОВАННОСТЬ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ПРОСТЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) ВО II КЛАССЕ

**Аннотация.** В статье описано содержание исследования уровня сформированности умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе. Представлены результаты изучения уровня сформированности умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе.

Одной из важнейших задач обучения является формирование у учащихся связной речи, умения применять речь как средство коммуникации и взаимодействия. В связи с этим большое значение приобретает коммуникативная компетенция как овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в разных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся школы [1].

Связная речь представляет собой высшую форму речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Данный вид речи организован по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию, обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты [1].

Необходимо отметить ряд умений, которые необходимы учащимся для успешного развития связной речи: соотносить предложения со схожими сюжетными картинками; отличать предложения от набора слов; составлять предложения по серии сюжетных картин; правильно согласовывать части речи; правильно употреблять предлоги в речи; составлять предложения из заданных слов; выделять границы предложений.

Умение составлять простые предложения является одним из основных умений, необходимых для успешного развития связной речи.

Цель данной статьи – проанализировать уровень сформированности умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе.

Для выявления уровня сформированности умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 41 г. Гродно».

Для изучения умения составлять простые предложения были разработаны диагностические задания, направленные на изучение сформированности следующих умений: соотносить предложения с сюжетными картинками, дифференцировать предложение и набор слов, составлять предложение по сюжетной картинке, согласовывать части речи, правильно употреблять предлоги в предложении, составлять предложения из заданных слов, выделять границы предложения.

Для оценки результатов выполнения диагностических заданий были выделены критерии: правильность и самостоятельность. Правильность выполнения заданий анализировалась на основе выполнения предложенной инструкции и достижения результата задания. Самостоятельность

оценивалась на основе того, насколько учащийся мог выполнять задание самостоятельно без помощи педагога или использовал помощь для достижения правильного результата.

На основе анализа результатов выполнения всех заданий определялся общий уровень сформированности умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе. На рисунке представлены результаты выявления уровня сформированности умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе.

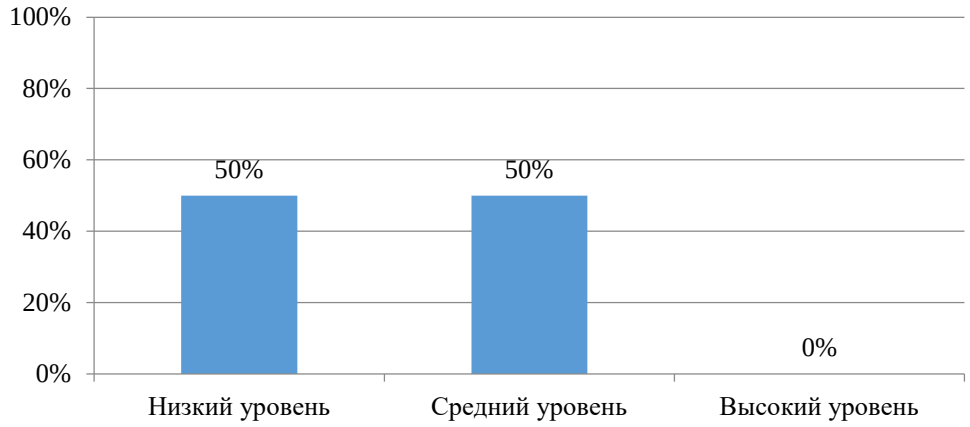



Рисунок – Результаты изучения умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе

У 50 % учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе отмечается средний уровень сформированности умения составлять простые предложения. У них отмечались следующие особенности: преобладание пассивного словаря над активным; затруднена дифференциация предложения от набора слов; в ходе составлении предложений по сюжетной картинке учащиеся называли только предметы, изображенные на картинке; возникали трудности при выборе необходимого по смыслу предлога в предложении; при составлении предложений из заданных слов учащиеся не согласовывали заданные слова, перечисляли или просто меняли их местоположение; затруднено понимание смысловой завершенности предложения; нарушение грамматического строя речи; затруднена активизация словарного запаса и правильного употребления слов.

Учащиеся в большей степень справлялись с заданиями самостоятельно или с незначительной помощью педагога. В некоторых заданиях учащиеся самостоятельно замечали ошибки и исправляли их. Значительные трудности у учащихся вызвали диагностические задания, направленные на изучение сформированности умения составлять предложение из заданных слов и выделять границы предложений. Учащиеся удерживали внимание на выполнении диагностических заданий, были заинтересованы в результате своей деятельности.

У остальных 50 % учащихся отмечался низкий уровень сформированности умения составлять простые предложения. У них были выделены следующие проявления: полностью нарушена дифференциация предложения от набора слов; при составлении предложений по сюжетной картинке учащиеся называли только отдельные предметы; не смогли подобрать по смыслу предлоги в предложении; отмечались грубые ошибки в согласовании частей речи; отсутствовало понимание смысловой завершенности предложения, грамматического строя речи; отмечалось употребление слов без смыслового понимания.

Двое учащихся постоянно отказывались от выполнения диагностических заданий. Так же отмечалось непонимание инструкции к заданию даже после многочисленных повторений и

разъяснений педагога. Учащиеся быстро теряли интерес к выполнению диагностических заданий, часто отвлекались на посторонние раздражители. Многие задания учащиеся выполнять на интуитивном уровне.

В целом при анализе результатов изучения уровня сформированности умения составлять простые предложения можно выделить следующие проявления:

– преобладание пассивного словаря над активным;

– затруднена дифференциация предложения от набора слов;

– при составлении предложений по сюжетной картинке учащиеся называли только предметы, изображенные на картинке;

– затруднения при выборе необходимого по смыслу предлога в предложении;

– при составлении предложений из заданных слов учащиеся затруднялись в согласовании частей речи, перечисляли заданные слова или просто меняли их место положения;

– отсутствие понимания смысловой завершенности предложения;

– недостаточная сформированность грамматического строя речи;

– неточное употребление слов;

– затруднена активизация словарного запаса.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по формированию умения составлять простые предложения. Эффективность данной работы может быть обеспечена при соблюдении принципа полисенсорности, предполагающего использование в комплексе наглядных, словесных и практических методов.

**Abstract.** The analysis of the research results revealed the prevalence of insufficient level of formation of the ability to compose simple sentences among students with mental developmental disorders (learning difficulties) in grade II. The results obtained indicate the need for purposeful correctional and pedagogical work with students with mental development disorders (learning difficulties) to form the ability to make simple sentences.

**Список литературы**

1. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова. – М. : Просвещение, 2003. – 132 с.

УДК 376.37

**Бушмич Ю.И.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация.** В данной статье идет речь о формировании навыка пересказа у детей с тяжелыми нарушениями речи, что важно для формирования связной речи. Перечислены упражнения для проведения коррекционно-педагогической работы.

Воспитание речевой культуры, любви к родному слову, формирование познавательной и эмоционально-волевой сферы – неотъемлемые части языкового образования, саморазвития и социализации ребенка. Развитие речи и словарного запаса имеет важнейшее значение для развития ребенка и полноценного усвоения им знаний в процессе школьного обучения. Одним из направлений работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) на I ступени общего среднего образования является развитие связной речи. Связная речь учащихся данной категории характеризуется ограниченным словарным запасом, нарушениями слоговой структуры слов, невозможностью оперировать языковыми средствами общения. Перечисленные особенности оказывают отрицательное влияние как на процесс обучения и усвоение базовых школьных навыков, так и на процесс взаимодействия с окружающими для обеспечения успешной социализации и адаптации в обществе.

Одним из средств развития связной речи является обучение пересказу как воспроизведению прослушанного или прочитанного художественного произведения в выразительной устной речи [1, с. 74]. У детей с нарушениями речи в силу нарушения всех сторон речи, особенно лексико-грамматической, отмечается низкий уровень сформированности умения пересказывать текст. Определенное влияние на данный процесс оказывает также снижение уровня развития словесно-логического мышления, что приводит к появлению трудностей выделения основной идеи текста, установления причинно-следственных связей, определения последовательности событий, описываемых в тексте. Знание проявлений нарушения процесса пересказа и причин, приводящих к этому, позволит правильно подобрать необходимые методы, средства и приемы организации и проведения коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речи.

Цель данной статьи – раскрыть методические аспекты обучения пересказу учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования.

Учащиеся с ТНР, имея несформированность лексико-грамматической стороны речи, характеризуются наличием затруднений при объединении предложений в связные высказывания. Даже при достаточно развитой диалогической речи они испытывают трудности при овладении связной контекстной речью. Отмечаются затруднения в программировании высказываний, отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказывания, нарушение последовательности и логичности в изложении мыслей, большое количество повторов, однообразие в использовании лексических и синтаксических средств связи между предложениями. С усложнением структуры сложного предложения резко увеличивается количество случаев неправильного их построения, что создает дополнительные трудности в процессе обучения.

Обучение пересказу учащихся с ТНР строится на основе решения следующих задач:

– активизация и расширение словарного запаса;

– развитие грамматической стороны речи;

– развитие коммуникативных средств и умения эффективно использовать их в процессе речевой коммуникации;

– формирование умения строить связные монологические высказывания;

– развитие умения контролировать свои связные высказывания;

– развитие психических функций (восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций), обеспечивающих понимание текста и устного высказывания и построение устного речевого сообщения.

Основой формирования связной речи является использование упражнений, направленных на обогащение и уточнение словарного запаса учащихся, на формирование умения грамматически и структурно правильно строить предложения. Лексико-грамматическое наполнение является той материей, кирпичиками, из которых строится связная речь, и без которого невозможно добиться развернутого, грамотного в языковом отношении высказывания.

Заданиями, которые используют для развития грамматического строя у детей с ТНР, являются игры и упражнения на развитие умения образовывать притяжательные прилагательные, согласовывать существительные с прилагательными, образовывать прилагательные от существительных, образовывать однокоренные слова, существительные мужского и женского рода, понимать и употреблять предлоги. Лексическая работа важна для развития произвольности речи, умения сознательно выбирать наиболее уместные для данного высказывания языковые средства, а развитие грамматического строя речи позволяет учащемуся логически правильно строить высказывания, связывая их в целые сообщения.

Для развития связной речи необходим соответствующий уровень сформированности познавательных процессов. Основными особенностями познавательной сферы детей с ТНР являются: недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности, снижение объема памяти, низкий уровень развития словесно-логического мышления, трудности использования воображения при решении различного рода задач. Без целенаправленной коррекционной работы эти имеющиеся у учащихся затруднения в дальнейшем могут принять большую выраженность и привести к отсутствию интереса к обучению, трудностям в овладении письмом, чтением, несформированности счетных операций, слабому овладению грамматикой. Поэтому для обеспечения нормального развития учащегося в целом в содержание коррекционно-педагогической работы включается комплекс заданий, направленных на развитие познавательных процессов: восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения как предпосылок успешного развития связной речи [2].

Для развития восприятия используются задания на уточнение позиции звука в слове, соотнесение слова с предметной картинкой, дифференциацию звуков. Для развития памяти используются задания на нахождение предмета, которого не стало, воспроизведение ряда слов в прямой и обратной последовательности, воспроизведение предложения сразу после восприятия и через какое-то время (отсроченное воспроизведение). Для развития внимания используются задания на смену различных видов деятельности, корректурные задания с определенными правилами вычеркивания букв. Для развития воображения используются задания на сочинение рассказов, составление образов из заданных элементов; альтернативное использование предметов (замещение на основе изменения функций, назначения, способа применения); решение проблемных ситуаций, преобразование и усовершенствование предметов, самостоятельное выдвижение новых идей, сюжетов; нахождение общих и отличительных характеристик между близкими по характеру явлениями, предметами и объектами. Для развития мышления

используются задания на устанавливание причинно-следственных связей, последовательности событий, продолжение рассказа.

Основное внимание в ходе коррекционно-педагогической работы с учащимися с ТНР уделяется развитию умения строить связное высказывание. С этой целью используется комплекс приемов, обеспечивающих успешность данной работы.

Одним из приемов является *анализ предложения для определения возможности включения* или *невключения его в рассказ.* Для реализации данного приема могут быть использованы разнообразные задания: самостоятельное прочтение рассказа и определение места данного предложения в нем; прослушивание рассказа и решение о том, подходит данное предложение к содержанию рассказа или нет; анализ предложения и выбор из двух рассказов того, к которому данное предложение больше подходит по смыслу.

Следующий прием – *это составление предложения, логически связанного с предыдущим.* Для данного приема используют такие задания как: окончание сказки, придумывание продолжения к действию, изображенному на картине (их серии), восстановление пропущенного звена при составлении рассказа по серии картинок.

Также используется прием *выбор из рассказа опорных глаголов и установление их последовательности.* Он реализуется через следующие задания: составление плана текста, рассказа, составление цепочки действий персонажа по сюжетным картинкам.

Прием *установление порядка предложений в рассказе* используется при применении заданий на нумерацию предложений согласно смыслу текста; восстановление правильного порядка предложений в тексте.

Еще один прием – *подбор слов* – реализуется через следующие задания: подобрать к каждому значению слов синонимы и антонимы, распределить слова по синонимическим группам, подобрать наиболее уместные в данном контексте глаголы из приведенного синонимического ряда.

Образовательная деятельность по пересказу литературных произведений занимает значительное место в системе коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи учащихся с ТНР. Методика обучения пересказу зависит от возрастных особенностей детей, от уровня развития связной речи детей, от поставленных учителем задач, а также от особенностей предлагаемого текста.

**Abstract.** This article describes the importance of using the retelling method in teaching children with speech impairments, and also indicates the tasks that the teacher faces in teaching retelling. Tasks and techniques for the development of cognitive processes and the lexical and grammatical structure of speech are listed.

**Список литературы**

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей : курс лекций для студ. пед. институтов / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1974. – 288 с.

2. Лебедева, Л. В. Конспекты занятий по обучению детей пересказу с использованием опорных схем. Старшая группа : учеб.-метод. пособие/ И. В. Козина [и др.] – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 80 с.

УДК 376.37

**Быковская А.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Сидорко Т.В.

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМОМ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

**Аннотация.** В данной статье представлен диагностический материал для исследования уровня сформированности готовности к овладению письмом у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. Рассматриваются критерии диагностики, особенности количественной и качественной обработки данных.

Навык правильного письма лежит в основе всего дальнейшего обучения. Овладение детьми навыком письма остается одним из сложных этапов овладения письменной речью. Практика школьного обучения детей письму с каждым годом совершенствуется, но трудности овладения этим навыком среди учащихся начальной школы по-прежнему остаются актуальной проблемой. Учащийся, не освоивший навык письма, неизбежно сталкивается с трудностями в формировании структуры учебной деятельности. Неуспеваемость в школе часто вызывает у таких детей негативное отношение к учебе, к любому виду деятельности, может привести к трудностям общения с окружающими, с успевающими детьми, с учителями и родителями, возникновению конфликтов с ними. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) отмечается неготовность моторной, психологической и речевой сферы к овладению письмом. Поэтому актуальным представляется проведение исследования по подготовке учащихся данной категории к письму.

Цель статьи – рассмотреть диагностический инструментарий для исследования формирования готовности к обучению письму у учащихся с ТНР в I классе (в добукварный период).

Детям с ТНР характерно замедленное развитие моторных функций. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в точном воспроизведении дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания в пространстве, временных параметрах, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части [1, с. 235].

У детей с ТНР наблюдается тесная взаимосвязь между особенностями развития слухового восприятия и имеющимися нарушениями фонематического восприятия. Они не различают звуки (звукосочетания) сходные по звучанию, что, в свою очередь, приводит к нарушению звукопроизношения, а также возникновению проблем при освоении процессов чтения и письма. Само нарушение речи оказывает значительное влияние на слуховое восприятие фонем. Отсюда следует, что чем большее количество звуков дифференцирует в произношении ребенок, тем успешнее он различает фонемы на слух [3, с. 45].

В I классе формирование навыка письма только начинается. Поэтому процесс обследования готовности к овладению письмом включает задания, позволяющие судить о трудностях формирования и их возможных причинах. Количество предложенных заданий и их последовательность составлены с учетом особенностей работоспособности детей данного возраста.

Анализ программного содержания позволил определить следующие задачи исследования [2, с. 15]:

– изучить количество самостоятельно воспроизведенных ребенком букв алфавита;

– оценить навык списывания печатных слов;

– оценить трудности в овладении навыками письма.

Для изучения готовности к обучению письму детям раздаются листы белой нелинованной бумаги формата А4 и простые карандаши. Экспериментатор акцентирует внимание учащихся на том, что тестовые задания могут быть как простыми, так и сложными. Если ребенок не может выполнить какое-то из заданий, то это задание разрешается пропустить и перейти к выполнению следующего.

**Задание 1** направлено на изучение самостоятельного написания своего имени и фамилии. Внизу в свободном рабочем пространстве начерчена горизонтальная линия, которая при выполнении задания может быть использована как рабочая строка. Внимание детей на наличии этой линии не фиксируется специально.

*Процедура проведения*. Экспериментатор раздает протоколы обследования (листы формата А4) учащимся и просит расположить их прямо перед собой вертикально. Одновременно положение листа демонстрируется на доске.

Оценка результатов задания 1 осуществляется по следующей шкале:

3 б. – фамилия и имя написаны самостоятельно по правилам орфографии, написание имени и фамилии с заглавной буквы, раздельное написание слов, использование строки;

2 б. – фамилия и имя написаны с использованием только фонетического принципа, слитное написание слов, использование строки;

1 б. – имеются пропуски, замены букв, слитное написание слов, неиспользование строки, графические недостатки в написании букв;

0 б. – задание не выполнено, помощь не принималась.

**Задание 2** направлено на изучение количества самостоятельно воспроизведенных ребенком букв алфавита. Для его выполнения, как и всех последующих заданий, учащимся не предлагаются вспомогательные горизонтальные линии, облегчающие расположение письменного материала в рабочем пространстве, а предоставляется свободное рабочее поле.

*Процедура проведения*. Логопед просит написать как можно больше печатных букв, известных ребенку. Оказание помощи со стороны во время выполнения задания исключается. Время выполнения не ограничивается.

Оценка результатов задания 2 осуществляется по следующей шкале:

3 б. – написание больше 15 букв, использование строки для написания букв;

2 б. – написание 8–15 букв, наличие графических неточностей, часть букв написана вне строки;

1 б. – написание 1–7 букв, колебания высоты и наклона букв, буквы написаны вне строки, зеркальность;

0 б. – задание не выполнено, помощь не принималась.

**Задание 3** направлено на изучение способности детей писать под диктовку печатные буквы, т. е. осуществлять перешифровку звукового образа в графический образ на уровне буквы.

*Процедура проведения.* Логопед с одинаковыми временными интервалами диктует буквы, которые ребенку необходимо записать: А, С, У, М, Е, Т, Ч, Ё, Ш, Щ, К, Ц, Г, Э, З.

Оценка результатов задания 3 осуществляется по следующей шкале:

3 б. – написание всех букв (15), расположение букв на строке;

2 б. – написание более половины букв (7–14), повтор и пропуски букв, использование строки;

1 б. – написание до 7 букв, имеются оптические ошибки, смешения и перестановки букв, колебания высоты и наклона букв, наличие зеркальности, несоблюдение строки;

0 б. – задание не выполнено, помощь не принималась.

**Задание 4** позволяет оценить сформированность навыка списывания печатных слов.

*Процедура проведения.* Задание состоит из 10 слов различной сложности, которые необходимо списать печатными буквами: ДЫМ ВАТА ЗОНТ ЩЕПКА ДОМИКИ БОР РОЗА ЁЛКИ ФОРМА МАЙКИ.

Оценка результатов задания 4 осуществляется по следующей шкале:

3 б. – написание всех слов с соблюдением графических образов букв;

2 б. – написание от 5 до 9 слов, неточность передачи графического образа букв;

1 б. – написание до 5 слов, большое количество прописных букв, пропуски, смешения букв, зеркальность, неверное обозначение мягкости согласных;

0 б. – задание не выполнено, помощь не принималась.

На основе анализа результатов всех диагностических заданий определяется уровень сформированности овладения письмом:

– высокий уровень (9–12 баллов) – готовность к обучению письму сформирована в соответствии с возрастными нормами; фамилия и имя написаны самостоятельно по правилам орфографии, написание имени и фамилии с заглавной буквы, раздельное написание слов, использование строки; написание больше 15 букв, использование строки для написания букв;

– средний уровень (5–8 баллов) – готовность к обучению письму развита достаточно хорошо; фамилия и имя написаны с использованием только фонетического принципа, слитное написание слов, использование строки; часть букв написана вне строки; неточность передачи графического образа букв;

– низкий уровень (0–4 баллов) – у таких детей готовность к овладению письмом отстает от возрастной нормы; имеются сложности в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; трудности в удержании строки; постоянные колебания наклона и высоты букв, зеркальность, смешения и пропуски букв, несоответствие элементов букв по размеру; раздельное написание букв внутри слова.

Таким образом, трудности овладения навыками письма являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении у учащихся с ТНР. Проведение исследования позволит выстроить коррекционно-педагогическую работу, которая будет обеспечивать качественное развитие у детей необходимых компонентов, составляющих основу письменной речи, и будет способствовать предупреждению у них нарушений чтения и письма в период начального школьного обучения.

**Abstract.** Thus, the above presented diagnostic material will help to determine the difficulties that arise in students with severe speech disorders in the formation of readiness to learn writing. Based on the results of the study, an effective corrective work will be developed, which will allow overcoming the identified difficulties.

**Список литературы**

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова – М. : Владос, 2001. – 336 с.

2. Сб. программ для специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским и белорусским языками обучения. Русский язык. Беларуская мова. Математика. Человек и мир. 1–5 классы. – Минск : НИО, 2008. – 144 с.

3. Сергеева, Г. Ф. Особенности восприятия фонем при некоторых нарушениях речи / Г. Ф. Сергеева. – М : [б. и.], 1973. – 155 с.

УДК 376.37

**Войтукевич И.З.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Сидорко Т.В.

# НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

**Аннотация.** Данная статья посвящена направлениям коррекционно-развивающей работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описаны задачи и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – это особая категория детей, у которых наблюдаются нарушения речи при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте. Данная категория детей имеет частое сочетание стойкого речевого расстройства с различными особенностями психической деятельности. Недоразвитие речевой системы чаще всего приводит к проявлению вторичных нарушений, к своеобразному формированию психики. Изучив теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования, были выделены направления и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у учащихся с ТНР.

Цель статьи – описать направления коррекционно-развивающей работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у учащихся с ТНР в I классе.

Можно выделить некоторые коррекционно-развивающие задачи для работы по формированию лексико-грамматических представлений у детей с ТНР в I классе:

– формировать умение соотносить предметы, действия, признаки с их словесным обозначением;

– формировать умение различать предметы, действия и признаки по числам, родам и падежам;

– совершенствовать грамматический строй приемами обогащения словаря и расширения ситуаций общения;

– формировать умение активно употреблять в речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения;

– формировать умение активно использовать в речи слова в точном соответствии со смыслом;

– формировать умение использовать в речи словоизменения и словообразования;

– формировать умения строить предложения разной структуры;

– закрепить понятие слово и умение использовать его в речи;

– закрепить навыки употребления слов в соответствии с контекстом высказывания;

– формировать умение употреблять в речи сложные (союзные и бессоюзные) предложения.

Содержание работы по формированию лексико-грамматической стороны речи детей с ТНР в I классе может быть представлено следующими направлениями:

*I. Работа над развитием лексики.*

Во время проведения работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова,

закономерностях формирования и значении лексики в онтогенезе, особенностях использования лексики у учащихся с речевыми нарушениями. С учетом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям: расширение объема и уточнения словаря; уточнение значений слов; формирование семантической структуры слова; организация семантических полей; активизация словаря или совершенствование процесса поиска словаря.

*II. Работа по формированию словообразования*, которая осуществляется в три этапа:

1 этап – Закрепление словообразования.

2 этап – Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

3 этап – Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Содержание первого этапа: существительные (образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-; -ик-; -чик-), глаголы (дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида, возвратных и невозвратных глаголов), прилагательные (образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-).

Содержание второго этапа: существительные (образование: а) уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышек-, -ышк-; б) существительных с суффиксом -ниц- (сахарница), в) существительных с суффиксами -инк- (пылинка), -ин- (виноградина)), глаголы (образование глаголов с приставками в-, вы-, на-, глаголов пространственного значения с приставкой при-), прилагательные (образование: а) притяжательных прилагательных с суффиксом -и- без чередования (лисий); б) относительных прилагательных с суффиксами -н-, -ан-, -ян-, -енн-; в) качественных прилагательных с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-).

Содержание третьего этапа: существительные (образование названий профессий), глаголы (глаголы пространственного значения с приставками с-, у-. под-, от-, за-, пере-, до-), прилагательные (образование: а) притяжательных прилагательных с суффиксом -и- с чередованием (волчий); б) относительных прилагательных с суффиксом -ан-, -ян-, -енн-; в) качественных прилагательных с суффиксами -оват-, -еньк-).

Работа над словообразовательными аффиксами осуществляется следующим образом:

– сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом (приставкой, суффиксом) по значению (косичка, лисичка). При этом подбираются слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения;

– выделение общего значения, вносимого аффиксом;

– выделение в предъявленной группе слов общей морфемы;

– закрепление связи значения и звучания аффикса (например, -ик- вносит значение уменьшительности, -ниц- – значение вместилища);

– анализ звукового состава выделенной морфемы;

– буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы (если дети знают буквы);

– самостоятельное образование слов с данным аффиксом.

При формировании словообразования широко используется прием сравнения. Сравнение осуществляется в двух планах:

– сравнивается ряд слов с одинаковым словообразующим аффиксом, уточняется, что общего в этих словах по значению и по звучанию;

– сравниваются родственные слова (мотивирующее и производное), определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.

*III. Работа по формированию словоизменения.*

Можно выделить три этапа работы по формированию словоизменения у младших школьников с ТНР.

Первый этап – формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм: существительные (дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа, отработка беспредложных конструкций единственного числа); глаголы (согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе).

Второй этап включает работу над следующими формами словоизменения: существительные (понимание и употребление предложно-падежных конструкций единственного числа, закрепление беспредложных форм множественного числа), глаголы (дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени, согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде), прилагательные (согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа).

Третий этап – закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения: существительные (употребление предложно-падежных конструкций в косвенных падежных окончаниях множественного числа), прилагательные (согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах).

Формирование словоизменения закрепляется сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, далее – в связной речи.

Таким образом, представленное содержание коррекционно-развивающей работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у учащихся с ТНР на уроках в I классе можно использовать не только на коррекционных занятиях, но и на уроках русского языка. Уроки русского языка тесно связаны с логопедическими занятиями. Так, на индивидуальные логопедические занятия выносится грамматический материал, который вызывает трудности у того или иного учащегося, но который усвоен большей частью класса [1, с. 4]. Эти занятия с одним учащимся или микрогруппой учащихся удобно использовать для упражнений, требующих наибольшей степени осознания собственных действий при конструировании и употреблении той или иной грамматической единицы.

**Abstract.** Thus, the presented content of correctional and developmental work on the formation of the lexical and grammatical side of speech among students with severe speech impairments in the first grade classes can be used not only in correctional classes, but also in Russian language lessons. Russian language lessons are closely related to speech therapy classes.

**Список литературы**

1. Грибова, О. Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. О. Е. Грибовой. – М. : Просвещение, 1992. – 680 с.

УДК 376.42

**Гаврилюк Т.П.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Букша К.И., магистр образования

# ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты исследования уровня сформированности мышления у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и определены особенности мышления детей исследуемой категории.

Мышление занимает особое место в структуре познавательной деятельности детей дошкольного возраста, так как благодаря мышлению ребенок не только способен адекватно приспосабливаться к внешней среде, но и активно изменять ее в соответствии со своими потребностями. Мышление детей с интеллектуальной недостаточностью развивается по тем же законам, что и у нормально развивающихся сверстников, однако отличается своеобразием (тугоподвижность, стереотипность, замедленный темп развития и пр.), что находит отражение в процессе обучения и воспитания данной категории детей и их дальнейшей социализации.

Цель статьи – охарактеризовать уровень сформированности и особенности мышления детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Мышление – это обобщенное отражение человеком действительности, опирающееся на практическую деятельность и чувственное познание мира, опосредованное речью и приобретенными знаниями. В своем становлении мышление предполагает развитие таких его видов как: наглядно-действенное (осуществляется в практической преобразовательной деятельности с реальными предметами), наглядно-образное (осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности) и словесно-логическое (основано на выделении связей между предметами и абстрагировании от несуществующих объектов или предметов). Мыслительная деятельность осуществляется на основе совместной работы мыслительных операций, к которым относят: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и конкретизация. Исходными операциями являются анализ и синтез. Они взаимосвязаны, осуществляются в единстве, находя сходства и различия отдельных объектов.

Характеризуя мышление детей с интеллектуальной недостаточностью, исследователи отмечают ряд особенностей данного психического процесса. Так А.А. Катаева [3] указывает, что нарушение мыслительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью является причиной низкой продуктивности в выполнении заданий, отсутствия интереса, снижения необходимого уровня психического напряжения, от чего в значительной мере зависит успешность любой деятельности. С.Я. Рубинштейн [4], отмечала, что у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью отмечается нейродинамическая недостаточность, связанная с истощаемостью психических функций, что обусловливает низкую активность в рамках мыслительной деятельности. Т.А. Власова [1] приводит большое количество экспериментальных данных, характеризующих неполноценность мыслительных операций детей данной категории (синтез, анализ, сравнение и т. д.).

С целью исследования уровня сформированности и особенностей мышления детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью нами был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 9 г. Кобрина». В

исследовании приняло участие 5 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с легкой интеллектуальной недостаточностью (экспериментальная группа). Контрольную группу составили 5 детей старшего дошкольного возраста (6 лет) с нормальным интеллектуальным развитием.

В исследовании нами были применены следующие методики исследования мышления С.Д. Забрамной и О.В. Боровик [2]: методика «Четвертый лишний» (выявление уровня сформированности умения выделять существенные признаки предмета на основе выполнения аналитико-синтетической деятельности и умения делать обобщения); методика «Кому чего недостает?» (определение уровня развития наглядно-образного мышления, умения делать сравнение и логическое обоснование); методика «Разрезные картинки» (исследование умений переносить действия в новые более сложные условия при составлении картинок и оперировании образами составляющих ее элементов, без выполнения практических действий с ними).

Проведенное исследование позволило выявить уровень сформированности мышления у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в сравнении с детьми с нормальным интеллектуальным развитием (рисунок).

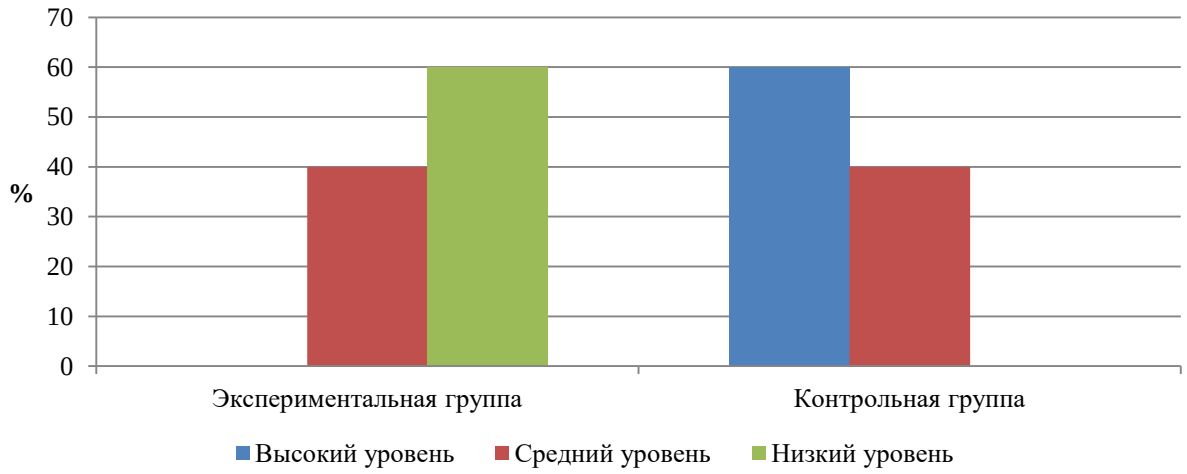



Рисунок – Результаты исследования уровня сформированности мышления у детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп

Ни один из дошкольников с интеллектуальной недостаточностью не показал высокий уровень развития мышления по выполнению предложенных диагностических заданий. При этом преобладающим уровнем развития мышления у детей с нормальным интеллектуальным развитием являлся высокий уровень (60 % детей).

Средний уровень развития мышления по результатам выполнения предложенных заданий показали 40 % детей с интеллектуальной недостаточностью и такое же количество дошкольников контрольной группы. При выполнении задания «Четвертый лишний» дети не всегда могли выделить существенные признаки предметов, правильно и самостоятельно указать «лишний» предмет, но принимали помощь взрослого (уточняющие, стимулирующие и дополняющие вопросы, образец правильного выполнения, обучающая помощь) в случае ошибки и исправляли ее. При выполнении задания «Кому чего недостает?» дошкольники затруднялись в самостоятельном речевом обосновании принципа выделения предмета, не могли логически обосновать свои действия и выбор ответа. В результате дошкольники решали поставленную перед ними задачу с помощью наводящих вопросов и повторных разъяснений. При выполнении анализа и синтеза взаиморасположения частей объекта в задании «Разрезные картинки» дети не способны

были применять метод зрительного соотнесения, а использовали метод проб. Было отмечено, что детям экспериментальной группы требовалось больше времени для выполнения заданий, что говорит о том, что у них скорость процесса мышления оказалась более низкая, чем у сверстников с нормальным развитием.

Преобладающим уровнем развития мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью являлся низкий уровень. Среди детей с нормальным интеллектуальным развитием данный уровень мышления выявлен не был. Низкий уровень развития мышления по результатам выполнения диагностических заданий показали 60 % детей экспериментальной группы. При выполнении задания «Четвертый лишний» дети не могли выделить существенные признаки предметов, не учитывали их иерархию, не понимали существенные связи между предметами, в основе их обобщений лежали несущественные признаки. Выполняя задание «Кому чего недостает?» дети не понимали смысл изображения, хаотично раскладывали картинки, не могли объяснить свои действия и выбор. В ходе задания «Разрезные картинки» дети активно использовали метод проб, однако он был не эффективен, так как дошкольники быстро переходили к бесцельному манипулированию частями разрезных картинок. При этом помощь взрослого была не эффективной, дети затруднялись выполнить задание даже после неоднократного наглядного показа образца целой картинки и способа выполнения задания.

Таким образом, можно сделать вывод, что детям старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью характерны следующие особенности мышления: низкий уровень сформированности способности выделять в предметах существенные признаки на основе выполнения аналитико-синтетической деятельности на зрительно воспринимаемых объектах; умение сравнивать и обобщать характеризуется непоследовательностью, стереотипностью и слабостью; характерен низкий уровень наглядно-образного мышления и способности к переносу действия в новые более сложные условия при решении наглядно-действенных задач. Полученные результаты указывают на необходимость проведения систематической целенаправленной коррекционно-педагогической работы по развитию мышления у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях.

**Abstract.** This article presents the results of a study of the level of formation of thinking in older preschool children with intellectual disabilities, the peculiarities of thinking of children of the studied category were determined.

**Список литературы**

1. Власова, Т. А. Дети с интеллектуальной недостаточностью / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.

2. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Владос, 2005. – 32 с.

3. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 208 с.

4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб.-метод. пособие / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2000. – 192 с.

УДК 376.42

**Головницкая Ю.В.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ «ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ МАТЕМАТИКА» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В III КЛАССЕ

**Аннотация**. В данной статье описаны возможности использования рабочей тетради «Занимательная математика» на разных этапах урока математики с целью формирования памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе. Приведены примеры заданий из рабочей тетради.

Математика как учебный предмет содержит необходимые предпосылки для развития познавательных способностей учащихся. Развивая элементарные математические представления, она создает все условия для формирования и коррекции памяти [1]. В рамках проведенного констатирующего исследования были выявлены особенности формирования памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе, которые характеризуются замедленностью и непрочностью запоминания, неточностью воспроизведения, быстрой забывчивостью, плохим припоминанием, учащиеся не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. С опорой на выявленные особенности была разработана рабочая тетрадь «Занимательная математика» для использования ее в рамках учебного предмета «Математика».

Цель статьи – описать возможности использования рабочей тетради «Занимательная математика» на разных этапах урока математики с целью формирования памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе.

Важная особенность занимательных заданий по математике состоит в том, что они вовлекают ученика с интеллектуальной недостаточностью в активное сотрудничество с учителем на уроке, пробуждают любознательность и позволяют учащимся совершать их первые самостоятельные открытия. Сделать учебный процесс на уроках математики в III классе интересным и направить его на формирование памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, не превратив эту работу в игру, – одна из труднейших и важнейших задач педагога. Сознательно и прочно усвоить современный курс математики для детей с особенностями в развитии без должного старания нельзя. Старание появляется чаще всего вслед за познавательным интересом, который можно развивать посредством решения занимательных заданий.

Подобранные задания в рабочей тетради «Занимательная математика» связаны с программным материалом, способствует его усвоению, закреплению и воздействует на мыслительную деятельность учащихся с интеллектуальной недостаточностью. После выполнения каждого задания учащемуся дается возможность осуществить оценку своего настроения и эмоционального состояния на разных этапах выполнения задания. В начале выполнения предложенного задания проводится рефлексия с целью установления эмоционального контакта, а в конце деятельности – для выявления эмоционального состояния, степени удовлетворенности работой. Разработанные задания занимательного характера ценны тем, что у учащихся развивается интерес к учению, осуществляется определенное накопление учебных знаний, умений и навыков, а также формируются умения адекватно оценивать свою деятельность.

Примеры заданий из рабочей тетради «Занимательная математика» представлены на рисунках 1, 2 и 3.

На рисунке 1 представлен пример задания на нахождение соседей заданного числа. Учащемуся предлагается запомнить числовой ряд, а затем учитель может разыграть какую-нибудь ситуацию, чтобы ребенок помог обезьянке найти соседей заданного числа.




Рисунок 1 – Пример задания на нахождение соседей заданного числа

На рисунке 2 представлены примеры заданий на сложение двузначных чисел с однозначными, вычитание однозначных и двузначных чисел из двузначного числа. Ребенку предлагается рассмотреть внимательно примеры, запомнить их. Затем учитель может разыграть ситуацию к заданию 9: цифры каким-то образом пропали и если учащийся не поможет правильно вписать цифры, чтобы равенство стало верным, то с тучек не пойдет дождик и не спасет растения от засухи. К заданию 21 можно разыграть аналогичную ситуацию: если ребенок не поможет правильно вписать цифры, чтобы равенство стало верным, то звездочки не будут больше так ярко сиять на ночном небе.

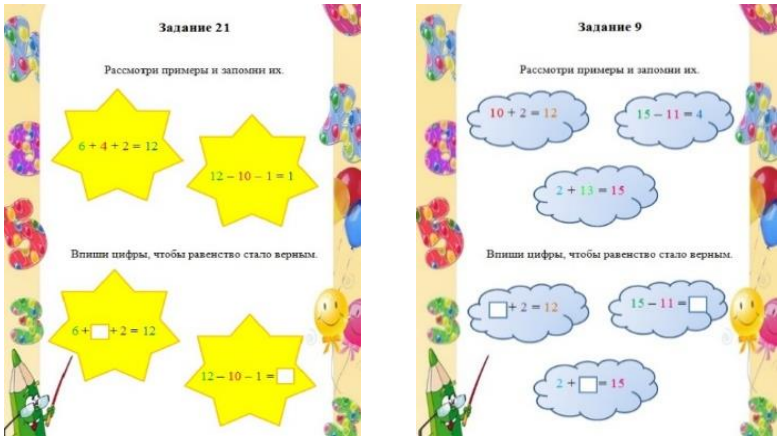



Рисунок 2 – Примеры заданий на сложение двузначных чисел с однозначными, вычитание однозначных и двузначных чисел из двузначного числа

На рисунке 3 представлен пример задания на запоминание последовательности числового ряда от 0 до 10. Ребенку предлагается запомнить путь передвижения пчелки до улья. Далее учитель может разыграть ситуацию: пчелка заблудилась и ей необходимо помочь добраться до своего домика. Для этого учащемуся необходимо провести героя по числовой последовательности, которую ему предлагалось запомнить ранее.

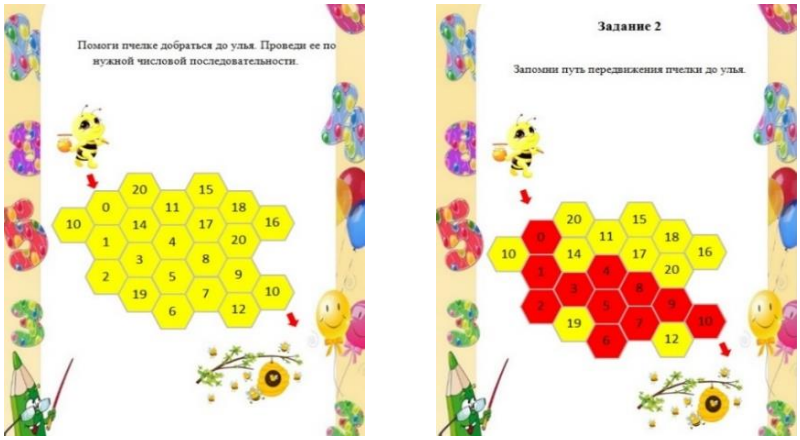



Рисунок 3 – Пример задания на запоминание последовательности числового ряда от 0 до 10

Рабочая тетрадь может использоваться на различных этапах урока: усвоение новых знаний, повторение и закрепление изученного материала, обобщение и систематизация, проверка и оценка знаний, умений и навыков. Разработанное пособие используется для индивидуальной работы с каждым учащимся. Применение данного пособия будет эффективно не только в III классе, но и на протяжении всего процесса изучения предмета «Математика» в младших классах вспомогательной школы.

При использовании занимательных заданий на уроках математики необходимо придерживаться следующих правил:

1. Использование занимательных заданий целесообразно тогда, когда есть опасность непринятия учащимися какого-либо учебного задания; при прохождении сложных тем или постановке трудных дидактических задач урока; при выработке умений и навыков учащихся, когда требуется выполнить значительное количество однотипных упражнений; при изучении материала, подлежащего прочному запоминанию.

2. Для каждого занимательного материала, который предполагается использовать на уроке, учитель должен выяснить: будет ли он занимательным для учащихся данного класса? Органично ли он войдет в структуру урока? Будет ли его использование эффективным?

3. Постараться избежать таких ошибок в использовании занимательных заданий на уроке, как отвлечение от темы и дидактических задач урока, отсутствие учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

**Abstract.** This article describes the possibilities of using the «Entertaining Mathematics» workbook at different stages of a mathematics lesson in order to form memory among students with intellectual disabilities in grade III. Examples of tasks from the workbook are given.

**Список литературы**

1. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–V классов первого отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. – Минск : НИО, 2016. – 47 с.

УДК 376.42

**Дусенгалиева З.Е.**
*Саратов, Российская Федерация*
Научный руководитель: Щетинина Е.Б., канд. соц. наук, доцент

# ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Аннотация.** В статье проанализированы проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены особенности игровых технологий в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Цель данной статьи заключается в рассмотрении эффективности внедрения игровых технологий в процесс обучения.

Процесс обучения и воспитания является главным этапом в жизни каждого ребенка. Современное общество стремится к оптимизации данного процесса и старается улучшить условия и качество учебно-воспитательной деятельности. Данной этап развития образовательной деятельности характеризуется периодом интенсивного поиска новых концептуальных идей, путей развития обучающихся. Одна из важнейших целей обучения состоит в том, чтобы воспитать ученика, сформировать его мировоззрение, развивать познавательную активность. Одним из способов достижения поставленной цели является использование в педагогической работе интересных способов предъявления информации, необычных по своей интеллектуальной красоте способов и методов решения различных образовательных задач.

В период младшего школьного возраста происходит смена игровой деятельность на учебную, и для того, чтобы достичь успеха в работе педагога, необходимо использовать методы игровой деятельности. Особый интерес у обучающихся вызывают те виды деятельности на уроке, которые содержат в себе элементы необычного, удивительного неожиданного, комического, что вызывает у учащихся интерес к учебному предмету и способствует созданию положительной эмоциональной обстановки.

Особое значение игры приобретают в процессе обучения и воспитания обучающихся по адаптированным образовательным программам. Ученики, имеющие ограниченные возможности здоровья, в большей степени нуждаются в предъявлении изучаемого материла в яркой и интересной форме для получения эффективного результата в учебно-воспитательном процессе.

В работах различных авторов анализируются вопросы сущности игры и ее использования в учебно-воспитательном процессе [1; 2; 4; 5]. На роль игры в общем психическом развитии указывал и Л.С. Выготский [3]. Игровые технологии обучения – это заданная ситуация, в основе которой лежит социальный опыт. Поместив человека в определенные обстоятельства, получается развивать в нем новые несвойственные ему качества, и прививать контроль над своим поведением. Смысл игровой деятельности заключается в том, что дети посредством игры формируют словарный запас, развивают связную речь и учатся правильно выражать свои мысли, проговаривать слова четко и правильно, учатся выстраивать межличностное общение со сверстниками и со взрослыми, знакомятся с эмоциями человека, распознают эмоциональные реакции и учатся выражать адекватно свои эмоции, а также посредством игры можно уточнить знания ребенка об окружающей действительности.

Большинство образовательных учреждений недооценивают роль игровых технологий, предполагая, что они будут мешать учебной деятельности. Во время учебных занятий учителя, даже если используют в урочной деятельности игровые технологии, то используют резкий переход к лекционной форме, что отрицательно сказывается на учебно-воспитательном процессе,

так как дети не всегда могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, поэтому требуется плавные переходные формы. Однако детям в младшем возрасте с какими-либо нарушениями намного легче усваивать информацию, предоставленную им в игровой форме, так как игровая деятельность в младшем школьном возрасте является лидирующей. Также отметим, что игра способствует развитию творческих способностей у детей, пробуждает желание к учебному процессу, в играх, в которых дети соревнуются, можно отметить, как формируется умение детей рассуждать, высокие показатели в притязании на первенство, способность обобщать и логически мыслить.

Можно смело утверждать, что игра – это метод познания действительности.

Существует пять основных групп игр:

- настольные игры;
- дидактические игры;
- подвижные игры;
- деловые игры;
- интеллектуальные игры.

Нами было проведено исследование коррекционно-развивающего потенциала игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе, в котором приняли участие 32 младших школьника с интеллектуальной недостаточностью, с нарушениями зрения, в возрасте от 9 до 10 лет, обучающихся по адаптированным образовательным программам, из них 19 мальчиков и 13 девочек.

Первичное исследование показало низкий уровень познавательной активности, так как дети постоянно отвлекались на уроке. Также нами было определено, что у 59 % обучающихся (19 чел.) преобладает социальный мотив обучения, они стремятся получить ободрение и похвалу со стороны родителей и учителей, а так же одобрение со стороны сверстников. Выстраивая иерархию мотивов, на первое место дети в большей степени ставили «родительский мотив», на 2 место – «учительский мотив», на 3 место – «товарищеский мотив», и на 4 место – широкий социальный мотив, то есть стремление приобрести знания, чтобы быть полезным обществу.

У 25 % детей (8 чел.) лидирует познавательный мотив, эти дети ориентированы на получение оценки и новых знаний. Первое место в их иерархии занимает «результативный мотив», далее «процессуальный мотив», затем «учебно-познавательный» и, наконец, «широкий познавательный мотив».

16 % детей (5 чел.) имеют познавательно-социальный мотив, что говорит о гармоничном сочетании мотивов обучения. Таким образом, следует сделать вывод о том, что у испытуемых детей отмечался низкий уровень познавательной мотивации и познавательной активности.

Далее в течение 4- х недель на предметных уроках и внеурочной деятельности были применены игровые методы учебно-познавательной деятельности. Детям предъявлялись задания в игровой форме, красочные картинки и веселые задания.

На контрольном этапе исследования было проведено повторное наблюдение и диагностирование младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. По результатам наблюдения было выявлено следующее: активность обучающихся на уроках возросла более чем на 40 %, что свидетельствует об эффективности применения игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе. Обучающиеся стали проявлять интерес к предметам, более активно вести себя на уроках, задавать вопросы и отвечать. На контрольном этапе 81 % обучающихся самостоятельно справлялись с выполнением задания. На наш взгляд, этому способствовала игровая форма предъявления материала и простота изложения.

Уровень отвлекаемости снизился, дети более внимательно и с интересом вели себя на уроке. На данном этапе исследования активность преобладала над отвлекаемостью, что свидетельствует о высоком уровне познавательной активности. Изучая учебную мотивацию на контрольном этапе исследования, отметим так же наличие положительной динамики изменения. На контрольном этапе исследования у 43 % обучающихся выявлен познавательный мотив, у 28 % социальный мотив учения и 28 % познавательно-социальный мотив. Данное положение свидетельствует о положительных изменениях, большая часть обучающихся все же проявляет интерес и мотив к самому процессу обучения, участию в нем, получению отметок, а не стремится получить ободрение и похвалу со стороны.

Проведенное исследование дает основание полагать о том, что игровая деятельность в учебно-воспитательном процессе имеет значимый коррекционно-развивающий потенциал. Благодаря использованию игровых технологий в процессе обучения и воспитания младших школьников, обучающихся по адаптированным образовательным программам, нам удалось повысить уровень познавательной активности, скорректировать и развить усидчивость и внимательность на уроках, направить мотив на познавательную деятельность.

**Abstract.** The article analyzes the problems of education and upbringing of children with disabilities. The features of gaming technologies in the process of teaching children with disabilities are considered. The purpose of this article is to examine the effectiveness of the implementation of gaming technologies in the learning process.

**Список литературы**

1. Азаров, Ю. П. Игра в дошкольном возрасте / Ю. П. Азаров. – М. : Мысль, 2000. – 48 с.

2. Васильева, Н. Н. Развивающие игры для дошкольников : популярное пособие для родителей и педагогов / Н. Н. Васильева, Н. В. Новоторцева. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 204 с.

3. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-пресс, 2005.– 1136 с.

4. Грабенко, Т. М. Коррекционные, развивающие адаптирующие игры : метод. пособие для педагогов, психологов и родителей / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 65 с.

5. Грунина, Н. А. Игра как интегративная форма стимулирования умственной и двигательной активности детей в процессе обучения в школе / Н. А. Грунина // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 9. – С. 82–85.

УДК 376

**Дьякова Н.В.**
*Саратов, Российская Федерация*
Научный руководитель: Коновалова М.Д., канд. психол. наук, доцент

# СЛУХОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И ДРУГИЕ ЗВУКОВЫЕ МЕТОДЫ ТЕРАПИИ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация**. В статье рассматриваются вопросы, связанные с применением музыкальной терапии при расстройствах аутистического спектра и методы улучшения аномальной звуковой чувствительности у людей с поведенческими расстройствами, включая аутизм. Рассматриваются так же другие методы звуковой терапии, имеющие сходство с AIT, включают метод Tomatis и звуковую терапию Samonas. Акцентируется внимание на использовании музыкальной терапии при аутизме.

Слуховая интеграционная терапия была разработана как метод улучшения аномальной звуковой чувствительности у лиц с поведенческими расстройствами, включая расстройства аутистического спектра. Другие методы звуковой терапии, имеющие сходство со слуховой интеграционной терапией, включают метод Томатиса и звуковую терапию Самонаса. Дети или взрослые с эмоциональными и когнитивными проблемами нуждаются в круглосуточном наблюдении. Расстройство аутизма отрицательно влияет на то, как они функционируют и ведут себя с другими [2; 7]. Надо отметить, что музыкальная терапия при аутизме – это серебряная подкладка в облаке, поскольку этот инструмент эффективно развивает самосознание и улучшает их отношения с другими людьми [7]. Исследования, проведенные в 2019 г., показали, что каждый 1 ребенок из 59 детей имеет диагноз расстройства аутистического спектра (далее – РАС): 1 из каждых 151 девочки и 1 из каждых 37 мальчиков [7, с. 65–68]. Исследования показывают, что у подростков и детей с РАС под влиянием музыкальной терапии происходит улучшение социального поведения, повышение уровня концентрации внимания, увеличение коммуникативных усилий, снижение стресса и тревоги наряду с улучшением координации тела и осознания [6].

Музыкальная терапия находится в центре внимания в течение последних нескольких десятилетий. Она является надежным и полезным инструментом построения коммуникации для аутичных детей и подростков. Музыкальная терапия, связанная с некоторыми другими коммуникативными упражнениями, мотивирует и помогает аутичным детям развивать новые навыки, несмотря на их неспособность и проблемы [4]. Она может улучшить общую реакцию, поведение, коммуникативные навыки, язык тела лиц с аутизмом. Музыкальная терапия снижает уровень агрессии, беспокойства, невнимательность среди детей и подростков, страдающих аутизмом [4]. Сама музыка – это мультисенсорный стимул. Она включает в себя наблюдение, слушание, реагирование и различные виды эмоций. Дети с РАС показали улучшение слуховых реакций, снижение беспокойства и улучшение общего поведения.

Музыкальная терапия аутизма проходит определенные стадии. Терапевт понимает ситуацию и общую реакцию аутичных детей. Вот различные этапы музыкальной терапии для лечения аутизма:

1. Оценка: на этом этапе терапевт оценивает состояние ребенка, его потребности, текущие реакции и поведенческие проблемы. Терапевт также решает, какие другие виды деятельности следует сочетать с музыкальной терапией для пациентов с аутизмом [5].

2. Постановка цели: на этом этапе терапевт выбирает цель терапии. Это может быть улучшение скорости реакции, снижение агрессии, улучшение координации тела и общего

сотрудничества. Терапевт проектирует эту конкретную стадию с учетом специфических потребностей ребенка.

3. Деятельность: в зависимости от поставленной цели терапевт совмещает другие действия по лечению аутизма с музыкальной терапией аутизма.

4. Оценка: после запланированных сеансов терапевт оценивает улучшение ситуации ребенка.

Каждая из вышеупомянутых стадий варьируется от пациента к пациенту, и все эти стадии взаимосвязаны. Как правило, пациент посещает определенный сеанс через определенные промежутки времени. Типичная продолжительность сеанса варьируется от 30 минут до 40 минут каждую неделю [5, с. 112].

Терапевт использует инструменты, а также фиксированные по частоте музыкальные произведения, песни, звуки природы, свой собственный голос, перкуссию и т. д. Поощряется индивидуальный выбор музыки. Терапевт использует высоту тона, октавы и ритмы, чтобы увидеть поведенческие реакции пациента. Музыкальная терапия не нуждается в каких-либо обычных песнях или текстах для лечения аутизма. Причина, по которой музыка работает для аутичного пациента, заключается в том, что музыка действует как стимул и может стимулировать оба полушария [8].

Исследования уже доказали пользу музыкальной терапии при аутизме, которая зависит от цели и ситуации пациента. Можно выделить четыре основных пункта музыкальной терапии для лечения аутизма.

1. Улучшение координации тела. Большинство аутичных пациентов не могут общаться с терапевтами на словах. Некоторые из них вообще не реагируют на речь. Но в случае музыкальной терапии пациент обычно начинает реагировать в зависимости от своего состояния. Пациенты обычно отвечают на запросы терапевтов об основных движениях, контролируемых криках и т. д., во время этих музыкальных сеансов. Пациент начинает сначала реагировать на музыкальный инструмент или источник звука и постепенно начинает реагировать на людей. Аутизм по-разному проявляется у пациентов. Некоторые могут иметь дисфункции функции тела или баланса тела [3]. Музыкальная терапия улучшает эту ситуацию со временем и терпением [8].

2. Поощрение социальное взаимодействие. Аутичные люди часто страдают от недостатка способности к социальному взаимодействию. Музыкальная терапия обычно сопровождается мягкими и неинвазивными играми, которые улучшают их способность понимать социальное поведение. Небольшие действия, такие как передача музыкального инструмента, движение вместе с другими участниками терапии стимулируют аутичных детей к взаимодействию [4; 8].

3. Улучшение эмоционально состояние. Существует множество примеров и кейсов, где музыкальная терапия поощряла аутичного пациента к выражению эмоций. Они обычно смеются, улыбаются и даже хлопают во время этих сеансов, что доказывает успех музыкальной терапии при аутизме. Музыка привлекает и запускает различные части мозга. Обычно дети с РАС по-своему взаимодействуют друг с другом во время музыкальных сессий, самовыражаются и развивают свою способность проявлять свои чувства [6; 8].

4. Изменения при проявлении агрессии. Немногие пациенты с аутизмом имеют некоторые поведенческие проблемы, такие как агрессия и т. д. Музыкальная терапия помогает им успокоиться. Терапевт обычно комбинирует некоторые другие клинически доказанные методы с музыкальной терапией для аутичных людей, чтобы решить такого рода проблемы. Музыкальная терапия для детей помогает чувствовать себя расслабленными и избавляет их от стресса [5; 8]. Аутичные дети более склонны к тревожности и эмоциональному дисбалансу. Агрессия, насилие и отсутствие сотрудничества являются следствием этой тревожной и психологической проблемы.

Музыкальная терапия уменьшает спонтанные реакции и реакции, связанные с тревогой, заменяет дефицит речи и первичную коммуникативную инвалидность у детей с РАС. Подражательные действия, музыкальные игры и короткие музыкальные фразы в целом улучшают общее состояние пациента [7; 8]. Музыкальная терапия часто помогает детям развить их базовые вербальные навыки. Это дает возможность получить новый способ взаимодействия с другими людьми [1].

Музыкальная терапия при аутизме способствует улучшению координации тела, социальному взаимодействию, улучшению эмоционального состояния, снижению уровня агрессии, позволяет получить новый способ взаимодействия.

**Abstract**. Autism spectrum disorders are a heterogeneous group of disorders that include autism disorder, Asperger's disorder, semantic-pragmatic disorder, and an unidentified pervasive developmental disorder. Auditory integration therapy has been developed as a method of improving abnormal sound sensitivity in people with behavioral disorders, including autism. Other sound therapy methods with similarities to AIT include the Tomatis method and Samonas sound therapy. Music therapy for autism improves body coordination, social interaction, improves emotional state, reduces the level of aggression, allows you to get a new way of interaction.

**Список литературы**

1. Дьякова, Н. В. Возможности применения диагностического метода адаптометрии в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Дьякова // Специальное образование и социокультурная интеграция : сб. науч. ст. / Саратовский университет ; редкол.: Ю. В. Селиванова (гл. ред.) [и др.]. – Саратов, 2020. – С. 330–333.

2. Коновалова, М. Д. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в образовательной среде вуза / М. Д. Коновалова, Е. Б. Щетинина // Современные проблемы и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Саратов : Наука, 2014. – С. 272–289.

3. Сингатулин, Р. А. Применение мультиспектральных диагностических систем в виртуальной образовательной среде / Р. А. Сингатулин, Е. А Грищенко // Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования : сб. науч. ст. – М. : ИЦПКПС, 2010. – Кн. 2. – С. 246–249.

4. Blythe LaGasse, A. Effects of a Music Therapy Group Intervention on Enhancing Social Skills in Children with Autism [Electronic resource] / A. Blythe LaGasse // A Pilot Study Varvara Pasiali. – 2014. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/264164046_Effects_of_a_Music_Therapy_Group_Intervention_on_Enhancing_Social_Skills_in_Children_with_Autism. – Date of access: 02.01.2021.

5. Blythe LaGasse, A. The Effect of Musical Attention Control Training (MACT) on Attention Skills of Adolescents with Neurodevelopmental Delays [Electronic resource] / A. Blythe LaGasse, and Saundra L. Penn // A Pilot Study Varvara Pasiali. – 2014. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/269716066_The_Effect_of_Musical_Attention_Control_Training_MACT_on_Attention_Skills_of_Adolescents_with_Neurodevelopmental_Delays_A_Pilot_Study. – Date of access: 02.01.2021.

6. Christina, M. Do Communication Disorders Extend to Musical Messages? An Answer from Children with Hearing Loss or Autism Spectrum Disorders [Electronic resource] / Christina M. Whipple, Kate Gfeller, Virginia Driscoll, Jacob Oleson, and Karla McGregor // SPN. – 2015. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/272514033_Do_Communication_Disorders_Extend_to_Musical_Messages_An_Answer_from_Children_with_Hearing_Loss_or_Autism_Spectrum_Disorders. – Date of access: 28.12.2020.

7. Geretsegger, M. Randomised controlled trial of improvisational music therapy's effectiveness for children with autism spectrum disorders (TIME-A) [Electronic resource] / M. Geretsegger, U. Holck, C. Gold // Study protocol. – 2017. – Mode of access: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22221670/. – Date of access: 28.12.2020.

8. Kern, P. Music Therapy Services for Individuals with Autism Spectrum Disorder [Electronic resource] / Petra Kern, Nicole R. Rivera, Alie Chandler, Marcia Humpal // A Survey of Clinical Practices and Training Needs. – 2013. – Mode of access: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25014668/. – Date of access: 28.12.2020.

УДК 376.4

**Зинченко Е.Д.**
*Москва, Российская Федерация*
Научный руководитель: Никандрова Т.С., канд. пед. наук, доцент

# ОПЫТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В КЕРАМИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «КТО»

**Аннотация**. В работе представлен анализ опыта трудоустройства лиц с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации на примере мастерской «КТО», осуществляющей обеспечение трудовой занятости молодых людей с РАС при благотворительном фонде «Жизненный путь».

Общество все чаще стало задумываться о проблемах трудоустройства людей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Сегодня поднимается вопрос не только о коррекции нарушений развития и социализации данной категории лиц, но и о создании условий для их трудовой занятости и самоопределения. Работа для человека с РАС является очень важной частью жизни с точки зрения осознания собственной самостоятельности и социальной значимости. Шаги в сторону решения поставленных задач уже предпринимаются в других странах и в некоторых субъектах России организациями, находящимися в ведении различных структур.

Следует отметить, что данная нозологическая группа довольно гетерогенна и представляет собой спектр различных проявлений. Здесь могут возникнуть как трудности во взаимодействии, коммуникации с коллективом, понимании эмоций окружающих, так и вовлеченность лишь в определенный круг интересов. Работодателей может волновать и другая известная особенность людей с РАС – стереотипии. Эти и другие черты проявляются у разных людей в разной степени, но так или иначе они могут помешать людям с РАС устроиться на работу ввиду их собственного незнания своих прав и неосведомлённости общества обо всех составляющих синдрома.

Проблемой, актуализирующей вопрос трудоустройства людей с РАС, является нехватка оказываемой им поддержки на разных уровнях при переходе к самостоятельной жизни. Также немаловажным аспектом можно назвать неосведомленность работодателей и потенциальных работников, их близких, которые могут помогать им в трудоустройстве, о возможности приёма на работу лиц, принадлежащих к данной группе, и условиях организации труда. Трудоустройство лиц с РАС – долгосрочный, многоуровневый процесс [4].

В отчете «Аутизм и работа. Вместе мы сможем», изданном в 2014 году международной ассоциацией Autism-Europe и переведённом на русский язык в 2017 году, описаны основные вопросы трудоустройства людей с РАС и приведены примеры организаций из разных стран, успешно работающих в данном направлении. Например, издательство PASPARTA, где типографскую работу и дизайн выполняют люди с аутизмом. В монографии обозначены трудности людей с аутизмом при устройстве на работу, а также их сильные стороны и права вышеупомянутых лиц в международном и государственном контексте [1].

К сожалению, в оригинальном тексте этого отчета не раскрыт опыт российских организаций, занимающихся трудовой занятостью лиц с РАС, знание которого могло бы помочь и другим учреждениям (при переводе на русский язык и редакции приводятся сведения только о Центре «Наш солнечный мир», занимавшемся изданием монографии в России). В связи с этим в данной статье будет описан опыт керамической мастерской «КТО», осуществляющей свою деятельность при благотворительном фонде помощи людям с нарушениями развития «Жизненный путь»

(учредителем является РБОО «Центр лечебной педагогики»), реализующей программы трудовой занятости для выпускников Технологического колледжа № 21 с РАС.

Производственная мастерская «КТО» действует под руководством мастера Алексея Аверьянова и сотрудника Анастасии Безгодковой с 2015 года, с 2018 года – под эгидой Фонда. Фонд действуют с опорой на социальную модель инвалидности: возможности человека ограничены в первую очередь социальной обстановкой и отношением общества.

Решения вопросов приема и общей организации работы нестандартные: отсутствует процедура написания резюме, но есть собеседование с кандидатами и их родителями, иногда – просмотр портфолио (при наличии). Важной идеей мастерской является мысль о том, что это именно работа, где есть разделение труда по возможностям сотрудников и их технологическим задачам, где каждый имеет определённые обязанности и функции. Статья 37 Конституции Российской Федерации гласит, что «каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию», а также «на вознаграждение за труд без какой бы то ни было дискриминации» [2]. В связи с этим следует заметить, что мастерскую необходимо рассматривать именно с точки зрения трудоустройства, при котором лишь учитываются некоторые особенности работников и создаются необходимые условия, так как право на труд имеет каждый. Продукция бренда «КТО» выставляется на ярмарках и реализуется благодаря договорам с партнёрами.

Производственная задача керамистов – создание сувенирной продукции, посуды, елочных игрушек и предметов интерьера. В мастерской сотрудники с РАС выполняют для этого разные действия: лепят из глины, вырезают, расписывают фигуры вручную, создают сюжеты и рисунки для будущих деколей, складывают мозаику на декорируемых предметах, участвуют в упаковке, собирают наборы. Следует отметить, что руководители мастерской тщательно проверяют изделия на наличие брака и акцентируют на этом внимание своих сотрудников. Руководители мастерской стремятся обеспечить доброжелательную и спокойную атмосферу в коллективе; создание рабочей обстановки; составляют план производства и график рабочего дня. Особое внимание уделяется помощи новым подопечным в адаптации в коллективе, распределению функций между работниками и обеспечению понятного инструктажа по действиям.

Мастерская распоряжается двумя помещениями, между которыми ввиду технологической оснащенности условно распределены зоны работы: один кабинет содержит в себе отделение с печами для обжига, столы для работы с глиной и красками; второй вмещает в себя стеллажи с готовыми изделиями и некоторыми материалами, рабочую зону, предназначенную для бесед и занятий, наклеивания деколей, и отделение, где могут осуществлять координацию и другую работу руководители мастерской. Рабочий день начинается в 11:00 с планирования, где распределяются задачи каждого из участников рабочего процесса, а также составляется расписание дня. Основная структура плана не меняется, однако детали могут различаться.

В первой половине дня предусмотрены небольшие перерывы для того, чтобы работающие в мастерской молодые люди могли размяться, отдохнуть от работы и отвлечься. Есть возможность организации перерыва по необходимости. Таким образом, в труде есть достаточно четкое расписание, где чередуются фазы работы и отдыха, но предоставляется возможность некоторого выбора и управления ими [5]. Трудовые задачи, выполняемые в этой части дня могут быть разными.

В середине дня выделяется час на перерыв и коллективный обед. Для принятия пищи все переходят в столовую: зонирование и разграничение места отдыха и места работы очень важно, так как является четким показателем перехода от одной деятельности к другой. После этого

проводятся занятия по рисованию или продолжается начатая ранее деятельность. По окончании работы проводится обязательная уборка. Каждый получает задание и выполняет его, и только после этого можно заняться чем-то другим. Четкость расписания и закрепление задач за каждым участником помогает заранее настроиться на определённую работу, а также наведение порядка в помещениях разграничивает виды деятельности. Совместная и самостоятельная уборка, происходящая каждый день, постепенно входит в привычку, воспитывая у молодых людей один из навыков самообслуживания. Завершается день чаепитием, когда руководители мастерской и подопечные общаются и подводят итоги, строят планы на следующие дни.

Работа в мастерской отвечает следующим принципам обучения: развивающий характер работы – работники мастерской не только создают знакомые виды изделий, но и осваивают новые технологии производства, а в часы занятий происходит развитие наблюдательности, умения изображать различные объекты, концентрироваться на материале; воспитывающий характер работы – в процессе работы и освоения новых методов создания изделий работники мастерской приучаются к порядку, привыкают убирать после себя рабочее место и помещение самостоятельно, осваивают социальные нормы и навыки коммуникации; принцип сознательности и активности – руководители мастерской работают над мотивацией своих сотрудников и правильным целеполаганием для понимания важности их труда; принцип прочности – все действия и операции закрепляются путем постоянного повторения; принцип дифференцированности – работники выполняют задания разной сложности в соответствии с индивидуальными особенностями и уровнем развития тех или иных навыков; принцип систематичности и последовательности – все рабочие дни связаны с предыдущими по содержанию и план каждого из них зависит от результатов предыдущего; «принцип занятости» – в часы работы каждый должен участвовать в какой-то деятельности.

Таким образом, работа молодых людей с РАС в мастерской способствует развитию их физических и духовных качеств, самовыражению авторов изделий, художественно-эстетическому развитию. Кроме того, производство материальных благ – оригинальной продукции обеспечивает формирование у молодых людей с РАС профессиональных компетенций работников.

**Abstract.** This article examines the issue of employment of persons with autism spectrum disorders using the example of the ceramic workshop «КТО». According to the experience of this creative association, successful employment of people with this developmental disability is possible. Nevertheless, it requires some special conditions.

**Список литературы**

1. Аутизм и работа. Вместе мы сможем / пер. с англ. М. Шихиревой. – М. : АНО «Наш Солнечный мир», 2017. – 64 с.

2. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс] : (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // СПС «Консультант плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru. – Дата доступа: 15.12.2020.

3. Максимова, Н. Е. Трудоустройство лиц с психическими расстройствами на примере Тверской области [Электронный ресурс] / Н. Е. Максимова, Н. В. Климок // Социальная и клиническая психиатрия.– 2016.– №1.. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-lits-s-psihicheskimi-rasstroystvami-na-primere-tverskoy-oblasti. – Дата доступа: 15.12.2020.

4. Николас, Д. Трудоустройство людей с РАС. Анализ исследований и шаги для дальнейшего развития / Д. Николас // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Том 18. – № 3. – С. 5–11.

5. Ферри, М. Как и когда можно отпустить ученика с аутизмом на перерыв? [Электронный ресурс] / М. Ферри // Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход». – Режим доступа: https://outfund.ru/kak-i-kogda-mozhno-otpustit-uchenika-s-autizmom-na-pereryv/. – Дата доступа: 15.12.2020.

УДК 376.42

**Карпова Е.С.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Урусова О.И.

# ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Аннотация**. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности предметной деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. На основе проведенного исследования выделены характерные особенности предметной деятельности в процессе игры у детей данной категории, в сравнении со сверстниками с нормальным интеллектуальным развитием.

Для каждого вида детской деятельности характерен свой особый вклад в развитие ребенка. Первая самостоятельная деятельность ребенка – это предметная, являющаяся ведущей деятельностью детей раннего возраста и способствующая в наибольшей степени развитию познавательных процессов ребенка. При действии с предметами происходит формирование способов восприятия, сенсомоторных предэталонов, создается основа для развития речи и ее коммуникативной функции, развивается мелкая моторика, что в совокупности является базой для развития мыслительных операций.

Без специального обучения у детей с интеллектуальной недостаточностью предметная деятельность становится ведущей лишь к старшему дошкольному возрасту и при этом характеризуется качественным своеобразием. Так, Е.О. Смирнова [2] указывает, что действия с предметами у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью остаются на уровне манипуляций, в подавляющем большинстве случаев неспецифических, при этом процесс овладения специфическими манипуляциями без специального обучения идет медленно, у детей не возникает подлинного интереса к окружающему их предметному миру. Е.М. Мастюкова [1] констатирует, что наряду с неспецифическими манипуляциями у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается большое количество неадекватных действий с предметами, которые противоречат логике употребления предмета, вступают в конфликт с ролью предмета. В исследованиях Е.А. Стребелевой [3] указывается, что своеобразие предметной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью непосредственно отражается на развитии игровой деятельности. Все это указывает на то, что обучение предметным действиям и их формирование оказывается одной из центральных задач в коррекционной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

С целью изучения уровня сформированности предметной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте нами был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Ясли-сад № 1 г. Мосты». В исследовании приняли участие 5 детей 4 лет с интеллектуальной недостаточностью, которые составили экспериментальную группу. Контрольную группу составили 5 сверстников с нормальным интеллектуальным развитием. Для исследования уровня сформированности предметной деятельности у детей нами были использованы методики «Пирамидка», «Мисочки», «Кубик», «Поиграй», которые направлены на определение уровня развития предметно-практических действий в игре [4]. При проведении обследования критериями оценивания являлись операционально-техническая сторона деятельности (виды действий с предметами), познавательная активность и включенность детей в общение с взрослым.

По результатам проведенной нами диагностики был сделан вывод, что уровень сформированности предметной деятельности у детей 4 лет с интеллектуальной недостаточностью значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников (рисунок).

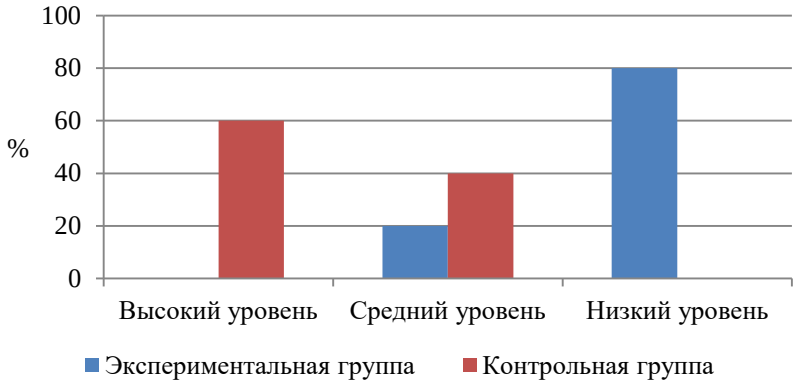



Рисунок – Уровень сформированности предметной деятельности у дошкольников 4 лет с интеллектуальной недостаточностью и с нормальным интеллектуальным развитием

Высокий уровень сформированности предметной деятельности продемонстрировали 60 % дошкольников с нормальным интеллектуальным развитием. При этом среди детей с интеллектуальной недостаточностью высокий уровень сформированности исследуемой деятельности выявлен не был. Дети контрольной группы самостоятельно и правильно выполняли несколько последовательных предметных действий с игрушками, сопровождали свою деятельность речью. При выполнении заданий «Пирамидка» и «Мисочки» дети манипулировали предметами на основе восприятия и зрительного соотнесения отношений предметов по величине и применяя единичные практические пробы, тем самым правильно решая поставленные задачи. При выполнении задания «Кубик» дети приняли и поняли задание, выполнили постройку по показу правильно и без помощи взрослого. В ходе задания «Поиграй» дети начинали играть сами, осуществляя выполнение нескольких последовательных и логичных предметно-игровых действий.

Средний уровень сформированности предметной деятельности продемонстрировали 20 % дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и 40 % детей с нормальным интеллектуальным развитием. При выполнении заданий «Пирамидка» и «Мисочки» достижение положительного результата осуществлялось детьми не сразу, предметные действия осуществлялись путем многократного промеривания и проб, при этом осуществлялось частое обращение ко взрослому за помощью. В процессе выполнения постройки в задании «Кубики» дети продемонстрировали попытки выполнить задание по подражанию, но по причине моторной неловкости и расторможенности постройка не удалась. Даже после обучения дети не смогли выполнить постройку по показу. При выполнении задания «Поиграй» дети выполняли совместные с взрослым предметно-игровые действия, при этом они полностью повторяли действия экспериментатора, не привнося в процесс новых действий или манипуляций.

Преобладающим уровнем сформированности предметной деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью оказался низкий уровень. Данный уровень продемонстрировали 80 % детей экспериментальной группы, при этом в группе детей с нормальным интеллектуальным развитием низкий уровень сформированности предметной деятельности выявлен не был. При выполнении заданий «Пирамидка» и «Мисочки» дети, включившись в игру под руководством взрослого, не проявляли интереса к ее процессу и игрушкам, действовали безразлично, малоактивно, подчиняясь требованиям взрослого. Наблюдаемые действия детей с предметами были не сформированы, находились на уровне

манипуляций, движения были нецеленаправленны. При выполнении задания «Кубики» даже в условиях обучения дети действовали неадекватно (бросали кубики, размахивали ими, тянули в рот и т.д.). При выполнении задания «Поиграй», даже при предложении взрослого выполнить совместные действия, дети интерес к игрушкам не проявляли и выполняли разнообразные хаотичные манипуляции (перебирание волос у куклы, прокручивание колес у коляски и т.п.).

Таким образом, отсутствие целенаправленной предметной деятельности, равнодушие к практическому процессу, неадекватные действия с предметами – все это черты, характерные для предметной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Дошкольники 4 лет с интеллектуальной недостаточностью не проявляют интереса к предметно-игровым действиям и предметам, действуют безразлично, малоактивно, их действия с предметами не сформированы, находятся на уровне манипуляций, при этом умения работать по показу, подражанию и целенаправленно действовать с предметами значительно отстают от умений сверстников с нормальным интеллектуальным развитием. Так как предметная деятельность интегрирует предметное отношение к действительности, отношение к взрослому как к образцу, отношение к себе, опосредованное достижением, мы можем заключить, что в данной группе детей необходимо провести коррекционно-развивающую работу, цель которой, используя оптимальные средства и методы игры, создать оптимальные условия для развития предметной деятельности детей.

**Abstract.** This article presents the results of an empirical study of the level of formation of the objective activity of preschool children with intellectual disabilities. On the basis of the study, the characteristic features of object-related activity in the process of play in children of this category are highlighted in comparison with peers with normal intellectual development.

**Список литературы**

1. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии : ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 295 с.

2. Смирнова, Е. О. Развитие предметной деятельности и познавательных способностей / Е. О. Смирнова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с.

3. Стребелева, Е. А. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии / Е. А. Стребелева. – М. : Полиграф сервис, 2002. – 125 с.

4. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / Е. А. Стребелева. – М. : Академия, 1998. – 164 с.

УДК 376

**Кин К.А.**

*Саратов, Российская Федерация*

Научный руководитель: Щетинина Е.Б., канд. соц. наук, доцент

# КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В настоящее время опыт инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития активно формируется в контексте общеобразовательной среды и наравне с нормально развивающимися сверстниками. В статье исследуется коррекционная педагогическая работа с детьми с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовании.

Изменения, происходящие сегодня в российской системе образования, в том числе развитие инклюзивных практик, гарантируют равные права на образование и доступ к общему образованию для детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и выбор подходящей для них образовательной траектории. Дети с ОПФР могут лучше учиться и адаптироваться к жизни вместе со своими сверстниками в общеобразовательной школе, где они получают необходимую им особую поддержку. У здоровых детей совместное обучение со сверстниками способствует развитию толерантности и ответственности.

Следует отметить, что при включении детей с ОПФР в общеобразовательные учреждения перед коллективом ОУ стоят следующие задачи:

– создать единое образовательное пространство, максимально комфортное для всех учеников;

– помочь каждому ребенку решить насущные задачи развития, обучения, социализации;

– психологическая поддержка адекватных и эффективных образовательных программ;

– развитие психолого-педагогической компетентности, психологической культуры учителей, учащихся, родителей.

Педагог, работающий с детьми с ОПФР, должен понимать, что они особенные дети, которые действительно нуждаются в пошаговом руководстве и создании особых условий.

Под особыми условиями имеется ввиду следующее [1, с. 71]:

– условия организации инклюзивных практик в образовательном учреждении;

– основные принципы и задачи коррекционной работы с детьми данной категории;

– требования к учителям, сопровождающим детей в интегрированном обучении;

– особенности структуры современного обучения студентов с ОПФР в рамках внедрения федерального государственного образовательного стандарта.

Интеграция «проблемных детей» в образовательные учреждения – естественный этап развития системы специального образования в каждой стране мира, в которой участвуют все высокоразвитые страны, в том числе Россия. Такой подход к воспитанию детей объясняется разными причинами. Вместе их можно определить как социальную систему, достигшую определенного уровня экономического, культурного и правового развития общества и государства. Этот этап связан с переосмыслением отношения общества и государства к людям с ОПФР, признанием не только равных прав, но и осознанием ответственности за предоставление людям равных возможностей в различных сферах жизни, включая образование.

В настоящее время социальные перспективы детей с ОПФР претерпевают значительные изменения: наиболее приоритетным и логичным направлением этой работы является инклюзивное образование, которое является перспективной формой обучения для всех детей, поскольку

процесс инклюзивного образования предполагает правильную организацию образовательной деятельности и удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка. В образовательных учреждениях должна быть создана универсальная, безбарьерная среда, обеспечивающая полную интеграцию детей с ОПФР.

Одним из важнейших факторов успеха общего образования для обычных людей и детей с ОПФР является наличие специально подготовленного учителя. Его подготовка требует концептуальных изменений в системе повышения квалификации. Это означает, что профессиональная деятельность учителя инклюзивного образования выходит за рамки традиционного образования, взаимодействуя и тесно переплетаясь с различными видами социальной деятельности – педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, соответствующей психотерапевтической, коррекционной и другими, преследующими то же самое. Цель – помочь детям с ОПФР в адаптации и социальной интеграции посредством специального образования.

Формирование профессиональных компетенций происходит как в процессе профессионального становления личности учителя, так и в процессе непрерывного профессионального развития, которое может быть реализовано в образовательной и информационной среде профессиональных учебных заведений. С этой целью разрабатываются программы дополнительного профессионального образования для учителей, которые будут работать в сфере инклюзивного образования.

В целом следует отметить, что профессиональная готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ рассматривается как целостное воспитание личности, интегрирующее мотивационный и содержательный компоненты.

В коррекционно-педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «поддержка» [3, с. 18]:

– проектирование образовательной среды, направленной на максимальное раскрытие возможностей и реализацию потенциала ребенка с учетом возрастных норм развития и основных новых возрастных форм;

– создание условий для активизации внутреннего потенциала ребенка, его продвижения в «зону ближайшего развития», создание «условий для перехода, сопровождающегося помощью к самопомощи». В отличие от коррекции, технология сопровождения учащихся с ОПФР предполагает не «исправление недостатков и переделку», а опору на способности ребенка, поиск его скрытых ресурсов и ресурсов окружающей среды, создание на этой основе условий для восстановления связей с обществом;

– оказание всесторонней индивидуальной помощи и поддержки для достижения максимально возможных результатов от разработки соответствующих образовательных программ.

Сопровождение дошкольников с ОПФР можно рассматривать как форму реализации корректирующих и воспитательных средств, направленных на создание условий, способствующих исправлению нарушений (тюремное воспитание), повышение потенциала сопровождающего для достижения оптимального уровня развития. и на этой основе создавать условия для адаптации и интеграции в общество (воспитательная работа).

Процесс поддержки должен быть личностно-ориентированным: в каждом конкретном случае задачи поддержки определяются особенностями личности ребенка, семьи и ситуации, в которой оказывается поддержка; он должен руководствоваться потребностями и интересами конкретного ребенка, логикой его развития, а не поставленными извне задачами.

Поэтому условием обеспечения качественного и доступного образования дошкольников с ОПФР в образовательных учреждениях, реализующих практику инклюзивного образования, является организация деятельности медико-психолого-педагогического совета, обеспечивающего разработку и реализацию адаптированной образовательной программы, создавая особые условия с учетом специфики развития ребенка с ОПФР и по рекомендации ПМПК и ИПР [2, с. 272].

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что обязательным условием эффективной реализации инклюзивного образовательного процесса является подготовка среды профессионального развития, способствующей развитию у ребенка самостоятельности, инициативности и активности, а также обеспечивающих развитие необходимых навыков. Особое внимание следует уделить условиям для создания предметной среды – это безопасность, удобство, вариативность, информативность, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям развития, интересам детей. Для развития детей с ОПФР необходимо создание условий для взаимодействия с детьми в микрогруппах, что способствует формированию навыков социального общения и взаимодействия. Организация игр учителей, исследовательской и проектной деятельности в микрогруппах также способствует взаимодействию детей. Для этого можно использовать дополнительные программы по организации дизайнерских мероприятий, спортивные программы, музыкальное развитие, театральный кружок и т. д.

**Abstract.** Currently, the experience of inclusive education of children with disabilities is actively formed in the context of the general education environment and on a par with normally developing peers. The article examines correctional pedagogical work with children with disabilities in inclusive education.

**Список литературы**

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Алехина, Л. А. Казакова, Н. В. Новикова // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография / под общ. ред Н. В. Лалетина. – Красноярск, 2013. – С. 71 – 95.

2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 7-е изд., перераб. – М. : Академия, 2011. – 272 с.

3. Кулакова, Е. В. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе / Е. В. Кулакова // Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях : метод. сб. / МГППУ ; отв. ред. С. В. Алехина; под. ред. Е. В. Самсоновой. – М., 2010 – С. 18.

УДК 376.42

**Климец Д.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие мелкой моторики, рассматриваются свойства и особенности развития мелкой моторики, а также анализируются возможности использования уроков изобразительного искусства для развития мелкой моторики у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Значительное внимание уделяется тому, что мелкая моторика имеет высокий уровень развития на уроках изобразительного искусства. Такой взгляд интересен специалистам в области педагогических наук.

Развитие мелкой моторики учащихся с интеллектуальной недостаточностью является актуальной проблемой специальной психологии и коррекционной педагогики, это связано с недостатком методических материалов и особенностями коррекционно-педагогической деятельности. Знание педагогом особенностей рационального отношения учащегося к различным сторонам окружающего мира – важное условие эффективности коррекционного воздействия.

Существенной структурной единицей формирования психических функций у детей является развитие мелкой моторики. Мелкая моторика – это двигательная деятельность, которая обусловлена скоординированной работой мелких мышц руки и глаза. Мелкая моторика выступает как составная часть моторных способностей индивида и оптимального двигательного стереотипа социализированных движений [2, с. 144]. Становление движений в кисти тесно связано с созреванием двигательного анализатора, развитием зрительного и слухового анализатора, а также координацией движений в пространстве [3, с. 25].

Ребенок познает мир при помощи основных человеческих анализаторов, а также при помощи моторики, которая не имеет отдельного органа чувств, но ощущения передает. Ощупывая предметы, он учится различать их по температуре, структуре, размеру, тяжести и твердости. Без прикосновения к предметам знания ребенка об окружающем его мире будут не полными. Поэтому педагоги на всех этапах обучения должны уделять достаточно много времени развитию мелкой мускулатуры пальцев рук у обучающихся.

Помимо стандартных свойств развития мелкой моторики существуют и ее специфические особенности, такие как неточные, хаотичные, нецелесообразные движения рук, недостаточная целенаправленность и координированность движений. Данные специфические особенности развития мелкой моторики отмечаются у детей с интеллектуальной недостаточностью. Несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук сдерживает формирование навыков самообслуживания, развитие некоторых видов игровой деятельности, затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков, а в дальнейшем может стать серьезным последствием и в овладении желаемой профессией [2, с. 144].

Цель данной статьи – проанализировать возможности использования уроков изобразительного искусства для развития мелкой моторики у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Развитие мелкой моторики обеспечивает формирование у ребенка предметной деятельности и базовых навыков. Это становится возможным благодаря включению мелкой моторики в состав зрительно-моторной координации, т.е. согласованным действиям рук и глаз. Движения приобретают совершенство и точность в результате изучения ребенком окружающей среды с

помощью зрения и координации. Зрение и движения рук становятся основным источником познания ребенком окружающей действительности. Чем старше становится ребенок, тем активнее он использует руки и пальцы, чтобы осуществить задуманное или повторить увиденное. Зрительно-моторная координация известна как координация в системе «глаз – рука». Визомоторная или глазо-ручная координация – это способность, при помощи которой дети могут одновременно использовать глаза и руки при выполнении действий. Развитие зрительно-моторной координации представляет собой важное условие и один из показателей благоприятного нервно-психического развития ребенка.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается низкий уровень развития зрительного восприятия и мелкой моторики, что отрицательно сказывается на формировании зрительно-моторной координации и, как следствие, на усвоении навыка рисования. На снижение результативности данного процесса оказывает влияние также несформированность у учащихся данной категории произвольного внимания. Учащиеся не замечают допущенных ошибок, не могут сопоставить нарисованный образ предмета с представленным образцом. В результате этого процесс рисования возможен только под непосредственным контролем со стороны взрослого или в ходе осуществления совместной со взрослым деятельности. Данный процесс также касается лепки, аппликации, плетения и других видов деятельности.

Результативной формой развития мелкой моторики рук являются уроки изобразительного искусства, ведущая деятельность которых вызывает положительные эмоции по отношению к учащимся с интеллектуальной недостаточностью. При развитии творческих способностей и мелкой моторики у детей применяются различные техники изобразительной деятельности. В изобразительном искусстве под техникой понимается совокупность способов и приемов, посредством которых выполняется художественная деятельность. Изобразительная деятельность, в свою очередь, является специфическим видом деятельности, связанным с проявлением и развитием воображения, фантазии, творчества, а также наблюдательности и других важных качеств. Этот вид деятельности является одним из средств трудовой и социальной адаптации учащихся. Л.С. Выготский отмечал положительное влияние искусства на развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью, подчеркивая особую роль изобразительной деятельности как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений учащихся с интеллектуальной недостаточностью [1, с. 35].

Уроки изобразительного искусства содействуют развитию сенсомоторики – согласованности в деятельности рук и глаз, совершенствованию координации движений, коррекции мелкой моторики, точности в выполнении действий, гибкости. Под влиянием правильно осуществляемого обучения изобразительной деятельности совершенствуются познавательные процессы: обогащаются представления, дифференцируется восприятие, происходят положительные сдвиги в выполнении умственных операций, развиваются наблюдательность и произвольное внимание. Изобразительная деятельность в значительной степени содействует совершенствованию двигательно-моторной и эмоционально-волевой сферы. Кроме того, она способствует обогащению и развитию речи детей. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью на занятиях по изобразительному искусству, сами того не подозревая, помимо возможности получить развитие творческой личности, развивают мелкую моторику.

В ходе уроков изобразительного искусства необходимо применять различные специальные упражнения, приучающие руки к осязательным и точным движениям, придающие им гибкость и твердость, способствующие развитию зрительно-двигательной координации, глазомера ребенка. По мнению М.М. Кольцовой, постоянные и последовательные упражнения движений фаланг

пальцев действуют не только как стимулирующее влияние на развитие речи ребенка, но и являются сильным средством улучшения работоспособности коры головного мозга. Этот вывод имеет весомое значение для организации и проведения коррекционно-воспитательной работы на уроках изобразительного искусства. Особенно в гимнастических упражнениях нуждаются дети, у которых моторика характеризуется значительным недоразвитием тонких, дифференцированных движений пальцев рук и кистей в целом [3, с. 88].

Значительные потенциальные возможности учащихся с интеллектуальной недостаточность должны быть успешно реализованы на уроках изобразительного искусства. Для того чтобы изобразительная деятельность стала средством коррекции, она должна быть организована с учетом своеобразия развития детей данной категории и их мелкой моторики. Основная задача творчества состоит не в том, чтобы научить детей изображать какие-либо предметы и явления, но и в том, чтобы использовать его в качестве педагогического средства, направленного на преодоление или ослабление недостатков. В том числе, оказание коррекционной помощи должно быть целенаправленным и сгруппированным.

Коррекционный результат регулярных уроков изобразительного искусства будет достигнут при учете специфики мелкой моторики учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Применяются специальные педагогические методы, формы и средства, обеспечивающие продуктивное использование имеющихся у учащихся потенциальных положительных сторон, правильно определяется содержание обучения с перспективой на «зону ближайшего развития». Усвоенные во время уроков изобразительного искусства знания, умения и навыки могут быть эффективно использованы также и на других занятиях.

**Abstract**. The article reveals the concept of fine motor skills, examines the properties and features of the development of fine motor skills, and analyzes the possibilities of using fine art lessons for the development of fine motor skills in students with intellectual disabilities. Considerable attention is paid to the fact that fine motor skills have a high level of development in the lessons of fine arts. This view is interesting for specialists in the field of pedagogical sciences.

**Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Современное слово, 1998. – 479 с.

2. Грошенков, И. А. Занятия изобразительным искусством в специальной коррекционной школе VIII вида : учеб. пособие для учителей спец. коррекционных школ и студентов дефектолог. ф-тов педвузов / И. А. Грошенков. – М. : ООО «Институт общегуманитарных исследований», 2001. – 223 с.

3. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 130 с.

УДК 376.37

**Ковальчик А.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

# ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК

**Аннотация**. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования уровня развития связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе на материале сказок. На основе сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп определено своеобразие развития связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, которая носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Формирование связной речи играет ведущую роль в процессе речевого воспитания ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи учащихся младшего школьного возраста, так как является условием успешности обучения ребенка в школе.

Изучением особенностей формирования связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) занимались такие ученые, как В.К. Воробьева [1], В.П. Глухов [2], Р.И. Лалаева [3] и др. Так, например, В.П. Глухов [2], Р.И. Лалаева [3] указывают, что трудности в овладении навыками связной речи у учащихся с ТНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной, так и семантической сторон речи. В исследовании В.К. Воробьевой [1] представлены следующие характеристики связной речи у учащихся с ТНР: наблюдается использование простых по конструкции или искаженных фраз; словарный запас преимущественно пассивный, обиходный; присутствуют грубые ошибки в передаче смысловой стороны речи; учащиеся затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний и языковом оформлении. Данные особенности в развитии связной речи у учащихся с ТНР проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом и чтением.

Цель статьи – выявить и описать уровень развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе.

Экспериментальное исследование связной речи при пересказе текста сказок учащимися с ТНР в III классе проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 34 г. Гродно». Экспериментальную группу составили 10 учащихся III класса, обучающихся в специальном классе для детей с ТНР. Контрольную группу составили 10 учащихся III класса с нормальным речевым развитием. Для проведения эксперимента нами была модифицирована методика психолингвистического исследования нарушений устной речи Р.И. Лалаевой [4]. В ходе проведения констатирующего эксперимента учащимся экспериментальной и контрольной групп были предложены тексты сказок, пересказ которых они должны были осуществить с опорой на сюжетные картинки и без них.

Анализ результатов исследования с учетом полноты и последовательности воспроизведения исходного текста позволил выделить уровни развития связных высказываний при пересказе текста сказок в контрольной и экспериментальной группах (рисунок).

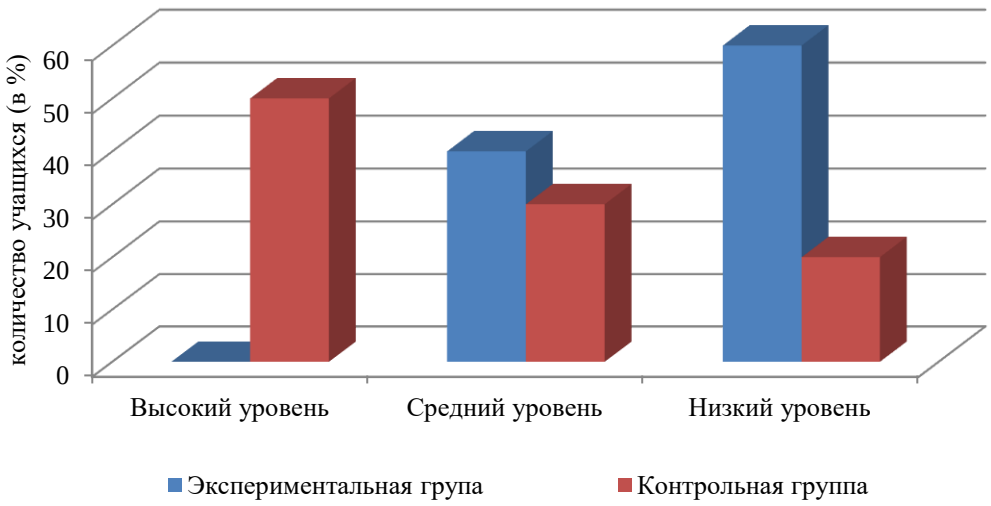



Рисунок – Уровень развития связной речи при пересказе текста сказок учащимися с тяжелыми нарушениями речи и нормой речевого развития в III классе

Низкий уровень развития связной речи при пересказе текста сказок был зафиксирован у 60 % учащихся с ТНР. В контрольной группе данный уровень был выявлен у 20 % детей. Высказывания детей экспериментальной группы представляли собой перечисление разрозненных событий без попытки установления содержательных связей в тексте. При этом наводящие вопросы способствовали частичному воспроизведению детьми отдельных смысловых моментов исходного текста. Детям была характерна фрагментарность связных высказываний, тенденция к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, пропуск значимых смысловых звеньев.

Средний уровень развития связной речи показали 40 % учащихся с ТНР и 30 % учащихся с нормальным речевым развитием. Дети продемонстрировали более высокие возможности передачи содержания текста сказок. Несмотря на то, что в пересказах этих учащихся наблюдались пропуски смысловых звеньев, они, в целом, не разрушали относительную целостность содержательной стороны пересказа.

Высокий уровень сформированности умения пересказа сказок в группе учащихся с тяжелыми нарушениями речи выявлен не был. В контрольной группе данный уровень характерен для 50 % детей. Имеющие место в пересказе данных детей незначительные смысловые пробелы не разрушали общей цельности текста пересказа, также были отмечены и случаи достаточно близкого к тексту воспроизведения сказок.

Проведенный анализ построения пересказов текста сказок учащимися с ТНР в III классе выявил ряд особенностей:

– в пересказах присутствовали необоснованные повторы отдельных слов, фрагментов высказываний: «Лиса и рак стояли. А потом лиса и рак перегонялись. Лиса и рак прибежали» (пересказ ребенка с ТНР). Неоднократные повторы можно трактовать, с одной стороны, неумением ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета сказки, а, с другой, – слабостью контроля за процессом речевой деятельности у детей;

– широкое использование личных местоимений для обозначения персонажей: «Они побежали. Они прибежали, он отцепился» (пересказ ребенка с ТНР), что существенно затрудняло восприятие смысла пересказа и понимание содержания текста сказки;

– структурная неполнота высказываний, пропуск слов, значимых для понимания содержания текста: «Лиса и рак стоят вместе. А потом побежали. Рак прибежал» (пересказ ребенка с ТНР);

– чрезмерные паузы, которые указывают на трудности подбора слов и синтаксических моделей высказываний и нарушают связность речи;

– отсутствие интонационных компонентов в речи, выражающих отношение к содержанию сказки;

– улучшение репродуктивной деятельности детей при использовании картинного материала: серии сюжетных картин помогали учащимся раскрыть последовательность развития сюжета, то есть создавали оптимальные условия для составления пересказа.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет констатировать, что учащимся с ТНР в III классе свойственны недостатки пересказа текста сказок, которые обнаруживают себя как в рамках смыслового программирования высказывания, так и его лексико-грамматического оформления. Средством решения данных проблем может стать использование сказок для развития связной речи у учащихся с ТНР. Сказка как текст, сочетает в себе возможности развития речи, мышления, творческих способностей с воспитательным воздействием на личность ребенка. Тексты сказок вызывают интенсивный эмоциональный отклик у детей за счет своей простоты и доступности. Такие характерные особенности сказки, как легкость, яркость, образность, возможность повторного воспроизведения одних и тех же речевых форм и образов позволяют рассматривать сказку как фактор первенствующего значения в развитии связной речи детей с ТНР.

**Abstract.** This article presents the results of an empirical study of the level of development of coherent speech of schoolchildren with severe speech impairments in grade III based on the material of fairy tales. Based on a comparison of the results of the experimental and control groups, the originality of the development of coherent speech of schoolchildren with severe speech disorders was determined. The specific features of the construction of retellings of the text of fairy tales by schoolchildren with severe speech disorders are characterized.

**Список литературы**

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ, 2006. – 158 с.

2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 274 с.

4. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 102 с.

УДК 376.42

**Кожеурова А.С.**
*Минск, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Забелич Д.Н., канд. пед. наук

# ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

**Аннотация.** В статье определяется проблема формирования безопасного поведения у лиц с интеллектуальной недостаточностью, обсуждаются возможности использования сюжетно-ролевых игр для решения данной проблемы у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Представлены параметры и результаты исследования по формированию безопасного поведения с использованием средств сюжетно-ролевых игр у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Формирование безопасного поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью средствами театрализованных и сюжетно-ролевых игр в настоящее время является актуальной темой, нуждающейся в более глубоком изучении. Использование знаний безопасного поведения в повседневной жизни важно для лиц с интеллектуальной недостаточностью в любом возрасте. Правила поведения и меры безопасности непосредственным образом связаны с условиями проживания человека, будь то современный город или сельская местность, привычная домашняя обстановка – каждая среда диктует совершенно различные способы поведения и меры предосторожности.

Правила безопасного поведения можно представить по направлениям: правила безопасного поведения в быту; правила безопасного поведения при пожаре; правила безопасного поведения в лесу; правила безопасного поведения при общении с животными; правила безопасного поведения на дороге и другие. Данные направления выделяют в зависимости от опасных ситуаций, в которых человек может оказаться.

В процессе исследования нами было рассмотрено одно из данных направлений – правила безопасного поведения в быту, так как детям дошкольного возраста и с интеллектуальной недостаточностью, и с нормативным развитием, в первую очередь, необходимо знать именно эти правила.

Актуальность исследования заключается в необходимости реализации дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью потребности в собственной безопасности и подготовке данной категории детей к школьному обучению. Важность разработки данной темы можно обозначить также следующими положениями, выявленными нами в процессе эксперимента:

– правила безопасного поведения в быту возможно начинать формировать у детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте; у учащихся навыки безопасного поведения закрепляются и расширяются;

– первичные навыки безопасного поведения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью можно сформировать в процессе ежедневной тщательной работы в процессе учебных занятий и самостоятельной деятельности.

В литературе представлены результаты исследования возможности обеспечения собственной безопасности ребенком с интеллектуальной недостаточностью [2].

Целью нашего исследования являлось изучение сформированности безопасного поведения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и возможность использования театрализованных и сюжетно-ролевых игр в процессе формирования навыков безопасности.

Исследование проводилось через анализ проблемы безопасного поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в психолого-педагогической литературе и изучение состояния сформированности навыков безопасного поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. По результатам исследования были составлены рекомендации по формированию безопасного поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью средствами театрализованных и сюжетно-ролевых игр для воспитателей специальных и интегрированных групп.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого выявлялась сформированность умений в области безопасности жизнедеятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. В данном исследовании были использованы методы наблюдения за деятельностью детей и беседа с законными представителями детей, учителем-дефектологом и воспитателями. Анализ результатов исследования анализировался с учетом направлений: сформированность правил безопасного поведения на прогулке; сформированность правил безопасного поведения в группе; сформированность правил безопасного поведения в спортивном зале; сформированность правил безопасного поведения дома; сформированность правил безопасного поведения за столом, обращение с острыми предметами (вилка); сформированность правил безопасного поведения в общественном транспорте.

На основе полученных данных нами были определены три уровня сформированности навыков безопасного поведения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: высокий, достаточный и низкий.

Эксперимент показал преобладание низкого уровня сформированности навыков безопасного поведения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью (67 % детей, принявших участие в эксперименте), достаточный уровень был выявлен у 33 % детей. Высокий уровень у данной категории детей выявлен не был.

Причинами преобладания у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью низкого уровня сформированности умений в области обеспечения собственной безопасности являются особенности психофизического развития, своеобразие формирования их поведенческой сферы [2], которые искажают адекватное усвоение и выполнение нравственных норм и правил поведения.

Исходя из данных, полученных в результате исследования, и анализа литературы, нами были сформулированы рекомендации по формированию правил безопасного поведения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Данные рекомендации базировались на использовании театрализованных и сюжетно-ролевых игр в процессе обучения детей навыкам безопасного поведения в типичных бытовых ситуациях. Перечислим требования к использованию игр в процессе коррекционной работы:

– игра должна сохранять свою структуру, компонентами которой являются сюжет, содержание, мотивы, роль, игровые действия, игровое употребление предметов и присутствие товарища;

– в игре должны присутствовать эмоциональность, живое воздействие художественного образа на личность, коммуникативность, одномоментное переживание, познавательность;

– использование технологий воспитания на базе системно-деятельностного похода, учитывающего целостность личности ребенка [1];

– использование предмета, костюма или куклы, облегчающих принятие ребенком роли, которая затем начинает определять выбор игровых действий [1];

– большое значение для развития детей имеет «личная дистанция», речевые и неречевые компоненты при опосредствованном общении: мимика, жесты, «контакт глаз», которые должны присутствовать в театрализованных играх;

– использование театрализованной игры на занятиях по разным разделам программы воспитания и обучения при формировании навыков безопасности как возможность закрепления способов безопасного поведения;

– установление доверительных отношений с помощью телесного контакта;

– построение коррекционно-развивающей работы с детьми с учетом особенностей сформированности навыков безопасного поведения, выявленных в ходе предварительного обследования;

– переход от формирования одного навыка к другому следует осуществлять только тогда, когда ребенок овладеет запланированными навыками, умениями, отношениями в разных ситуациях;

– применение дидактических игр, основанных на предметных действиях с натуральными предметами, которые способствуют развитию психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления);

– при организации сюжетно-ролевых игр учитывается уровень ознакомления ребенка с различными сферами действительности, используются адекватные воображению ребенка игрушки, вспоминаются экскурсии, рассматриваются книги, иллюстрации, видеоматериалы.

При ознакомлении детей с интеллектуальной недостаточностью с первоначальными основами правил безопасного поведения необходимо решать задачи по формированию основ сохранения и укреплению здоровья; воспитания безопасного поведения в быту и при общении со сверстниками, способности предвидеть опасные ситуации, по возможности избегать их, при необходимости – принимать участие в ликвидации последствий опасных ситуаций.

Основной целью работы с родителями по формированию у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью правил безопасного поведения является объяснение актуальности, важности проблемы безопасности детей, повышение образовательного уровня взрослых участников образовательного процесса по данной проблеме, обозначение круга правил, с которыми необходимо знакомить в первую очередь.

**Abstract.** The article examines the problems of the formation of safe behavior in persons with intellectual disabilities, discusses the role of the formation of safe behavior in preschoolers with intellectual disabilities, notes the need to use role-playing games in the formation of safe behavior, presents the parameters and results of research into the formation of a group of preschoolers with intellectual disabilities of safe behavior using means of role-playing games. The requirements for the game in the course of correctional work are given.

**Список литературы**

1. Бутусова, Т. Ю. Игры с правилами как средство социального развития дошкольников с нарушением интеллекта / Т. Ю. Бутусова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 1. – С. 50–52.

2. Вечканова, И. Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / И. Г. Вечканова. – СПб. : КАРО, 2016. – 144 с.

УДК 376.37

**Колесник М.К.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Лисовская Т.В., доктор пед. наук, профессор

# МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы актуальности развития лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи, значимости единства диагностики и коррекционно-педагогической работы.

Лексическая сторона речи – это часть всей системы языка, которая тесно взаимосвязана с морфологическим и фонологическим кодами и является основой словообразования, словоизменения, построения фразы, формирования коммуникации. Лексическая сторона речи включает в себя слова, словосочетания. Лексика дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня речевого развития характеризуется, с одной стороны, полным отсутствием речи и заменой ее на паралингвистические средства общения, а, с другой стороны, произнесением аморфных слов, звукоподражаний, слов «лепетного» происхождения, а так же можно услышать общеупотребляемые слова, но они встречаются в активном словаре редко. Несмотря на то, что словарный запас по своей внешней структуре у всех детей с общим недоразвитием речи первого уровня речевого развития аналогичный, механизмы нарушения разные. Причинами, препятствующими воспроизведению слов, может быть: нарушение слогового восприятия речи, фонематического слуха, слухоречевой памяти, а так же нарушение сукцессивного анализа (последовательности фонем в словах), проприоцептивного анализа (анализ мышечного ощущения), симультатного синтеза [2]. Следовательно, прежде чем планировать и проводить полноценную коррекционную работу, необходимо изучить состояние лексической стороны речи. В связи с тем, что общее недоразвитие речи является системным нарушением, необходимо диагностировать неречевые психические процессы, что будет способствовать формированию полного представления об особенностях нарушения у каждого конкретного ребенка.

Для исследования были использованы материалы диагностических заданий Н.Н. Баль [1], Е.А. Стребелевой [3], Л.С. Цветковой [4].

Все диагностические задания были объединены в три блока: исследование лексической стороны речи, звуковой стороны речи, неречевых психических функций.

Первый блок диагностических заданий, направленный на исследование лексической стороны речи, состоит из двух заданий:

– диагностическое задание «Импрессивная речь» направлено на изучение сформированности умения понимать значение существительных, прилагательных и глаголов. Исследуя номинативную функцию слова, дошкольникам предъявляется ряд картинок (3–5), предлагается показать, где кукла, машина, мяч, собака, дом. Затем предлагается показать предметы, которые находятся у ребенка или в окружающей обстановке: где нос, ухо, рука, стол, шкаф, книга. Исследуя функциональное назначение предметов, перед воспитанниками раскладывают картинки с изображением предметов и предъявляют речевую инструкцию: «Покажи, что ты наденешь на голову, когда пойдешь гулять? Если ручки замерзнут, что наденешь на руки? Что нужно маме, чтобы пришить пуговицу? Что нужно бабушке, чтобы лучше видеть? Чем будешь резать бумагу? Что возьмешь на улицу, если пойдет дождь?». Исследуя атрибутивный словарь, перед воспитанниками раскладывают картинки с изображением предметов и

предъявляют речевую инструкцию на выявление качественной стороны предмета: «Покажи картинку, где красный, жёлтый, синий, зелёный, белый, чёрный шар. Покажи картинку, где круг, квадрат, треугольник»;

– диагностическое задание «Экспрессивная речь» направлено на изучение сформированности умения использовать в речи существительные, глаголы, прилагательные. Исследуя состояние предметного словаря, детям дошкольного возраста предлагается показать и назвать на предъявленных картинках игрушки, части тела, посуду, одежду, обувь. При изучении состояния глагольного словаря, воспитанникам предлагается рассмотреть картинки с изображением действий и ответить на вопросы: «Что делает мальчик? (Кушает); Что делает девочка? (Спит); Что делает птица? (Летит); Что делают рыбки? (Плавают); Что делают машины? (Едут)». Исследуя состояние слов, обозначающих признаки предмета, воспитанникам предлагается назвать предъявленные цвета: красный, синий, зеленый, желтый, белый, черный; назвать форму предмета с опорой на картинки: «Мяч какой? (Круглый); Платок какой? (Квадратный)».

Второй блок диагностических заданий, направленный на исследование фонетико-фонематической стороны речи, состоит из двух заданий.

– диагностическое задание «Произносительная сторона речи» направлено на изучение сформированности звукопроизношения. Исследуя звукопроизношение отдельных звуков, воспитанникам предлагаются звуки раннего онтогенеза: гласные: [а], и, у, о; согласные: м, п, б, т, д, п, в, ф, к, г, х; йотированные: я, ю, е, ё; мягкие согласные: съ, зь, ль, используя картинки и игровые приемы, например: скажи, как пищит заяц (и-и-и-и), как гудит пароход (у-у-у-у), как плачет девочка (а-а-а-а). При затруднениях в выполнении задания, используется отраженное произнесение звуков в звукоподражании;

– диагностическое задание «Фонематическое восприятие» направлено на изучение сформированности умения дифференцировать слова с оппозиционными звуками, не смешиваемыми в произношении. Перед детьми раскладывают парные картинки и предлагают показать, где кот, а где кит (дом и дым, мышка и мишка, уточка и удочка).

Третий блок диагностических заданий, направленный на исследование неречевых психических процессов, включает два задания:

– диагностическое задание «Слухоречевая память» направлено на выявление состояния объема и прочности запоминания. Детям предлагается инструкция: «Повтори за мной: дом, лес, кот». После повторения предлагается новая инструкция: «Повтори еще слова: ночь, игла, пирог». После второго повторения ребенка просят повторить сначала слова первой группы, а затем – второй группы;

– диагностическое задание «Обобщающие слова» направлено на изучение сформированности умения понимать обобщающие слова и подбирать к ним конкретные предметы, входящие в его объем, а также использовать обобщающие слова в активной речи. Исследуя способность обобщать понятия по родовым и видовым признакам, перед ребенком выкладывается набор картинок с однородными предметами и предъявляется речевая инструкция: «Назови одним словом все предметы на картинках» (кукла, машина, мишка; ложка, тарелка, чашка; штаны, платье, кофта; сапоги, ботинки, сандалии).

Критериями оценки полученных результатов являются самостоятельность и правильность выполнения задания. К показателям критерия самостоятельности относятся: самостоятельное выполнение задания; самостоятельное выполнение задания на основе активизирующей помощи; выполнение задания с помощью взрослого. Показателями критерия правильности являются:

правильное выполнение задания; выполнение с ошибками, которые исправляются самостоятельно или с помощью взрослого; выполнение с ошибками, которые не исправляются ребенком; невыполнение задания даже с помощью взрослого.

На основе данных критерий и показателей была определена шкала оценки результатов выполнения диагностических заданий:

- 0 баллов не выполняет задания, несмотря на развернутую помощь со стороны взрослого;
- 1 балл выполняет задания с ошибками, после оказания помощи со стороны взрослого;
- 2 балла выполняет правильно после наводящих вопросов;
- 3 балла выполняет задания правильно без помощи взрослого.

Подобранные диагностические задания необходимы для определения количественной и качественной стороны лексического запаса, выявления доминирующего вида словаря (номинального, предикативного, атрибутивного), установления причин, вызывающих трудности актуализация слов. Анализ полученных результатов в дальнейшем является основой для организации коррекционно-педагогического процесса.

**Abstract**. The selected diagnostic tasks are necessary to determine the quantitative and qualitative aspect of the lexical storage, to identify the dominant type of vocabulary (nominal, predicative, attributive), to determine the reasons that cause difficulties in the words updating. The analysis of the results provides a basic for the organization of the remedial and pedagogic process in the future.

**Список литературы**

1. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи : учеб-метод. пособие для учителей-дефектологов дошк. учреждений / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 152 с.

2. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Соботович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с.

3. Стребелева, Г. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие : с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.

4. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.

УДК 376.37

**Корний В.О.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

**Аннотация**. В данной статье рассматривается процесс развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описываются особенности развития связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях.

Связная речь – это сложная форма речевой деятельности, смысловое развернутое высказывание, которое обеспечивает общение и взаимопонимание людей. Основной функцией связной речи является коммуникативная.

Связная речь детей с тяжелыми нарушениями речи сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас приводит к многократному использованию одинаково звучащих слов, тем самым делает их речь обедненной и стереотипной. Дети данной категории ограничиваются лишь перечислением различных действий, когда правильно понимают логическую взаимосвязь событий. Развитие связной речи происходит как в повседневной жизни, так и на коррекционных занятиях с учителем-дефектологом. Овладение связной речью представляет сложный и длительный процесс, который требует умелого педагогического воздействия [2].

Цель данной статьи – проанализировать содержание процесса развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях.

Развитие связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи включает в себя ряд частных задач, таких как воспитание звуковой культуры речи; обогащение, закрепление и активизация словаря; совершенствование грамматической правильности речи; формирование разговорной (диалогической) речи; формирование монологической речи; воспитания интереса к художественному слову. Основными условиями успешности коррекционной работы по развитию связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи являются формирование потребности в общении, повышение их речевой активности и создание речевой среды.

Работа по развитию связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи опирается на следующие принципы:

– принцип системности: коррекционное воздействие осуществляется на все стороны речи (грамматический строй речи, лексика, фонематическая сторона речи);

– онтогенетический принцип: учет последовательности формирования функций, обеспечивающих овладение речью;

– принцип деятельностного подхода: формирование мотивации у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, учет различных видов речевой деятельности, особенностей становления и взаимодействия операций порождения речевых высказываний;

– учет «зоны ближайшего развития»: постепенное расширение возможностей учащихся с тяжелыми нарушениями речи, постепенное усложнение заданий и речевого материала.

При построении коррекционной работы по развитию связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи важно обращать внимание на следующие моменты:

– перед чтением рассказа или сказки необходимо разобрать с учащимися основные понятия с опорой на их жизненный опыт;

– после чтения рассказа или сказки учащимся предлагается рассмотреть сюжетные картинки и соотнести их с логикой сюжета;

– одним из средств развития связной речи являются серии сюжетных картинок. При этом работа начинается с составления рассказа по серии правильно расположенных сюжетных картинок. Постепенно переходят к увеличению картинок серии, а также самостоятельному выкладыванию необходимой последовательности;

– у учащихся формируется умение принимать участие в беседе. Беседа может проходить по различным темам: о книгах, фильмах, экскурсиях, по картинкам. Учащиеся учатся слушать собеседника, не перебивая его; следить за ходом его мысли; отвечать на поставленные вопросы. В начале вопросы учителя-дефектолога предполагают наличие краткого ответа. Затем постепенно ответы учащихся становятся более развернутыми с использованием сложных предложений;

– формирование умения составлять описательные рассказы начинается с описания единичных предметов, а затем постепенно учитель-дефектолог переходит к составлению сравнительного описания.

Речевая деятельность детей с тяжелыми нарушениями речи имеет ряд особенностей:

– бедный словарный запас (особенно активный), понятия сужены, расплывчаты, иногда ошибочны;

– существенные трудности в овладении грамматическим строем речи (особенно в понимании и употреблении логико-грамматических структур);

– своеобразное формирование словообразовательной системы языка;

– позднее овладение способностью осознать речь как особого рода действительность, отличную от предметной;

– нарушение в формировании монологической речи.

Перечисленные особенности речевой деятельности вызывают значительные трудности при обучении и развитии связной речи.

Коррекция речевых нарушений и связанных с ними особенностей развития учащегося осуществляется в процессе обучения и воспитания на всех уроках, внеклассных и других мероприятиях в условиях соблюдения речевого режима и обеспечивает формирование и полноценное развитие речи детей, устранение у них нарушений устной речи, письма, чтения. С целью создания оптимальных условий для развития речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях применяются:

– пятиминутки речевой гимнастики: упражнения «Произнеси шепотом, но отчетливо…», «Задули свечу» (для развития дыхания); «Пусть прожужжит жук: «Ж-ж-ж»; комар: «З-з-з»; «Вспомним грустные стихи. Кто прочитает?» и т. д.;

– ортологические разминки: упражнения на усвоение произносительных, словообразовательных и других норм литературного языка;

– импровизационные задачи, т.е. неподготовленные диалоги и монологи, развивающие спонтанную речь.

Использование речевой разминки осуществляется следующим образом: сначала учитель-дефектолог показывает, как выполняется задание, затем учащиеся вместе, индивидуально или в парах выполняют задание, после чего происходит обсуждение работы. На этом этапе развиваются навыки обоснованной самооценки.

Огромную роль в формировании навыка связной речи на коррекционных занятиях играют игровые упражнения и задания, которые позволяют переходить от одного вида деятельности к другому, формировать умение отвечать на вопросы, высказывать свои мысли, исправлять ошибки.

Качество и количество словарного запаса ребенка во многом определяют уровень развития речи в целом. Необходимо уделять внимание как пассивному (то есть тем словам, которые хранятся в запасе памяти), так и активному (слова, которые постоянно используются) словарному запасу. Очень важно, чтобы учащийся знал значения слов, умел правильно употреблять их в самостоятельной речи [3].

Целенаправленная организация коррекционно-педагогической работы позволит формировать разные стороны речевой деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, обеспечит развитие у них связной речи. Для стимулирования речевой активности целесообразно создавать такие речевые ситуации, которые бы естественно вытекали из условий учебной, трудовой, познавательной, игровой и иной деятельности учащихся и побуждали их высказываться по теме выполняемой деятельности.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи процесс формирования и развития связной речи очень длительный и во многом зависит от дифференцированного и индивидуального подхода педагога, правильно выбранных приемов, способов обучения: с учетом особенностей речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

**Abstract**. The purposeful organization of correctional and pedagogical work allows to form various aspects of speech activity in students with severe speech disorders, ensures the development of coherent speech in them. For children of this category, the process of forming and developing coherent speech is very long and largely depends on properly organized correctional classes. Of great importance is the use of a differentiated and individual approach, properly selected methods and techniques, taking into account the peculiarities of the speech development of students with severe speech disorders.

**Список литературы**

1. Архипова, Е. В. Проблемы речевого развития младших школьников : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Архипова. – М., 1998. – 389 с.

2. Гвоздев, А. М. Вопросы изучения детской речи / А. М. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс ; М. : Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.

3. Гужва, Ф. К. Основы развития речи : пособие для учителя / Ф. К. Гужва. – Киев : Рад. шк., 1989. – 222 с.

УДК 376.42

**Кохнович В.М.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Урусова О.И.

# ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация**. В статье представлены результаты исследования сформированности сенсорно-перцептивной деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. На основе сопоставительного анализа определены особенности и уровень сформированности исследуемой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью в сравнении со сверстниками с нормальным интеллектуальным развитием.

Сенсорно-перцептивная деятельность – основа психического и речевого развития ребенка дошкольного возраста, так как на ее основе ребенок познает окружающий мир. Сенсорное воспитание выделяется как одно из ведущих направлений образовательного процесса в дошкольный период.

Началом становления перцептивных действий детей с интеллектуальной недостаточностью является дошкольный возраст, поскольку в это время у них пробуждается интерес к предметам окружающего мира, формируется выбор предметов окружающего мира, которые основаны на перцептивной ориентировке. Однако, как указывают Е.Ф. Войлокова [1], Э.Я. Метиева [2], А.В. Семенович [3] и др., развитие восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью значительно отстает по срокам формирования, проходит чрезвычайно неравномерно и имеет свои особенности: дети затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, в обозначении этих свойств словом. В свою очередь, недостаточность процессов восприятия задерживает развитие сенсорно-перцептивной деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

С целью выявления особенностей и уровня сформированности сенсорно-перцептивной деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Ясли-сад №7 г. Гродно». В исследовании принимали участие 20 детей 5–6 лет. Из них экспериментальную группу составили 10 детей с интеллектуальной недостаточностью, в контрольную группу вошли 10 детей с нормальным интеллектуальным развитием. В ходе проведения исследования были применены следующие диагностические методики:

1) методика «Раскрась предметы» Л.Ф. Фатиховой [5], направленная на изучение уровня сформированности восприятия цвета и умения соотносить предмет и его цвет;

2) методика «Сгруппируй картинки по цвету и форме» Е.А. Стребелевой [4], целью которой являлось изучение уровня восприятия и ориентировки на цвет и форму, умения группировать картинки по образцу, переключаться с одного принципа группировки на другой;

3) методика «Подбери фигуру к предмету» Л.А. Венгера в модифицированном варианте [5], с помощью которой выявлялся уровень сформированности перцептивных действий и способности соотносить предмет с эталоном;

4) методика «Изучение восприятия формы» Л.Ф. Фатиховой [5], направленная на изучение уровня развития восприятия формы и сформированности предметно-практических действий.

В процессе обработки экспериментальных данных нами был выявлен уровень сформированности сенсорно-перцептивной деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью (рисунок).

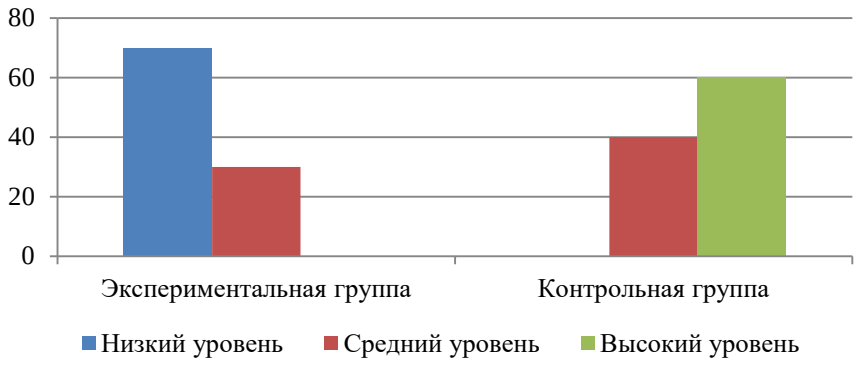



Рисунок – Уровень сформированности сенсорно-перцептивной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью

Проведенное исследование показало, что для семи (70 %) детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью характерен низкий уровень сформированности сенсорно-перцептивной деятельности. В данных детей представления о цвете и форме не сформированы. Дети допускали явные ошибки при восприятии цвета и умения соотносить предмет и его цвет (например, закрашивали все в один цвет), не называли цвета, а если и называли, то несоответственно самому цвету. У детей отмечались выраженные сложности в группировке предметов по цвету и по форме, при группировке они осуществляли хаотичное перекладывание карточек. Дошкольники не могли соотнести предмет с эталоном, даже после неоднократного обучения в условиях примеривания наблюдались ошибки в соотнесении предметов и эталонных фигур. Дети испытывали выраженные трудности в узнавании схематичных изображений предметов, не могли назвать как основные, так и дополнительные геометрические фигуры. В конструировании даже после оказанной помощи у детей наблюдались грубые ошибки: переворачивание геометрических фигур, неправильное их расположение в отношении друг от друга и др. В группе детей с нормальным развитием данный уровень выявлен не был.

Только трое (30 %) детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и четверо (40 %) детей с нормальным развитием продемонстрировали средний уровень сформированности сенсорно-перцептивной деятельности. В процессе сенсорно-перцептивной деятельности эти дети использовали образец, правильно соотносили предметы с эталонами формы «методом проб», при выполнении заданий могли сличать цвет и форму предметов, знали и обозначали словом название 2–3 геометрических форм, 3–4 цветов. Но при этом наблюдались затруднения в назывании некоторых форм – овала и прямоугольника, дети путались в назывании сходных геометрических фигур. При выполнении группировки предметов по цвету и по форме дети не могли обобщить принцип группировки в речевом плане, при этом наблюдались сложности в переключении с одного на другое основание группировки. При выполнении заданий детям требовалась стимулирующая или направляющая помощь взрослого.

Высокий уровень развития сенсорно-перцептивной деятельности среди детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью не выявлен. При этом данный уровень характерен для семи (70 %) детей с нормальным развитием. У этих детей сформированы представления формы, пространства и цвета, которые они способны отразить в деятельности и оречевить, дети выполняли сенсорно-перцептивные действия по словесной инструкции, используя метод зрительного соотнесения.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет утверждать, что детям дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью характерны следующие особенности

сенсорно-перцептивной деятельности: правильное узнавание основных цветов, но затруднение в их назывании; трудности различения близких по форме геометрических фигур, затруднение в их назывании; бедность и фрагментарность анализа зрительного восприятия реального предмета или изображения; замедленный темп и объем сенсорно-перцептивной деятельности, поэтому освоение и выполнение действий требует больше времени. Исходя из результатов исследования, мы пришли к выводу, что дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в проведении целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию сенсорно-перцептивной деятельности. В содержание данной работы включаются игры и упражнения по зрительно-осязательному переносу, восприятию формы и величины независимо от положения предмета в пространстве и его цвета, по восприятию различных параметров величины, формы и цвета с помощью практических действий наложения, прикладывания, примеривания, ощупывания, группировки предметов по выделенному признаку.

**Abstract.** The article presents the results of a study of the formation of the sensory-perceptual activity of preschool children with intellectual disabilities. On the basis of a comparative analysis, the features and level of formation of the studied activity of children with intellectual disabilities in comparison with peers with normal intellectual development were determined.

**Список литературы**

1. Войлокова, Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Андрухович. – СПб. : Речь, 2005. – 196 с.

2. Метиева, Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей : пособие для учителей спец. (коррекционных) образоват. учреждений VIII вида / Э. Я. Метиева. – М. : Просвещение, 2004. – 382 с.

3. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – М. : Просвещение, 1998. – 374 с.

4. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие / Е. А. Стребелева [и др.]. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.

5. Фатихова, Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Л. Ф. Фатихова. – Уфа : ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова», 2011. – 80 с.

УДК 376.37

**Кургун Н.В.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация**. В данной статье представлен анализ проблемы сформированности темпо-ритмической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Представлены результаты исследования уровня сформированности темпо-ритмической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе. На основе полученных в ходе исследования результатов и их сопоставления с результатами учащихся с нормальным речевым развитием определено своеобразие развития исследуемого речевого компонента.

Темпо-ритмическая сторона речи – это основная звуковая оболочка оформления речевого высказывания, совокупность просодических компонентов, участвующих в членении и организации речевого потока. Значение темпо-ритмической стороны речи отмечают многие ученые (Е.Э. Артемова [1], Л.И. Белякова [2], И.В. Кижло [4], Р.Е. Левина [5] и др.), при этом подчеркивается важность проблемы формирования темпо-ритмических возможностей у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), так как темп и ритм речи играют важную роль в процессе общения. Недостаточная темпо-ритмическая выразительность речи у учащихся с ТНР может влиять на качество передаваемой информации, тем самым, ограничивая коммуникативные возможности детей.

Цель статьи – выявить и описать особенности темпо-ритмической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе.

В исследованиях ряда авторов отмечается, что у учащихся с ТНР наблюдаются специфические особенности развития темпо-ритмической стороны речи. Л.И. Белякова указывает на сниженность эмоционально-выразительной окраски речи детей с ТНР, на нарушение тембра речи и наличие характерного назального оттенка [2]. По мнению Р.Е. Левиной, нарушения темпо-ритмической стороны речи учащихся с ТНР проявляются в следующем: темп речи зачастую ускорен; на фоне грудного регистра у детей возникает фальцет; отмечается верхнегрудное (верхнеключичное) дыхание; при увеличении речевой нагрузки наблюдается снижение внятности речи [5]. Е.Э. Артемова указывает на наличие у детей выраженных трудностей при восприятии, самостоятельном воспроизведении и дифференцировании темпо-ритмических структур [1]. В исследованиях И.В. Кижло у учащихся с ТНР были выявлены трудности в управлении темпом речи, трудности восприятия и воспроизведения ритма в речевом и неречевом плане, а также стойкая зависимость уровня сформированности темпо-ритмической стороны речи от сформированности слухового самоконтроля [4].

В рамках изучения уровня сформированности темпо-ритмической стороны речи у учащихся с ТНР нами было проведено исследование, направленное на выявление качественного своеобразия темпо-ритмической стороны речи у учащихся в III классе. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 34 г. Гродно» и ГУО «Средняя школа № 35 г. Гродно». Экспериментальную группу составили 10 учащихся III класса с ТНР. Контрольную группу составили 10 детей III класса с нормальным речевым развитием. Исследование проводилось в соответствии с методическими рекомендациями, составленными отечественным специалистом Л.А. Зайцевой [3], и включало серию заданий, направленных на обследование речевого дыхания, восприятия и воспроизведения логического ударения, тембра, ритма и интонации.

В результате количественного анализа были определены уровни сформированности темпо-ритмических компонентов речи у детей с ТНР и с нормальным речевым развитием (рисунок).

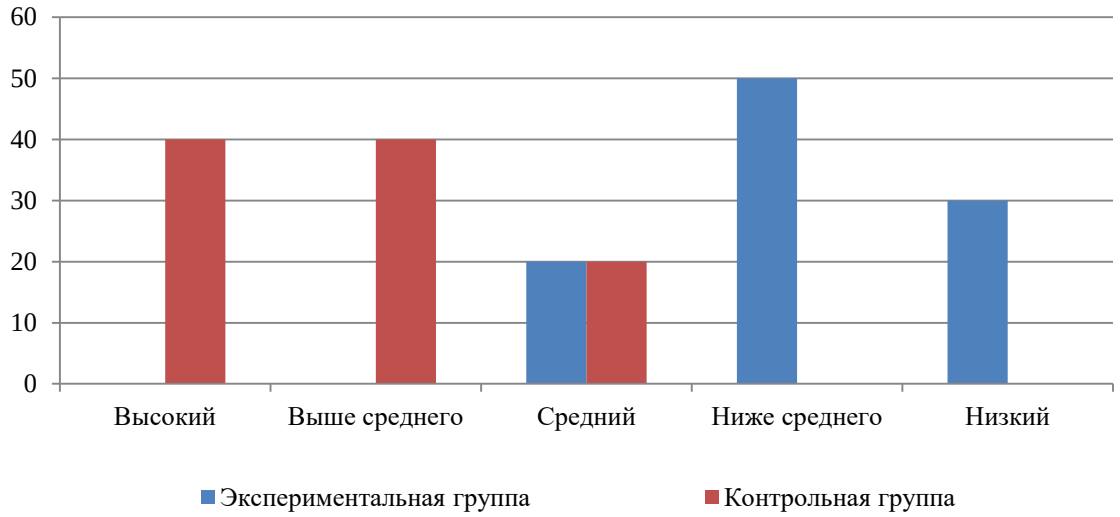



Рисунок – Уровень сформированности темпо-ритмических компонентов речи у учащихся контрольной и экспериментальной групп

Сформированность темпо-ритмических компонентов речи у учащихся с нормальным речевым развитием по результатам исследования соответствовала высокому уровню. У 20 % детей наблюдались незначительные сложности в заданиях, направленных на восприятие логического ударения, воспроизведения интонации, но это не повлияло на общий уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи у детей.

Оценка результатов исследования свидетельствовала о достаточно низком уровне сформированности темпо-ритмических компонентов у учащихся с ТНР. Так, анализ результатов обследования речевого дыхания у учащихся с ТНР показал, что у 10 % учащихся была нарушена координация носового и ротового дыхания, дыхание сопровождалось излишним напряжением мышц верхнего плечевого пояса, вдох был резким, шумным, а выдох укороченным. У 20 % учащихся речевое дыхание было ограничено, наблюдался короткий выдох, напряженная артикуляция. У 20 % детей был ослаблен речевой выдох.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения ритма показали, что только 20 % учащихся с ТНР выполнили задание правильно, но в замедленном темпе; 30 % детей затруднялись в воспроизведении ритма, не исправляли ошибки самостоятельно; 50 % учащихся с ТНР из-за ускоренного темпа речи не улавливали ритмический рисунок, ритмическую структуру не чувствовали.

Результаты исследования восприятия интонации показали, что 20 % учащихся с ТНР смогли узнать заданную интонацию, исправляли допущенные ошибки самостоятельно, остальные дети постоянно путались в определении интонации, допускали множество ошибок. При воспроизведении интонации только 10 % учащихся с ТНР выполняли задания с минимальным количеством ошибок, остальные дети допускали значительные темпо-ритмические ошибки при воспроизведении разного рода интонаций, при этом особые затруднения возникали при воспроизведении вопросительной и восклицательной интонаций.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения логического ударения показали, что только 10 % детей с ТНР самостоятельно справились с заданием, остальные учащиеся допускали

большое количество ошибок, путались как в определении, так и в воспроизведении логического ударения.

Результаты исследования тембра голоса показали, что с заданиями справились только 20 % детей с ТНР. Остальные учащиеся с трудом изменяли окраску голоса, не передавали голосом эмоциональные переживания и чувства, наблюдалась недостаточная выразительность и окраска голоса. Также при выполнении всех заданий были отмечены ограниченные возможности голоса учащихся с ТНР, неспособность выдерживать продолжительную голосовую нагрузку.

Проведенное исследование позволяет нам констатировать, что темпо-ритмическая сторона речи учащихся с ТНР характеризуется резко сниженной окраской речи, ослаблен речевой выдох, наблюдается перенос логического ударения в предложении с одного на другое слово, страдает тембр речи и появляется носовой оттенок, учащиеся с трудом владеют темпо-ритмической эмоциональной выразительностью, не определяют специфику различных темпо-ритмических конструкций, им сложно голосом выразить эмоциональное состояние и дифференцировать темпо-ритмические средства эмоциональной экспрессии.

**Abstract.** This article presents an analysis of the problem of the development of the tempo-rhythmic side of speech in schoolchildren with severe speech disorders. The results of the study of the level of formation of the tempo-rhythmic side of speech among schoolchildren with severe speech disorders in the third grade are presented. On the basis of the results obtained in the course of the research and their comparison with the results of schoolchildren with normal speech development, the originality of the development of the studied speech component was determined.

**Список литературы**

1. Артемова, Е. Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями. Монография / Е. Э Артемова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.

2. Белякова, Л. И. Особенности интонационной стороны речи учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. И. Белякова, И. З. Романчук // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи. – М. : МГПИ, 1989. – С. 116–122.

3. Зайцева, Л. А. Обследование детей с речевой патологией. Методические рекомендации / Л. А. Зайцева. – Минск : НМЦентр, 1994. – 20 с.

4. Кижло, И. В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи / И. В. Кижло // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 4. – С. 96–100.

5. Левина, Р. Е. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Р. Е. Левина. – М. : Академия пед. наук РСФСР, 1981. – 254 с.

УДК 376.42

**Ланцева В.А., Фесенко Е.И.**
*Москва, Российская Федерация*
Научный руководитель: Шевырева Т.В., канд. пед. наук, профессор

# ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, касающиеся сопровождения тьютором детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста. Изучаются должностные обязанности тьютора, его виды деятельности с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Показывается значимость тьюторского сопровождения в учебной среде.

В настоящее время проблема интеллектуальных нарушений становится все более актуальной. С каждым годом увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития, в том числе с интеллектуальной недостаточностью. Для этой категории детей предусмотрены как инклюзивные формы образования, так и обучение в специальных вспомогательных школах, которые направлены на коррекцию и развитие высших психических функций, социальную адаптацию через воспитательный и учебный процесс. Одним из наиболее важных условий реализации федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, утвержденного приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599, является система сопровождения и поддержки детей с интеллектуальной недостаточностью. В образовательном процессе участвуют учитель начальных классов, учителя-предметники (музыки и движения, адаптивной физкультуры), учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, воспитатель и тьютор. Тьюторство приобретает здесь особое значение. Тьюторское сопровождение необходимо для детей с интеллектуальной недостаточностью. Таким детям тяжело усваивать учебную программу, выполнять какие-то задания, взаимодействовать с окружающими, самостоятельно выполнять гигиенические навыки. К каждому классу или ученику прикрепляется тьютор, который оказывает помощь в успешном усвоении учебного материала, социализации в обществе, а при необходимости и в передвижении.

Интеллектуальная недостаточность является стойким нарушением познавательной деятельности, которое характеризуется снижением навыков, познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности, которое возникает вследствие поражения головного мозга. На современном этапе изучение психолого-педагогического сопровождения учащихся данной категории представлено в работах Т.В. Шевыревой [7] и др.

Т.М. Ковалева [3], Ю.Т. Матасов [4] разрабатывают вопросы использования тьюторства при психолого-педагогическом сопровождении детей в разных обучающих системах, в том числе в инклюзии. В работах Н.И. Буковцовой отмечается повышение роли инклюзивного образования, позволяющего существенно сократить процессы маргинализации детей с особенностями психофизического развития и способствующего расширению доступности и образования для них. Тем самым таким детям будут создаваться более благоприятные условия для их социальной адаптации [1].

Как писал Л.С. Выготский, первым и наиболее частым осложнением при интеллектуальной недостаточности, оказывается недоразвитие высших психологических функций: высших форм памяти, мышления, характера, слагающихся и возникающих в процессе социального развития ребенка [2]. Интеллектуальная недостаточность влияет на все развитие ребенка. Вследствие

органического поражения мозга во внутриутробном или постнатальном периодах у него отмечаются трудности в обучении, навыках самообслуживания, социализации.

Тьютор – это педагог, который сопровождает ребенка в учебном процессе, помогает раскрыть способности ребенка, а также переводить навыки и умения из зоны ближайшего развития в зону актуального развития.

По приходу в школу дети попадают в новую неизвестную для них среду. Всем детям первое время тяжело, кто-то адаптируется к школьным условиям достаточно быстро, а кто-то тратит на это весь первый год обучения. Чтобы данный процесс проходил легче, тьютор работает над трудностями, используя различные способы взаимодействия с ребенком с интеллектуальными нарушениями. Это, например, использование различных дидактических игр, нетрадиционных техник рисования, которые могут вызывать положительные эмоции и хорошее настроение, занятия с песком, которые снимают напряженность, способствуют созданию близких отношений между обучающимися, а также помощь во включении ребенка в совместные игры.

Особенно важен тьютор в начальной школе. В период получения начального образования у детей закладываются, формируются навыки, умения. Чем лучше усвоится материал, чем больше и качественнее проводится работа с учащимися по преодолению трудностей и психофизическому развитию, тем легче будет даваться учеба в более старших классах.

В силу нарушений познавательной деятельности многие дети с интеллектуальной недостаточностью не справляются с заданиями самостоятельно, с работой на уроке фронтально, поэтому тьютор проводит с ними индивидуальную работу. На уроке тьютор помогает взаимодействовать ребенку с учителем, слушать его, направляет его внимание на педагога или какое-то задание. Тьютор следит за тем, чтобы материал, предъявляемый учителем, был понятен и доступен ребенку. При необходимости тьютор еще раз повторяет для обучающегося задание, объясняет тему.

Достаточно большое количество детей приходит в школу неподготовленными. Они не умеют ни писать, ни держать ручку. В таком случае тьютор работает с ребенком по основной методике «рука в руке», а также проводит работу над улучшением уровня моторики, укреплением мышц пальцев и руки при помощи пальчиковых гимнастик, сминания пластилина, работы с прищепками, игры с конструктором. Это только малая часть работы тьютора.

Т.М. Ковалева подчеркивает, что тьюторское сопровождение в своей основной части является совместной деятельностью по выстраиванию и реализации всей цепочки шагов по развитию интереса В рамках этой деятельности учащийся получает опыт его фиксации, постановки целей, интеграции для ее достижения различных ресурсов образования (в том числе и внешкольных), а в итоге – осознает процесс управления своей познавательной и образовательной деятельностью, осваивает способы развития интереса [3]. Это значит, что тьютор – необходимый помощник для ребенка с интеллектуальной недостаточностью, который содействует в преодолении трудностей, в проявлении интересов и возможных талантов ученика, откроет мир как можно шире и постарается сделать его деятельность осознанной в зависимости от степени отклонения обучающегося.

Серьезной проблемой детей с интеллектуальной недостаточностью является их агрессивность. Она проявляется не у всех детей, но тем не менее присутствует. Дети показывают свою агрессивность при помощи криков, драк по отношению к взрослому, у некоторых обучающихся отмечается самоагрессия. При проявлении агрессии тьютор должен помочь ребенку сменить данное состояние, по возможности устранить негативные эмоции. Тьютор может вывести

ребенка из класса, чтобы не мешать учителю проводить урок, может повлиять на ребенка при помощи игры, смены вида деятельности, беседы.

В научной статье «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве» Т.В. Шевырева и О.В. Дорошенко отмечают: «Сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве способствует оптимизации их социальной и социально-психологической адаптации и социализации, а также обеспечивает главное и постепенное формирование знаний, умений, навыков, предупреждает возможные трудности в обучении…» [5, с. 49]. При комплексном сопровождении лиц с интеллектуальной недостаточностью происходит тщательная и эффективная работа над коррекцией недостатков в развитии и оказанием помощи детям в освоении образовательной программы, а также над успешной социализацией в школьной среде.

Исходя из данных особенностей работы тьютора, мы видим, что он должен иметь особые личностные качества, уметь общаться с детьми, понимать их, быть ответственным и коммуникабельным.

Таким образом, можно сделать вывод, что тьюторское сопровождение для детей с интеллектуальной недостаточностью очень важно и несет положительный эффект для обучающегося, его социализации и дальнейшем продолжении познания мира, а также оказывает большую помощь педагогу в обучении детей. Необходимо разрабатывать формы и содержание тьюторской деятельности с детьми с интеллектуальной недостаточностью в условиях образования в специальных коррекционных школах, а также в условиях инклюзии, которые расширяются в настоящее время. Тьюторская деятельность в системе специального образования является новой для российских школ, но очень необходимой для более успешной организации обучения и воспитания учащихся, имеющих особые проблемы в развитии.

**Abstract.** The scientific article considered issues related to the support of a tutor for mentally retarded children of primary school age. The types of activities of a tutor at school when working with a student with mental retardation were described.

**Список литературы**

1. Буковцова, Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы / Н. И. Буковцова // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–22 июня 2011 / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол.: С. В. Алехина и др. – М., 2011. – С. 138–140.

2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; сост. М Г. Ярошевский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьев ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 1983. – 368 с.

3. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании». Лекции 1–4. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

4. Матасов, Ю. Т. Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования / Ю. Т. Матасов, А. А. Богданова // Специальное образование. – 2012. – № 3. – С. 64–72.

5. Шевырева, Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве / Т. В. Шевырева, О. В. Дорошенко // Вестник РосНОУ. Серия «Человек в современном мире». Выпуск 1. – М. : РосНОУ, 2016. – С. 48–50.

УДК 376.42

**Лаппо В.Е.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Урусова О.И.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ ОБ ОБЪЕМЕ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Аннотация**. В статье представлены результаты экспериментального исследования формирования обобщенных способов измерительной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Представлен комплекс упражнений по формированию понятий и представлений об объеме, обобщенных способов измерительной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Обобщенные способы измерительной деятельности рассматриваются как действия, представляющие собой систему измерительных умений, широко востребованных учащимися с интеллектуальной недостаточностью в аналогичных и новых ситуациях. В исследованиях процесса формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью определены условия, методы и приемы обучения, способствующие реализации межпредметных связей на уроках учебного предмета «Математика». Применение принципов дифференцированного и индивидуального подхода в процессе обучения математике во вспомогательной школе научно обосновано В.П. Грихановым [1, с. 32]. Условия совершенствования методики обучения измерению учащихся с интеллектуальной недостаточностью представлены в трудах И.Н. Манжула [2] и М.И. Сагатова [3].

С целью изучения состояния и уровня сформированности обобщенных способов измерительной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью было проведено экспериментальное исследование на базе ГУО «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно». В исследовании приняли участие учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся в 7 классе. Учащимся была предложена серия практических заданий. Серия содержала три задания по учебному предмету «Математика»: 1 задание «Сравни количество воды в сосудах». 2 задание «Чем измерить объем?». 3 задание «Где помещается больше воды?». За основу обработки данных была взята классификация М.Е. Скивицкой [4].

Результаты, полученные в ходе проведения экспериментального исследования, позволили выявить низкий уровень сформированности обобщенных способов измерительной деятельности у 83,6 % учащихся, средний уровень – у 13,8 % учащихся, уровень выше среднего выявлен у 2,6 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

При измерении объема жидкостей некоторые из учащихся указывали только количество объема, не обращая внимания на наличие мерки, что объясняется неумением ориентироваться на измерительные приборы. Выполнение заданий на сравнение объема не гарантировало правильного определения объема. Отмечены случаи отказа от пользования мерным стаканом при выполнении задания и его заменой глазомерным измерением, что привело к получению неправильного результата. У большинства учащихся трудности вызвало задание, требующее сравнение жидкостей в различных стаканах.

Целесообразно сказать о видах помощи, которыми пользовались учащиеся с интеллектуальной недостаточностью при выполнении практических заданий: словесная инструкция; показ правильного выполнения; совместные действия с учащимся. Следует отметить активное использование словесных видов помощи (указаний, объяснений, вопросов) учащимися с

интеллектуальной недостаточностью. В меньшей степени были востребованы наглядные способы оказания помощи.

Недостаточная сформированность обобщенных способов измерительной деятельности проявляется в наличии ошибок при использовании мерного стакана; слабости контроля собственных измерительных действий; в заменах названий единиц измерения одной и той же величины, смешении единиц разных систем измерения. Выявленные особенности применения измерительных умений в практической деятельности учащимися с интеллектуальной недостаточностью 7 класса вспомогательной школы позволяют констатировать трудности выполнения практических заданий.

На основании полученных данных экспериментального исследования нами был разработан комплекс упражнений по формированию понятий и представлений об объеме, обобщенных способов измерительной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Основу деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью составляют практические действия, самостоятельно выполняемые в различных учебных ситуациях с элементами игровой деятельности. Для этого были подобраны упражнения и задания по формированию понятий и представлений об объеме [4]:

Упражнение 1 «Измеряем песок». Учащихся учат измерять песок ложками, формочками, в результате чего выясняется, в какую формочку песка входит меньше (больше). Вначале сравнение проводится на глаз.

Упражнение 2 «Измеряем песок». Учащихся учат измерять песок кружками; происходит сравнение емкостей (формочки, ложки, кружки).

Упражнение 3 «Измеряем воду». Учащихся учат измерять воду ложками, формочками, в результате чего происходит выяснение, в какую формочку песка входит меньше (больше). Вначале сравнение проводится на глаз.

Упражнение 4 «Измеряем воду». Учащихся учат измерять воду кружками; происходит сравнение емкостей (формочки, ложки, кружки).

Упражнение 5 «Измеряем воду с помощью мерного стакана». Учащиеся выясняют, сколько мерных стаканов войдет в разные по объему кружки.

Упражнение 6 «Куда войдет воды больше: в банку или в кастрюлю». Перед учащимися ставятся пол-литровая банка и кастрюля емкостью 2–3 л; измеряется, сколько банок воды входит в кастрюлю.

Упражнение 7 «Чем измерить жидкости?» (молоко, керосин, бензин, растительное масло).

Упражнение 8 «Литровая кружка и литровая банка, литровая бутылка». Учащихся подводятся к выводу, что в банку вмещается столько воды, сколько в кружку, и столько же, сколько в бутылку, то есть равное, одинаковое количество воды – 1 л.

Упражнение 9 «Найди сосуд емкостью 1 л.» Предлагаются различные по объему сосуды; путем измерения приходят к выводу, где одинаковое количество воды.

Упражнение 10 «Заполни кастрюлю водой». Учащиеся выясняют, сколько банок объемом в 1 л войдет в кастрюлю.

Упражнение 11 «Заполни бидон водой». Учащиеся выясняют, сколько банок объемом в 1 л войдет в бидон.

Упражнение 12 «Заполни ведро водой». Учащиеся выясняют, сколько банок объемом в 1 л войдет в ведро.

Упражнение 13 «Где больше?» Учащиеся сравнивают объем жидкости в банках 1 л или 3 л.

Упражнение 14 «Где больше?» Учащиеся сравнивают объем жидкости в ведрах 5 л или 8 л?

Упражнение 15 «Вместимость 1 банки – 3 л.». Учащиеся выясняют, сколько потребуется таких банок, чтобы разлить 12 л сока?

Таким образом, использование игровых упражнений в учебной деятельности направлено на повышение мотивации учащихся с интеллектуальной недостаточностью к деятельности, овладение учащимися алгоритмами измерительных действий и перенос обобщенных способов деятельности в аналогичную и новую ситуацию.

Основное внимание при ее совершенствовании должно быть уделено, начиная с младших классов, разработке способов постепенного формирования познавательной стороны измерений, развитию восприятия объема предметов, различения по объему, образованию более четких, обобщенных представлений о мерах измерения, формированию умения оперировать этими представлениями в визуальных и практических измерениях и, в свою очередь, пользоваться последними для уточнения самих представлений об объемах воспринимаемых предметов, для коррекции недостатков в этой сфере, присущих детям с интеллектуальной недостаточностью.

Комплекс данных упражнений должен ориентироваться не только на закрепление приемов практического пользования измерительными средствами, но и на уточнение представлений о мерах объема, понимание соотношений между ними, на выработку умения осмысленно преобразовывать одни их количественные показатели в другие. В этой системе упражнений важное место занимают задания на визуальное непосредственное определение объема с последующей его проверкой мерным измерением. У учащихся повышается интерес к выполнению практических заданий, требующих использования измерительных приборов и инструментов, увеличилось стремление к получению положительного результата на основе самостоятельного выполнения этих упражнений.

**Abstract.** The article presents the results of developing a methodology for the formation of generalized methods of measuring and computational activity in students with a mild degree of intellectual disability (mental retardation). The purpose, objectives, content, methods, techniques, means and forms of teaching, used in the process of forming the specified methods of activity in this category of students using a set of exercises, are revealed.

**Список литературы**

1. Гриханов, В. П. Обучение практической математике учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточность / В. П. Гриханов. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 432 с.

2. Манжула, И. Н. Формирование измерительных действий у учащихся старших классов вспомогательной школы : автореф. дис…. канд. пед. наук : 13.00.03 // И. Н. Манжула ; АПН РСФСР Науч.-исслед. ин-т дефектологии. – Киев, 1965. – 24 с.

3. Сагатов, М. И. Особенности обучения учащихся вспомогательной школы действиям над именованными числами : автореф. дис… . канд. пед. наук : 13.00.03 // М. И. Сагатов ; Акад. пед. наук. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. – М., 1974. – 15 с.

4. Скивицкая, М. Е. Формирование обобщенных способов измерительной и вычислительной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на основе использования электронного тренажера : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 // М. Е. Скивицкая ; Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Мин-ва образования Республики Беларусь. – Минск, 2013. – 24 с.

УДК 376.33

**Лащевская К.В.**
*Минск, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Коляда О.П., канд. пед. наук, доцент

# НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ НЕСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье описаны некоторые особенности развития и формирования произносительной стороны речи у неслышащих и слабослышащих детей дошкольного возраста. Раскрыты исторически известные и наиболее актуальные методы обучения произношения и развития устной речи неслышащих детей.

Формирование произносительной стороны устной речи дошкольников с нарушением слуха является одним из важных направлений работы сурдопедагога, так как ее успешная реализация обеспечивает повышение внятности устной речи детей и способствует решению задач формирования устной речи как наиболее естественного средства коммуникации.

Коррекционная работа по развитию слухового восприятия и формированию устной речи у детей с нарушением слуха, посещающих специальные учреждения, осуществляется последовательно и в определенной системе. Огромное внимание этой теме уделяется в трудах Э.И. Леонгард [1], Т.И. Обуховой [2], Ф.Ф. Рау [4], Н.Ф. Слезиной [4], С.Н. Феклистовой [6], Н.Д. Шматко [7] и др. Исследователи, описывая факторы, детерминирующие качество формирования речи неслышащих и слабослышащих дошкольников, относят к ним: степень и время развития потери слуха, адекватность слухопротезирования, своевременность включения ребенка в процесс оказания коррекционной помощи и создание эффективной слухоречевой среды, а также индивидуальные особенности ребенка (уровень интеллекта, степень активности, общительность, контактность и др.).

Формирование устной речи в раннем и дошкольном возрасте является обязательным условием для создания мотивационной составляющей акта коммуникации, знакомства с окружающим миром, развития мышления дошкольников. Если говорить о первых этапах развития речи неслышащих детей, то кинестетические и вибрационные ощущения от работы артикуляционного аппарата могут вызывать положительные эмоции и у неслышащего, и у слышащего ребенка [5, с. 45]. Однако у ребенка с нарушением слуха, испытывающего недостаточное получение звуковой информации, происходит торможение всех периодов развития речи, таким образом, замедляется и обедняется в различной степени развитие гуления, а лепет вовсе не развивается. Потеря слуха в доречевой период (до 3-х лет) делает иной всю картину психического развития ребенка, так как изменяется характер связей и взаимодействия между различными отделами коры больших полушарий мозга, между периферическими и центральными процессами. В таком случае развитие речи ребенка осуществляется только при условии адекватного и эффективного слухопротезирования, наличия специального обучения, в норме же первичным и основополагающим видом устной речи выступает устное слово.

Поэтому особое значение приобретает раннее начало коррекционной помощи, так как это стимулирует приобретение ребенком всех соответствующих его возрасту форм общения, позволяет развить функциональный слух как основу формирования механизмов восприятия речи, ее понимания и собственного продуцирования устных высказываний.

Согласно исследованиям Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной обучение неслышащих детей произношению, которое заканчивается полным усвоением всех букв и звуков русского языка, правильное образование слов, правильное употребление формы слова в предложении, состоит из

двух концентров. Такой метод обучения произношению назвали «концентрическим». Данный метод был разработан для школ неслышащих, в его основу легли закономерности овладения произносительной стороной речи нормально слышащих детей, на основе замены новых (недоступных в произношении) фонем, произнесение их приближенно с помощью уже известных (изученных ранее) [4, с. 68].

В первом концентре от детей требуется точное произношение ограниченного числа «основным» звуков, таких как: [а], *о, у, и, э* (гласные), *п, т, к, ф, с, ш, х, в, м, н, л, р* (согласные) – всего 17 звуков. В отношении «остальных» звуков допускается взаимозамена или приближенное произнесение, например, звонкие (кроме [в]) заменяются глухими, мягкие – твердыми (исключая обязательное смягчение согласных перед *и*) и аффрикаты (слитные) – соответствующими им щелевыми (*ц* – звуком *с*, *ч* – звуком *ш*), гласный *ы* заменяется звуком *и*. Звук *и*, присоединяемый к гласным и произносимый несколько более кратко, позволяет образовать дифтонги, как восходящие – *я (йа), ё (йо), ю (йу), е (йэ*), так и нисходящие – *ай, ой, ий* и др. Вследствии этого учащиеся могут произносить слова из «основного» сочетания букв нора, гора, корова, а также слова, состоящие из «других» звуков мёд, спасибо, мяч, в итоге при произнесение данных слов неслышащим ребенком будет выглядеть следующим образом: мот, спасипо, маш. В дальнейшем начинается работа по постановке звуков, которые до этого заменялись «основными». Акцентируется внимание на аффрикатах и звонких согласных. После обучения произнесению звонких звуков у детей формируется понимание произнесения парных звуков *б-п, д-т*.

В рамках концентрического подхода считается возможным приближенное произношение звуков в словах, что способствует формированию правильного графического образа слов. Допускается произношение слов чашки как шашки, однако ребенок дифференцирует смысл слов при чтении, правильно пишет и дактилирует данные слова. Таким образом, вследствие занятий дети овладевают определенным материалом в устной форме. Путем чтения и чтения с губ они дополняют образы восприятия, путем произношения или письма – воспроизведение слов и фраз, усвоенных в результате обучения устной речи. В результате обучения происходит накопление широты материла устной речи за счет ранее усвоенных слов и фраз; происходит обучение, закрепление и дальнейшее развитие навыков произношения, чтения вслух, чтения с губ и письма на новом речевом материале. Формирование лексической и грамматической стороны речи, обучение произношению, чтению с губ, чтению вслух, письмо, всё это связанные между собой разделы работы, которые помогают формировать правильную, грамотную речь неслышащих дошкольников.

Концентрический метод в полной мере реализуется при работе с неслышащими детьми. При работе со слабослышащими детьми элементы концентрического метода применяются еще до организации специальной коррекционной работы над звуками *ш, д, р, ц.* Согласно методу, учеником вместо звуков *д* и *ц*, будут произнесены *т* и *с*.

Таким образом, в практике использование концентрического метода способствуют эффективному исправлению нарушений произношения с помощью воспроизведения слов заменяемыми звуками, формируют основу для выработки правильной артикуляции.

Учитывая требования программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с нарушением слуха» [3] обучение устному проговариванию звукоподражаний, лепетных и полных слов проводится с использованием приемов речевой ритмики и без нее. Использование фонетической ритмики способствует:

– формированию навыков проговаривания одного слога из ряда слогов с использованием речевой ритмики;

– использованию речевой ритмики краткому и длительному проговариванию звуков и слогосочетаний;

– использованию приемов фонетической ритмики произношению слогосочетания слитно и прерывисто, в быстром и медленном темпе;

– изменению силы голоса от тихого к громкому и наоборот, произнося слогосочетания разной интенсивности;

– изменению высоты голоса от низкого к высокому и наоборот (для создания наглядной ситуации использовать игрушки, например, бежит большой мишка (низкий голос), бежит маленький мишка (высокий голос));

– воспроизведению речевого материала с разной интонацией, на основе создания соответствующей наглядной ситуации.

Устное проговаривание предусматривает три формы воспроизведения в зависимости от сложности фонетической структуры слова: точное (ам-ам, туту, вот, тутам, папа, мама, Тома, на и т. д.), усеченное (упа (упал), уп (суп) и т. д.), приближенное (том (дом), ыпа (рыба), леп (хлеб), вата (вода), тай (дай) и т.д.).

Обучение использованию фразы осуществляется для обозначения действий, поручений, определения состояний и т. д. С этой целью предлагается примерный речевой материал: ляля, бай-бай; мама бай-бай; тут папа; вот ав-ав; там дом; ляля упала; лопата упала; Мама, на!; Дай воды; Дай пить! и т.д. Все вышеперечисленные методы и приемы работы помогают ускорить процесс формирования устной речи неслышащих дошкольников, а также сделать ее внятной, членораздельной и естественной по звучанию.

**Abstract.** The article describes some features of the development and formation of the pronunciation side of speech in deaf and hard-of-hearing preschool children. Historically known and most relevant methods of teaching pronunciation and oral speech development to deaf children.

**Список литературы**

1. Леонгард, Э. И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников / Э. И. Леонгард. – М. : Просвещение, 1971. – 280 с.

2. Обухова, Т. И. Методика формирования речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / Т. И. Обухова. – Минск : БГПУ, 2005. – 48 с.

3. Программа для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение детей с нарушениями слуха / Т. И. Обухова. – Минск : НИО, 2006. – 292 с.

4. Рау, Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.

5. Рау, Ф. Ф. Устная речь глухих / Ф. Ф. Рау. – М. : Педагогика, 1973. – 304 с.

6. Феклистова, С. Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха : учеб.- метод. пособие / С. Н. Феклистова – Минск : БГПУ, 2008. – 67.

7. Шматко, Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя-дефектолога / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. – М. : Владос, 2008. – 223 с.

УДК 376.37

**Лишик М.В.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности развития мыслительных процессов, пути и направления формирования мыслительных операций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Среди детей с особенностями психофизического развития наиболее многочисленную группу составляют дети с нарушениями речи, среди которых выделяется группа детей с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [1]. Недоразвитие речи отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности детей и становление их личностных качеств. Наиболее тесная связь отмечается в развитии речи и мышления, что приводит к несформированности мыслительных процессов у детей с общим недоразвитием речи уже в дошкольном возрасте. В исследованиях Т. Б. Филичевой [2], Г. В. Чиркиной [3] отмечается, что, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления и без специального обучения с трудом овладевают основными мыслительными операциями. Несформированность мышления у детей с общим недоразвитием речи к концу дошкольного возраста оказывает отрицательное влияние на процесс подготовки их к предстоящему школьному обучению. В связи этим особое значение приобретает проблема формирования мышления у детей с общим недоразвитием речи, поиск методов, приемов и средств, обеспечивающих эффективность коррекционно-педагогической работы.

Цель статьи – описать направления коррекционно-педагогической работы по формированию мыслительных операций у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

Несформированность мышления у детей с общим недоразвитием речи проявляется во всех компонентах структуры мышления. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями, в усвоении отвлеченных и обобщающих понятий, в программировании своего высказывания, отмечается недоступность осмысления и употребления сложных речевых конструкций. Одновременно с преобладанием наглядно-образного мышления наблюдаются значительные задержки в понимании абстрактных отношений и понятий. Характерной особенностью является несформированность мыслительных операций: слабость аналитико-синтетической деятельности; низкая способность к обобщению; затруднения в понимании смысловой стороны любого явления, при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Мышление в целом характеризуется тугоподвижностью, что обусловливает его замедленный темп, трудности переключения с одного вида умственной деятельности на другой. Нередко суждения и умозаключения детей с нарушениями речи бедны, отрывочны, логически не связны друг с другом. Неполноценное речевое развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи взаимосвязано с недостаточной сформированностью у них неречевых психических функций, что в целом обусловливает

сложность восприятия и переработки детьми разномодального материала в полном объеме. Всё вышесказанное приводит к недостаточной сформированности словесно-логического мышления, а, в последующем, – к замедлению темпа усвоения учебного материала.

С целью формирования мыслительных операций у детей с общим недоразвитием речи можно выделить направления коррекционно-педагогической работы.

*Расширение представлений об окружающем мире* через знакомство с элементами различных областей знаний (представления о живой и неживой природе; о химических свойствах веществ, о физических свойствах и явлениях, о свойствах воды, песка, глины, воздуха, математические представления и т.д.) в целях накопления и овладения ими понятиями как социально закрепленным значением и содержанием каждого слова.

*Развитие целостного образа предметов* предполагает формирование системы перцептивных действий (обнаружение, различение, идентификация, опознание), осуществляющихся на основе анализа и синтеза отдельных качеств предметов, выделение при этом существенных признаков и отвлечение от несущественных, соотнесение выделенных признаков с сенсорными эталонами, отождествление воспринимаемого объекта с образом, хранящимся в памяти. Для развития целостного образа предметов могут быть использованы следующие упражнения: «Контуры», «Лабиринты», «Выбор недостающего фрагмента», «Что забыл нарисовать художник», «Точечный рисунок», «Найди пару», «Что было», «Найди все круглые», «Что на что похоже», «Складывание фигур из частей», «Тени», «Разрезные картинки» и др.

*Развитие аналитико-синтетической деятельности* направлено на формирование умения выявлять внутренние связи, закономерности и существенные свойства предметов окружающего мира. Для развития анализа и синтеза могут быть использованы задания на выбор одного или нескольких предметов из группы по любому признаку или нескольким признакам, например, найди посуду, покажи транспорт и т.д.; игры типа «Чем похожи и чем отличаются», «Зачем и почему», «Исследователь», а также задания на конструирование. Коррекционная работа по формированию анализа и синтеза предполагает формирование симультанного (одновременного) и сукцессивного (последовательного, возникающего в определенной последовательности) анализа и синтеза. Формирование симультанного анализа и синтеза проходит сначала на невербальном материале, а затем – на вербальном с опорой на наглядный материал. В процессе формирования сукцессивного анализа и синтеза дети учатся определять линейную и временную последовательность рядов, воспроизводить различные ритмические структуры, последовательность ряда по памяти, находить ошибки в последовательности ряда.

*Развитие умения сравнивать* осуществляется на основе овладения ребенком полноценным анализом и синтезом. В рамках данного направления ребенка обучают умению сравнивать сначала два объекта, затем группы объектов. Детям предлагают сначала находить признаки различия объектов, а затем – сходства, анализируя предметы и объекты с разных сторон, определяя их общие и отличительные признаки; отличать существенные и несущественные признаки предметов. С активным развитием речи сравнение объектов или групп происходит с использованием слова. Далее ребенок замечает даже незначительное сходство между внешними признаками предметов (например – стакан и аквариум), может сравнивать предметы, представляя их мысленно. Для развития умения сравнивать могут быть использованы задания на сравнение предметов, на нахождения соответствия, например, «Найди сходства и различия», «Найди и назови», «Чья тень», «Сравни полоски», «Найди место» и др.

*Развитие умения обобщать* осуществляется только в том случае, когда ребенок овладел мыслительными операциями анализа и сравнения. Обобщение отдельных качеств предметов и

явлений дает возможность группировать объекты по видовым, родовым и другим признакам. В рамках данного направления в дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи можно формировать умение относить конкретный объект к заданному классу или конкретизировать заданное понятие через единичное (тарелка – это посуда, игрушка – это кукла, пирамидка, машинка); группировать объекты на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначать образованную группу словом; распределять объекты по классам, например, игры: «Я знаю пять названий..», «Обручи», «Один лишний», «Назови одним словом» и др.

Таким образом, мыслительные операции являются инструментом познания ребенком окружающей действительности. Несформированность мыслительных операций у детей с общим недоразвитием речи лишает их полноценной основы для познания окружающего мира, подготовки к предстоящему обучению в школе. Проведение коррекционно-педагогической работы по представленным направлениями позволит расшить представления детей о предметах и явлениях окружающего мира, обеспечить их подготовку к усвоению основных базовых школьных навыков чтения, письма и счета.

**Abstract.** Mental operations are a tool for the child's cognition of the surrounding reality. The lack of formation of mental operations in children with general underdevelopment of speech deprives them of a full-fledged basis for learning about the world around them, preparing for the upcoming school. Carrying out correctional and pedagogical work on the presented areas will allow to expand children's ideas about the objects and phenomena of the surrounding world, to ensure their preparation for mastering the basic basic school skills of reading, writing and counting.

**Список литературы**

1. Мастюкова, Е. М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи / Е. М. Мастюкова // Обучение и воспитание детей «группы риска» : хрестоматия / под ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – М., 1996. – С. 149–162.

2. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичёва, Г. В. Чиркина. – Изд. 3-е. – М. : Айрис-пресс, Айрис-дидактика, 2005. – 212 с.

3. Чиркина, Г. В. Основы коррекционного обучения / Г. В. Чиркина // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М., 1997. – Т.1 – С. 68–76.

УДК [376.091.2:502]-056.36

**Любецкая Д. М.**
*Минск, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Лемех Е.А., канд. психол. наук, доцент

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОГУЛОК ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И СПАСТИЧЕСКОЙ ДИПЛЕГИЕЙ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации образовательно-воспитательных прогулок с использованием природного материала с учащимися I класса с умеренной интеллектуальной недостаточностью и спастической диплегией. Приведен пример перспективного планирования данного вида прогулок.

Исследований, проведенных в Республике Беларусь, которые касались бы работы с природным материалом в процессе организации образовательно-воспитательных прогулок с учащимися с интеллектуальной недостаточностью и нарушением функций опорно-двигательного аппарата, мы не обнаружили. Вместе с тем, рассматриваются вопросы организации образовательно-воспитательных прогулок, общие принципы организации двигательной деятельности детей на прогулке относительно нормально развивающихся детей (Н.Г. Сазанова [2] и др.).

Целью нашей работы стало изучить особенности организации работы с природным материалом в процессе образовательно-воспитательных прогулок с учащимися с умеренной интеллектуальной недостаточностью и спастической диплегией в I классе вспомогательной школы.

Среди форм детского церебрального паралича (далее – ДЦП) мы выбрали спастическую диплегию легкой степени тяжести, поскольку во втором отделении вспомогательной школы дети со средними и тяжелыми двигательными нарушениями не встречаются. Если у ребенка одновременно умеренная интеллектуальная недостаточность ДЦП, то у него специфическая структура нарушения, характеризующаяся наличием двух первичных дефектов, взаимовлияющих друг на друга. С одной стороны, для данной категории детей характерна инактивность (бездеятельность), которая обнаруживается в особенностях познания окружающего мира, с другой стороны, – отсутствие или значительная недостаточность сформированности моторных образов, двигательная недостаточность. Вторичный дефект при таком тяжелом множественном нарушении представляет собой существенное недоразвитие всех психических функций в качестве высших, вместе с тем, восприятие (особенно, зрительное и тактильное), пространственный гнозис и праксис, речь имеют значительное своеобразие. Третичный дефект у учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью и ДЦП проявляется в специфике развития личности, достаточно часто присутствует аффект неадекватности, эмоционально-волевой сферы, дезадаптации. При организации образовательно-воспитательных прогулок с использованием природного материала с данным контингентом детей необходимо учитывать данную структуру нарушения.

В процессе образовательно-воспитательных прогулок учащиеся приобретают жизненно необходимые сведения об окружающих их предметах и природных явлениях. Использование во время образовательно-воспитательных прогулок игр с природным материалом является самым доступным и естественным способом формирования конкретных представлений о природе. Цели образовательно-воспитательных прогулок могут быть следующими: организовать практическую

деятельность в природе (наблюдение, выращивание растений, уход, посадка, уборка, сбор); участвовать в общественно полезном труде в природе (уборка территории, прополка клумб, изготовление кормушек, скворечников); развивать стремление к познанию, любознательность, наблюдательность, умение ориентироваться на местности; формировать правильные представления и понятия об окружающем мире, уважительное отношение к труду людей, умение правильно вести себя в природе, желание изучать и охранять природу; выявлять закономерную связь явлений в природе; воспитывать бережное отношение к природе; обеспечивать двигательную активность детей на свежем воздухе и т.д.

В литературных источниках мы обнаружили ссылки на разные виды образовательно-воспитательных прогулок: прогулка-наблюдение (наблюдение за сезонными изменениями в природе, за особенностями растительного мира, за жизнью домашних и диких животных, за трудом и отдыхом людей); прогулка-задача (решение какой-нибудь практической задачи, например, определение расстояния, величины, высоты, цвета предмета); прогулка-поиск (поиск желудей, каштанов, природный материал для гербария и т.д.); прогулка-поход (развитие у учащихся скорости, выносливости, дисциплины, внимания, ориентирования на местности); прогулка-фантазия (фотосессии, изготовление поделки из природного материала, составление букета из листьев, цветов и т.д.); прогулка-экскурсия (показ местных достопримечательностей, редких цветов, деревьев и т.д.); прогулка-практикум (закрепление знаний и умений учащихся по: правилам дорожного движения, технике безопасности, трудовым навыкам, ориентированию, культуре поведения); комбинированные прогулки (проводится в сочетании с играми, спортивными занятиями, трудом, экскурсионной работой) [2; 3].

Прогулка является педагогической формой организации образовательно-воспитательного процесса, она требует четкой структуры и последовательности. Вслед за С.Н. Теплюк мы предлагаем следующую структуру образовательно-воспитательной прогулки с использованием природного материала для лиц с умеренной интеллектуальной недостаточностью и спастической диплегией: разнообразные наблюдения; дидактические задания; трудовые действия самих детей; подвижные игры (большой, средней и малой степени подвижности) [4]. Эти компоненты позволяют учесть структуру нарушения детей, сделать прогулку более насыщенной и интересной, выступают как логически обоснованные части того основного, что запланировано взрослым в конкретной прогулке, а не как отдельные педагогические мероприятия. Каждый из обязательных компонентов прогулки может занимать по времени от 5 до 10–15 минут. В зависимости от сезонных и погодных условий, объекта наблюдений, настроения детей структурные компоненты могут осуществляться в разной последовательности.

Мы не претендуем на полноту ниже приведенных методических рекомендаций по организации образовательно-воспитательных прогулок с природным материалом для лиц с умеренной интеллектуальной недостаточностью и спастической диплегией. Вместе с тем, считаем, что необходимо учитывать следующее:

– количество образовательно-воспитательных прогулок с использованием природного материала не имеет точных временных рамок, однако, на наш взгляд, они проводятся не реже 1 раза в неделю, учитывая, что еще существуют оздоровительно-воспитательные прогулки;

– при планировании прогулок нужно устанавливать непосредственную связь с содержанием учебных программ второго отделения вспомогательной школы. На прогулках закрепляется программный материал по предметам: «Ориентировка в окружающем мире», «Элементы арифметики», «Адаптивная физическая культура» и т.д.;

– структура интеллектуального нарушения ребенка с умеренной интеллектуальной недостаточностью и спастической диплегией предполагает использование физической (действие выполняется руками ребенка воспитателем), жестовой (воспитатель подает знаки «стоп», «здесь» и т.д.), наглядной (воспитатель показывает, что нужно делать), вербальной (воспитатель говорит, что нужно делать) помощи, а также разнообразие доступных способов выполнения действий (сопряженные, полусопряженные действия, действий по подражанию, по образцу, по инструкции) [1], упрощение инструкции, пошаговое выполнение игрового задания, дополнительную визуализацию;

– структура двигательного нарушения ребенка с умеренной интеллектуально недостаточностью и спастической диплегией предполагает учет доступности движений для данной категории учащихся, осуществление адаптации и модификации игр с природным материалом (наращение пенорезиной в месте захвата совочков, метелок, утяжеление игрового материала, увеличение игрового материала, который должен помещался в руку, возможность осуществления ладонного захвата, использование насадок, поясков и подвесок, стабилизационных приспособлений, альтернативных средств коммуникации и т.д.);

– специфика пространственной ориентировки у учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью и спастической диплегией предполагает проведение игр с природным материалом не только на пришкольном участке, но и в парке (ближайшем к школе), на берегу озера или реки. При этом следует позаботиться о полной безопасности учащихся, соблюдении теплового режима.

Таким образом, при правильной организации воспитателем образовательно-воспитательной прогулки для детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью и спастической диплегией происходит активное накопление чувственного опыта, развивается наблюдательность, внимание, память, разнообразные движения, совершенствуются пространственная ориентация, обогащается словарный запас.

**Abstract.** The article deals with the organization of educational walks using natural materials with first-grade students with moderate intellectual disability and spastic diplegia. An example of long-term planning of this type of walking is given.

**Список литературы**

1. Миненкова, И. Н. Основы методики коррекционно-развивающей работы / И. Н. Миненкова, В. В. Радыгина, Е. А. Якубовская. – Минск : БГПУ, 2012. – 113 с.

2. Сазанова, Н. Г. Прогулки и их виды в режиме коррекционного образовательного учреждения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/iz-opita-raboti-kak-organizovat-progulki-s-mladshimi-shkolnikami-2124046.html. – Дата доступа: 08.01.2021.

3. Сохин, Ф. А. Дошкольная педагогика / Ф. А. Сохин, В. И. Ядэшко. – М. : Просвещение, 1978. – 83 с.

4. Теплюк, С. Н. Занятия на прогулках с детьми младшего дошкольного возраста : пособие для педагогов дошк. учреждений / С. Н. Теплюк. – М. : Владос, 2001. – 160 с.

УДК 376.37

**Мазура А.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Букша К.И., магистр образования

# УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены уровни сформированности природоведческих понятий у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, выявленные на основе анализа результатов констатирующего эксперимента.

Любая наука либо любой учебный предмет является совокупностью и системой взаимосвязанных понятий. Природоведческие понятия, формирующиеся в период начального обучения у учащихся младшего школьного возраста, являются фундаментом для усвоения школьного материала в рамках изучения таких дисциплин как биология, география, физика, химия и др. на последующих годах обучения. Усвоение учащимися понятий – одна из основных задач в период школьного обучения. При этом овладение понятиями сложный процесс, который требует, с одной стороны, слаженной работы высших психических функций и речи, а, с другой стороны, способствует их активному развитию. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) имеются специфические особенности речевого развития (недостаточность всех компонентов речи, поздние сроки овладения речевыми умениями и пр.) и развития неречевых процессов, что создает трудности в усвоении, понимании, запоминании и использовании природоведческих понятий. Это, в свою очередь, оказывает негативное влияние на усвоение содержания учебных предметов и полноценную социализацию учащихся данной категории.

Цель статьи – раскрыть особенности сформированности природоведческих понятий у учащихся школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Понятие – это мысль о предмете или обобщенное представление о существенных признаках предметов или явлений, взаимосвязях их с другими понятиями и явлениями (Л. В. Михайловская [2]). Природоведческие понятия – это одна из форм логического или абстрактного познания, в которой отражаются существенные и отличительные признаки целой группы предметов, явлений, процессов или ситуаций природы.

Каждый предмет или объект обладает признаками, т.е. определенным набором уникальных качеств, особенностей, характерными для этого предмета или явления. Признаки предмета могут быть существенными или несущественными. Существенные признаки понятий – это необходимые признаки, без которых предмет не может существовать в своей качественной определенности, и которые могут быть как общими (принадлежат определенной группе объектов), так и единичными (характеризуют отдельный объект). Несущественные признаки понятий – признаки, которые являются второстепенными, то есть, потеряв их, предмет или явление остается самим собой.

Усвоение учащимися понятий проходит четыре этапа: ощущение (получение информации об одном каком-либо свойстве (качестве) объекта при их непосредственном воздействии на органы чувств), восприятие (отражение совокупности свойств и качеств, которыми обладает объект), представление (образ предмета или явления, которое было воспринято раньше, или образ, создаваемый на основе воображения) и собственно понятие как комплекс существенных признаков, который отличает один предмет или объект от другого. Только лишь организовав правильно работу по усвоению понятия на каждом из этапов можно добиться корректного и полноценного усвоения понятий учащимися с ТНР.

Каждое понятие в своем становлении проходит различные стадии, в связи с чем можно выделить следующие уровни овладения понятиями [1]: эмпирический (накопление фактов о предмете или объекте, изучение чего-то нового, незнакомого ранее), операционно-доказательный (установление причинно-следственных связей на основе жизненного опыта, использование понятия в новых условиях), теоретический (оперирование терминологией, обозначающей конкретные понятия, свободное использование понятия, конкретизация их), творческий (самый высокий уровень овладения понятиями (использование понятия при выполнении заданий творческого характера).

Для большинства учащихся с ТНР характерна узость восприятия природоведческого материала, неустойчивость мыслительных операций (в частности, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, лежащих в основе овладения понятиями), трудности установления причинно-следственных и взаимно-обратных связей, трудности в составлении связного высказывания, в описании результатов практического наблюдения, в формулировке и обосновании выводов, в характеристике объекта, выделении и назывании его признаков, в отнесении понятия к конкретной категории и пр.

С целью определения уровня сформированности понятий у учащихся с ТНР нами был проведен констатирующий эксперимент. Для этого был разработан комплекс диагностических заданий разной сложности в соответствии с уровнями овладения понятиями. В исследовании приняли участие экспериментальная группа (учащиеся с ТНР) и контрольная (учащиеся с нормальным речевым развитием). В каждой группе было по 8 учащихся в возрасте 10–11 лет. Для качественной оценки результатов нами были выделены уровни сформированности понятий: высокий, средний, низкий. Представим результаты нашего исследования.

Эмпирический уровень овладения понятиями включал задания репродуктивного характера, которые предполагали воспроизведение готовых знаний или способов деятельности (задания на выбор правильных вариантов ответа и задание на определение понятия). У учащихся с ТНР высокий уровень сформированности природоведческих понятий был отмечен только у одного учащегося. У 63 % детей (5 человек) отмечен средний, а у 25 % (2 человека) – низкий уровень сформированности природоведческих понятий на эмпирическом уровне овладения ими. Учащиеся допускали ошибки в ходе выполнения заданий. Однако, учащиеся с ТНР успешнее всего справились с заданиями данного уровня по сравнению с остальными уровнями, что обусловлено простотой предлагаемых заданий.

Операционно-доказательный уровень овладения понятиями предполагал задания, требующие применения полученных знаний в новых условиях, самостоятельного использования необходимых знаний для доказательств, установления простейших причинно-следственных связей, использования примеров. У одного учащегося с ТНР был выявлен средний уровень сформированности понятий. Ему потребовалась направляющая помощь при выполнении заданий. Для остальных учащихся с ТНР – 88 % (7 человек) – характерен низкий уровень сформированности понятий на данном уровне. Учащиеся не умели воспользоваться помощью педагога, ответы были в большинстве случаев неверные, отмечалась догадка. Наиболее сложными были задания на сравнение двух понятий; учащиеся без помощи не могли аргументировать свой ответ, привести примеры.

Теоретический уровень овладения понятиями подразумевал выполнение заданий, требующих включения в понятие новых фактов, их конкретизации, ориентировки в новых ситуациях, обобщение. Для учащихся с ТНР характерен только средний (1 учащийся) и низкий (88 % (7 человек)) уровни сформированности понятий на этом уровне. Учащиеся самостоятельно

задания не выполняли, оказанной помощью не пользовались, трудности вызвали задания на объяснение значения понятия и выделение их признаков.

Творческий уровень овладения понятиями включал задания на установление места понятия в общей системе природоведческих понятий, проведение практической деятельности, преобразование содержания, включение творческой активности при решении поставленной задачи. Все учащиеся с ТНР (8 человек) показали низкий уровень выполнения. Учащиеся не справились с заданиями и после предъявленной им помощи, не смогли отыскать и исправить ошибку в определении понятия, затруднялись в составлении развернутого предложения с использованием предложенных понятий, в поиске понятия среди букв. Все эти трудности говорят о том, что природоведческие понятия на творческом уровне овладения понятиями не сформированы.

Обобщив все полученные результаты, нами были выделен общий уровень сформированности природоведческих понятий у учащихся с ТНР. Для 88 % учащихся с ТНР характерен низкий уровень развития природоведческих понятий, т.е. природоведческие понятия сформированы не в полном объеме. При выполнении заданий учащиеся нуждались в помощи, чаще в направляющей. В новых условиях учащиеся понятиями не оперируют. Для 12 % учащихся характерен низкий уровень сформированности природоведческих понятий – ответы на вопросы односложные, часто неверные, обобщение понятий, приведение примеров не доступно для данной категории детей, затруднено использование помощи. В то время как учащиеся с нормальным речевым развитием успешно справились со всеми заданиями, в том числе с заданиями теоретического и творческого уровней овладения понятиями.

Таким образом, природоведческое понятие – это одна из форм логического или абстрактного познания, в которой в языковом виде отражаются существенные и отличительные признаки целой группы предметов, явлений, процессов или ситуаций природы (материального мира). Для учащихся с ТНР характерно усвоение понятия на эмпирическом уровне, а также ряд следующих трудностей: трудности в усвоении сложной природоведческой терминологии, трудности установления причинно-следственных связей, сложности в использовании знаний в новых, незнакомых условиях и ситуациях.

**Abstract.** This article discusses the features of the development of natural science concepts in primary school students with severe speech disorders.

**Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский // Советская психология. – 1990. – № 28. – С. 84–96.

2. Михайловская, Л. В. Методика обучения предмету «Человек и мир» детей с нарушенным слухом : учеб.-метод. пособие / Л. В. Михайловская. – Минск : БГПУ, 2004. – 126 с.

УДК 376.42

**Макарченкова А.С.**
*Минск, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Скивицкая М.Е., канд. пед. наук, доцент

# МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация**. В статье раскрыта актуальная проблема методики формирования представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, описаны различные методы, приемы и средства, способствующие формированию представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста.

У детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста наблюдается своеобразие развития познавательных процессов, что оказывает существенное влияние на формирование представлений о форме предметов и овладение элементарными математическими представлениями в целом. Знание особенностей чувственного познания необходимо для осуществления коррекционно-развивающей работы, поскольку именно чувственная сторона остается наиболее сильной стороной познавательной деятельности ребенка. Опираясь на нее, педагогические работники более эффективно реализуют задачи коррекционно-развивающей работы с дошкольником [2].

Рассматривая наиболее распространенные игры и упражнения, направленные на формирование представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, следует выделить игру «Волшебный мешочек», направленную на развитие навыков тактильного восприятия и умения узнавать предметы на ощупь. Используется непрозрачный мешочек, в котором находятся объемные геометрические фигуры. Ребенку показывается объемная фигура, он берет ее в руки, тактильно обследует, после чего следует инструкция: найти в мешочке такую же фигуру, но только на ощупь, не заглядывая внутрь. Методика «Доски Сегена», часто используемая педагогическими работниками в работе с детьми, направлена на развитие представлений о форме предметов, наглядно-действенного мышления, зрительно-пространственной ориентировки и формирование действий на идентификацию и моделирование. Используются пазы геометрических форм и соответствующие им цельные вкладыши. Детям необходимо соотнести вкладыши с пазами. Также применяются упражнения на соотнесение одинаковых фигур, на соотнесение плоскостных и объемных фигур, упражнения на называние фигур, на различение и классификацию. На более поздних этапах обучения используются упражнения, направленные на формирование умения определять форму окружающих ребенка предметов.

Н.А. Сакулина разработала модель, способствующую развитию умений обследовать предметы и определять их форму. Работа проводится в несколько этапов. Первоначально ребенок должен научиться воспринимать предмет целиком, затем осуществлять анализ, то есть обследовать предмет, выделять существенные и несущественные признаки. Затем задействуются двигательно-осязательные ощущения, ребенок берет предмет в руки, ощупывает его, проводит пальцами по контуру. После чего снова осуществляется синтез, и на заключительном этапе следуют упражнения на построение геометрической фигуры из заданных частей [3].

Г.П. Шалаева предлагает формировать представления о форме предметов путем изображения ребенком геометрических фигур на плоскости, обращая внимание на основные отличия фигур и

выделяя контуры каждой из них разными цветами. Пособие предназначено для нормативно развивающихся детей дошкольного возраста, однако предложенные в нем задания могут реализоваться и с детьми с интеллектуальной недостаточностью [6].

Эффективное влияние на развитие представлений о форме предметов оказывают занятия, предполагающие осуществление продуктивных видов деятельности. Необходимой задачей сенсомоторного развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью является создание тесной связи между сенсомоторным восприятием и продуктивными видами деятельности, доступными детям в соответствии с их особенностями развития. Здесь роль взрослого особенно важна, поскольку он не только предъявляет образец и показывает последовательность выполнения задания, но и обращает внимание на сенсорные эталоны формы, обеспечивает целенаправленное восприятие в процессе работы над созданием графического образа.

На занятиях по изобразительному искусству осуществляется работа по развитию представлений о сенсорных эталонах путем обследования представленных образцов, выделения существенных признаков предметов и непосредственно процесса рисования с использованием различных материалов. В рисунках дошкольники отражают цвет, форму и пространственные отношения частей изображаемых предметов. На занятиях по изобразительному искусству в зависимости от года обучения и имеющихся навыков дети с интеллектуальной недостаточностью выполняют разные по степени сложности изображения. Задания дифференцируются с учетом зоны ближайшего развития ребенка. Важным этапом в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста является предупреждение и исправление свойственных им шаблонов, штампов и стереотипов в процессе изображения. Любые подобранные виды работ можно видоизменять в сторону упрощения, тем самым осуществляя индивидуальный и дифференцированный подход. В качестве нетрадиционных техник необходимо выделить выполнение изображений в технике набрызга, оттиска, выдувания трубочкой. Эффективно работают смешанные техники с элементами как традиционных, так и нетрадиционных способов получения изображений [5].

Пластилинография выделяется как один из методов арт-терапии. Данная деятельность способствует развитию произвольного внимания, мелкой моторики и зрительно-моторной координации у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, она позволяет укрепить мышечную систему и способствует коррекции двигательных недостатков верхних конечностей. Помимо изготовления объемных геометрических фигур детям предлагается создание картин из пластичных материалов на картоне или бумаге. Таким образом, проводится работа по закреплению представлений о форме предметов путем задействования зрительной и осязательной основы восприятия [1].

Важной составляющей коррекционно-образовательного процесса является взаимодействие различных специалистов и соблюдение ими преемственности в работе. Задачи образовательной области «Элементарные математические представления» реализуются учителем-дефектологом. Учебная программа предлагает работу по развитию представлений о плоскостных и объемных геометрических формах, дошкольники учатся воспринимать, различать, сравнивать, группировать фигуры и составлять заданные формы из предложенных частей. Детей знакомят с такими объемными фигурами, как куб, шар, треугольная призма и параллелепипед. Терминология при изучении упрощается, стремясь быть понятной и доступной для детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. Треугольная призма заменяется термином «крыша», а параллелепипед – «брусок», «кирпичик». Из плоскостных форм дошкольников знакомят с такими

фигурами, как круг, квадрат, треугольник и прямоугольник. Задачи образовательной области «Изобразительное искусство» реализуются воспитателем [4].

Одним из эффективных методов формирования представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста является использование кинетического песка. Он отличается от обычного песка пластичностью, рассыпчатостью и полувлажностью, за счет чего способен хорошо удерживать форму. На песке можно рисовать плоскостные геометрические фигуры, либо использовать специальные формочки для получения объемных фигур, а также создавать их на основе совместных практических действий, по подражанию, по образцу, словесной инструкции или самостоятельно. Таким образом, стимулируется тактильная чувствительность ребенка, снимается эмоциональное напряжение, совершенствуется зрительно-моторная координация.

Для формирования представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста рекомендуется использовать безопасную проволоку, которая представляет собой гибкий тонкий металлический стержень, обмотанный цветным ворсом. Проволока хорошо держит форму, легко сгибается и разрезается ножницами. Из нее можно изготавливать контуры геометрических фигур, а также различные поделки. Стимулируется тактильная чувствительность, совершенствуется мелкая моторика, необычный яркий материал является интересным и привлекательным для дошкольников.

Закрепление представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста осуществляется на занятиях по образовательным областям и на коррекционных занятиях. Помимо специально организованных занятий работа также может осуществляться на прогулках, экскурсиях, в процессе игровой деятельности. Дидактические игры и упражнения, направленные на развитие представлений о форме предметов, можно рекомендовать родителям для проведения с детьми дома, что способно существенно повысить эффективность обучения.

**Abstract**. Modern methods, techniques and means of developing representations of form of objects in children with intellectual disabilities of preschool age are contribute to the search for effective ways of carrying correctional work. To develop the content of correctional work on the developing representations of form of objects it is necessary to take into account all the features of cognitive activity of children with intellectual disability of preschool age.

**Список литературы**

1. Велиулаева, Э. А. Коррекционная работа по развитию мелкой моторики умственно отсталых младших школьников посредством пластилинографии / Э. А. Велиулаева, В. Э. Болдырева // Аллея науки. – 2018. – № 5. – С. 427–430.

2. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности психического развития аномальных детей / В. И. Лубовский. – М. : Просвещение, 1981. – 453 с.

3. Сакулина, Н. П. Художественное воспитание в детском саду / Н. П. Сакулина. – М. : Учпедгиз, 1954. – 152 с.

4. Учебная программа по образовательной области «Элементарные математические представления» для специальных дошкольных учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 47 с.

5. Федоренко, Т. А. Преобразование графических образов на уроках изобразительного искусства / Т. А. Федоренко. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 34 с.

6. Шалаева, Г. П. Геометрические фигуры / Г. П. Шалаева. – М. : АСТ: Слово, 2010. – 64 с.

УДК 376.42

**Маскалевич В.С.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

# ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация.** В настоящей статье представлены результаты исследования уровня сформированности представлений о времени у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Время является базисной категорией в познании ребенком окружающего мира. Развитие представлений о времени у учащихся имеет огромное жизненно-практическое и коррекционно-воспитательное значение. Своевременное и адекватное формирование представлений о времени составляет предпосылку развития мышления и деятельности в целом, а также является важным условием, обеспечивающим познавательную деятельность ребенка [4, с. 246].

Исследования авторов (Г.В. Макоедова [1], М.Н. Перова [2], А.А. Танюшкина [4] и др.) показывают, что время является наиболее сложной категорией для восприятия и понимания детьми с интеллектуальной недостаточностью. Трудности усвоения временных понятий определяются их спецификой: невозможностью восприятия времени органами чувств; косвенным измерением времени; соотношения между единицами измерения времени отличны от соотношения единиц измерения других мер; обилием временной терминологии [2].

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что формирование у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью временных представлений имеет большое значение как для развития их познавательной и личностной сфер, так и для их адаптации и интеграции в современном обществе [1, с. 3].

Цель статьи – описать уровни сформированности представлений о времени у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Для оценки особенностей представлений о времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью было проведено экспериментальное исследование на базе государственного учреждения образования «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно». В исследовании приняли участие 10 учащихся III класса (в возрасте 9−10 лет). Для исследования представлений о времени у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью были подобраны диагностические задания с опорой на программу вспомогательной школы с русским языком обучения первого отделения по учебному предмету «Математика» [3]. Так были подобраны задания для диагностики временных понятий:

– части суток (задание «Диагностические картинки»; цель: выявить представления детей о чередовании и последовательности частей суток);

– времена года (задание «Диагностические картинки»; цель: выявить представления детей о чередовании и последовательности времен года);

– дни недели (дидактическая игра «Паровозик», цель: выявить представления детей о днях недели и их последовательности);

– часы (дидактическое упражнение «Часы»; цель: выявить представления детей о часах; определять время с точностью до часа).

Полученные в результате исследования данные подвергались количественному и качественному анализу, в результате чего были определены 3 уровня сформированности

представлений о времени у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью:

8−6 баллов – ***высокий уровень*** сформированности представлений о времени: ребенок имеет представления о частях суток и их последовательности, днях недели и временах года, знает назначение и устройство часов, имеет представление о временном отрезке «час», умеет определять время с точностью до часа;

5−3 балла – ***средний уровень*** сформированности представлений о времени: ребенок имеет некоторые представления о частях суток и их последовательности, днях недели и временах года, временном отрезке «час», испытывает затруднения в определении времени на часах;

2 балла и менее – ***низкий уровень*** сформированности представлений о времени: ребенок не имеет представлений о частях суток и их последовательности, днях недели и временах года, временном отрезке «час», не знает назначение и устройство часов, не умеет определять время по часам.

Были сделаны следующие выводы об уровне сформированности представлений о времени у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью:

− 1 учащийся имеет высокий уровень сформированности представлений о времени. У него сформированы представления о временных отношениях. Он правильно разложил картинки по частям суток, при этом назвал эти части: утро, обед, вечер, ночь; правильно разложил картинки по дням недели. Указал, что понедельником неделя начинается, а воскресеньем заканчивается. В правильной последовательности расположил картинки по временам года. В работе с плоскостной моделью часов ребенок правильно указал на их назначение «знать время», назвал части часов «стрелка, циферблат», смог передвинуть стрелку на заданный временной интервал;

− 3 учащихся (30 %) имеют средний уровень сформированности представлений о времени. У данных учащихся частично сформированы представления о временных отношениях. Они раскладывают картинки по частям суток, при этом допускают одну ошибку, ошибки допускают и при раскладывании картинок по дням недели. Учащиеся называют, каким днем начинается и заканчивается неделя, но не могут последовательно перечислить все дни недели. Времена года раскладывают в правильной последовательности. В работе с плоскостной моделью часов учащиеся правильно указывают на их назначение «знать время», но не могут назвать части часов. Задание на передвижение стрелки на заданный временной интервал также вызвало у них затруднение или было выполнено ошибочно;

− 6 учащихся (60 %) имеют низкий уровень сформированности представлений о времени. Данные учащиеся называют части суток, частично называют дни недели, без последовательности чередования, не смогли назвать, каким днем неделя начинается, а каким заканчивается. Работа с плоскостной моделью часов вызвала наибольшие затруднения. Учащиеся не смогли назвать назначение часов, описать их устройство. Задание на передвижение стрелки на заданный временной интервал также вызвало у них затруднение или было выполнено ошибочно. Отметим, что данные учащиеся не исправляли допущенные ошибки даже с помощью педагога.

Графически результаты исследования представлены на рисунке.

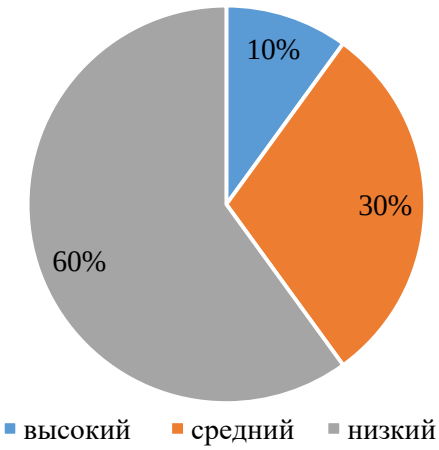



Рисунок – Уровни сформированности представлений о времени у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Таким образом, представления о времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью преимущественно находятся на низком уровне. Отмечаются трудности ориентировки во всех временных понятиях: части суток, времена года, дни недели, ориентировки в часах. Проведенное экспериментальное исследование подтверждает необходимость проведения коррекционно-развивающей работы с учащимися с учетом наличного уровня знаний, а также имеющихся нарушений познавательной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью.

**Abstract.** This article presents the results of a study of the level of formation of ideas about time in students of primary school age with intellectual insufficiency. The peculiarities of ideas about the parts of the day, the time of year, the days of the week, the ability to navigate the hours of students of the third grade of an auxiliary school are determined.

**Список литературы**

1. Макоедова, Г. В. Формирование пространственно-временных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : в условиях Северо-Востока России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Г. В. Макоедова ; Моск. гор. пед. ун-т Ком. образования Правительства Москвы. – М., 2005. – 22 с.

2. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М. Н. Перова. – М. : Владос, 2001. – 408 с.

3. Программы вспомогательной школы с русским языком обучения. I отделение. Русский язык. Математика. Человек и мир. Трудовое обучение. Физическая культура и здоровье. Социально-бытовая ориентировка. – 1−5 классы. – Минск : НИО, 2007. – 193 с.

4. Танюшкина, А. А. Формирование представлений о времени у детей с нарушением интеллектуального развития / А. А. Танюшкина // Молодой ученый. – 2020. – № 8 (298). – С. 246−249.

УДК 376.4

**Мацулевич Н.О.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Урусова О.И.

# РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому анализу развития внимания у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Описаны особенности использования элементов АВА-терапии с детьми дошкольного возраста.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) – это группа психических заболеваний, характеризующихся особенностями процесса развития с нарушением коммуникативных способностей, поведенческими и двигательными расстройствами, отсутствием или ограничениями социальных контактов. Как медицинский диагноз, РАС включает следующие нарушения либо их элементы: детский аутизм, высокофункциональный аутизм, ранний инфантильный аутизм, аутизм Каннера, атипичный аутизм, первазивное расстройство развития без дополнительных уточнений, детское дезинтегративное расстройство и синдром Аспергера. Первые признаки отмечаются в младенческом или раннем детском возрасте.

За последнее десятилетие число детей с РАС возросло. Частота выявления данного расстройства примерно от 3 до 6 случаев на 10000 детей. Примечательно то, что РАС встречается в 3–4 раза чаще среди мальчиков, чем девочек. Происхождение РАС связывают с генезом синдрома ломкой Х-хромосомы, синдрома Ретта, синдрома Дауна, фенилкетонурии, туберозного склероза. Предположительно, существуют сходные поражения структур центральной нервной системы, определяющие патологические механизмы заболеваний. Также определенным фактором в развитии аутистических расстройств выступает воздействие неблагоприятных факторов в кризисные периоды формирования центральной нервной системы [1; 2]. Поэтому недоношенные младенцы находятся в «группе повышенного риска». Вероятность РАС многократно увеличивается вместе с возрастанием возраста родителей на момент зачатия. Первые признаки аутизма проявляются в возрасте 2–3-х лет – дети замыкаются в себе, становятся все более озабоченными и беспокойными, темперамент претерпевает изменения, они утрачивают в определенной мере контакт со сверстниками и взрослыми, уменьшается речевой контакт, местами ребенок сводит к минимуму речевой контакт с окружающими, так называемый «мутизм» [1; 2].

Цель статьи: описать особенности развития внимания у детей дошкольного возраста с РАС.

К.С. Лебединская считает, что «без своевременной диагностики особенностей познавательной сферы, в том числе и внимания, далее во время оказанной медико-психолого-педагогической помощи значительная часть детей с РАС попадает в категорию необучаемых, не приспособленных к жизни» [7, с. 11]. Как подчеркивает А.Р. Лурия, «внимание является той основой, на котором строятся знания и умения. От развития внимания напрямую зависят такие важные аспекты как интеллектуальные, эмоциональные и социальные сферы» [9].

Вопрос изучения и описания внимания детей дошкольного возраста с РАС исследовали В.М. Башина [1], Н.Л. Белопольская [3], К. Гилберт [4], В.Е. Каган [5], К.С. Лебединская [6], В.В. Лебединский [8] и др. Исследования В.В. Лебединского и К. С. Лебединской говорят о том, что внимание детей дошкольного возраста с РАС характеризует повышенная кратковременность, избирательность, отвлекаемость, низкие объем, концентрация и преобладание непроизвольного внимания над произвольным [6; 8]. Н.Л. Белопольская указывает на то, что при аутизме часто

отмечается «невнимательность, которая проявляется в неумении сосредоточиться на деталях; неспособности удерживать внимание и вслушиваться в обращенную речь; беспомощности в доведении задания до конца; отрицательном, а чаще равнодушном, отношении к заданиям, требующим напряжения; забывчивости (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения); потери предметов, необходимых для выполнения задания» [3, с. 293]. Приведенные данные находят подтверждение в работах зарубежных исследователей К. Гилберта и Т. Питерса. Ученые отмечают «адинамичность внимания ребенка с РАС в контексте привлечения его к нужным объектам». При этом акцент делается на привлечении внимания ребенка именно к объектам, на которые указывает взрослый [4, с. 15]. Важно отметить следующее: будучи привлеченным к определенным признакам объекта, внимание у детей плохо фиксируется, отмечается слабость сосредоточения, присутствует наличие так называемого «периферического внимания» [4].

Е.М. Мастюкова [10] отмечает, что основной причиной нарушения внимания выступает изменчивость психической активности, являющаяся проявлениями кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга. Это обусловливает быструю истощаемость процессов, которая может наступить сразу после определенной интеллектуальной нагрузки. У некоторых детей с РАС не удается вызвать даже пассивное непроизвольное внимание: это возможно сделать, применив лишь сильные, действующие продолжительное время раздражители – громкий звук, яркий звучащий предмет. Иногда внимание ребенка может привлечь ненадолго сильный раздражитель (стук, яркий свет), однако сосредоточиться на чем-либо в течение более продолжительного времени он не в состоянии. У детей с РАС нарушения внимания выступают в самых разнообразных формах: «непроницаемости» или «застывании», навязчивых повторных действиях, неспособности направлять и фиксировать свой взгляд вследствие либо непрерывной подвижности глаз, либо, наоборот, направленности взгляда в одну точку и трудности, замедленности его перемещения. Слабость внимания, малый его объем приводят к тому, что внешние стимулы не воспринимаются в полной мере [10].

На сегодняшний день одним из самых эффективных методов развития внимания у детей дошкольного возраста с РАС является поведенческая терапия АВА (англ. – Applied behavior analysis). АВА-терапия – это обучающая программа, основанная на поведенческих технологиях и методах обучения развития внимания и поведения детей с РАС. АВА-терапия исследует влияние факторов окружающей среды на развитие поведения и внимания и применяет данные факторы для изменения поведения и развития внимания ребенка с РАС. Цель программы АВА – дать ребенку средства осваивать окружающий мир самостоятельно. Это программа обучает ребенка с РАС использовать альтернативные способы поведения. Деструктивное поведение не принимается: когда ребенок привлекает внимание криком – к нему не подходят, а обращают внимание при условии, когда ребенок применяет альтернативный способ привлечения внимания. Наиболее часто используемые области навыков для обучения, которые может включать программа АВА: навыки общения и коммуникации; понимание речи; развитие внимания; артикуляция; развитие областей интереса. Программа АВА включает в себя работу над несколькими навыками одновременно, на протяжении всего периода обучения. Можно сосредоточиться на обучении одного вида навыка за определенный период времени, а по истечении времени – изменить направление работы, обучая нескольким видам навыков.

Таким образом, из вышесказанного отметим, что все исследования, связанные с проблемами нарушения психики у детей с РАС, указывают и констатируют серьезные отклонения и нарушения в развитии внимания. Данные об особенностях развития внимания у детей

дошкольного возраста с РАС позволяют разработать образовательный маршрут по коррекции и развитию внимания у детей дошкольного возраста данной категории. Результаты исследования особенностей развития внимания у детей дошкольного возраста с РАС актуальны для учителей-дефектологов, педагогов-психологов, родителей, так как именно организация внимания детей обеспечивает эффективность осуществления учебно-воспитательного и коррекционно-педагогического процессов, а именно: сосредоточение сознания на выполнении каких-либо видов деятельности, умение переключать внимание с одного объекта либо деятельности на другое, умение слушать и слышать, смотреть и видеть, выделяя главное, опуская незначительные, второстепенные детали.

**Abstract.** The article is devoted to the theoretical analysis of the development of attention in preschool children with autism spectrum disorder. The features of using the elements of ABA-therapy with preschool children are described.

**Список литературы**

1. Башина, В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М. : Медицина, 1999. – 113 с.
2. Башина, В. М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом / В. М. Башина, Н. В. Симашкова // Альманах «Исцеление», 1993. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0451/4_0451-1.shtml. – Дата доступа: 12.01.2021.
3. Белопольская, Н. Л. Детская патопсихология. Хрестоматия / Н. Л. Белопольская. – 2-е изд. – М. : Когито-Центр, 2000. – 289 с.
4. Гилберт, К. Аутизм : Медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберт, Т. Питерс. – СПб. : ИСПиП, 1998. – 124 с.
5. Каган, В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – Л. : Медицина, 1981. – 206 с.
6. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 167 с.
7. Лебединская, К. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 10−15.
8. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний дет. аутизм / К. С. Лебединская [и др.]. – М. : Просвещение, 1989. – 96 с.
9. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. – М. : Издательство Московского университета, 1975. – 106 с.
10. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.

УДК 376.42

**Метечко Е.В.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

**Аннотация.** В статье описаны основные принципы, этапы и специфические особенности организации диагностического процесса коммуникативной сферы детей с детским церебральным параличом.

На современном этапе развития педагогической науки невозможно представить воспитательно-образовательную деятельность вне психолого-педагогической диагностики, являющейся базисом для наиболее эффективного построения педагогического процесса, обеспечивающего условия для личностного развития каждого обучающегося. Применение диагностики необходимо как для оценки актуального уровня развития ребенка, так и для выявления зоны ближайшего развития, которая, в свою очередь, дает представление о потенциальных возможностях ребенка.

Диагностика детей с детским церебральным параличом (далее – ДЦП) опирается на общие принципы, сформулированные в работах Л.С. Выготского [1], В.И. Лубовского [2] и др.:

– принцип комплексного изучения детей ориентирует на обеспечение межведомственного взаимодействия при обследовании ребенка врачами, учителями-дефектологами, психологами, социальными педагогами;

– принцип всесторонности изучения детей предусматривает обследование всех сторон психического развития: моторики и передвижения, самообслуживания и бытовых умений, коммуникации и речи, социально-эмоционального состояния, саморегуляции и предполагает обнаружение причинно-следственных связей между отдельными ограничениями жизнедеятельности, т.е. установление иерархии обнаруженных проблем в развитии ребенка (первичные, вторичные);

– принцип учета онтогенетического развития означает, что разработка диагностической карты, основных видов заданий для изучения детей с детским церебральным параличом, организация и проведение самого процесса обследования должны осуществляться с учетом появления видов деятельности и коммуникативных умений ребенка в онтогенезе.

Диагностика уровня развития коммуникативных навыков у детей с ДЦП значительно затруднена в связи с неоднородностью группы испытуемых по степени сформированности основных психических процессов и, как следствие, коммуникативных навыков и возможностей.

Процесс диагностирования проходит поэтапно.

На первом этапе осуществляется анализ медицинской документации и психолого-педагогическое изучение состояния двигательного, познавательного и речевого развития детей. В результате анализа полученных данных выявляются проявления двигательного, нервно-психического и предречевого и речевого развития детей с ДЦП.

Второй этап исследования подразумевает применение наблюдения за самостоятельной деятельностью ребенка с ДЦП, его взаимодействии с педагогом, ближайшим окружением как в специально организованном пространстве и деятельности, так и в условиях повседневной жизни.

В ходе наблюдения фиксируются проявления следующих параметров:

– коммуникативное поведение: наличие вокализаций у ребенка (присутствие звуков и звукокомплексов, анализ ситуационного произношения), наличие и диапазон применения жестикуляции и мимики для активного участия в процессе общения (возможность выражения желаний, чувств, демонстрация целенаправленных движений, связанных с людьми и какой-либо ситуацией), интерактивное поведение (желание инициирования и включения в коммуникативное взаимодействие со стороны ребенка, реагирование на обращения и требования);

– лингвистические способности характеризуются уровнем восприятия и понимания (возможность реагирования на собственное имя и имена знакомых людей, употребление простых ответов типа «да – нет», понимание элементарных требований, узнавание предметов, их функционального значения и т.д.), способностью порождения речевого высказывания (состояние артикуляционное моторики, непосредственно речи, с определением возможности продуцирования элементарных устных высказываний, степень принятия помощи взрослого для осуществления коммуникационного процесса и т.д.);

–двигательные способности: общее состояние моторной функции организма, ведущая часть тела, способная к воспроизведению движений, их объем, мелкая моторика;

–когнитивные способности: внимание (способность концентрации внимания, общее психическое состояние, проявляющееся в виде заинтересованности, бодрости, вялости, пассивности, внимательности к выполняемому заданию), зрительное, слуховое, тактильное восприятие, а также мышление и память;

–психосоциальные способности: состояние эмоционально-волевой сферы ребенка, отношение к факту наличия ограничений в сфере движения / передвижения и коммуникации, выделение предпочтительного места и круга общения, желание вступать в коммуникативный процесс.

Для составления диагностической карты уровня коммуникативных навыков важно определить перечень коммуникативных умений: реагировать на собственное имя; вербально / невербально выражать чувства (злость, радость, удивление, грусть и т.д.); вербально / невербально отвечать на поставленный вопрос; понимать и воспроизводить элементарные требования, просьбы доступным способом; узнавать названные объекты, членов семьи, коллектива и т.д.; понимать различного рода вопросы (репродуктивные, поисковые и т.д.); выражать повседневные потребности доступным для ребенка способом; воспроизводить элементарные движения; концентрировать внимание на объекте, действии.

Сформированность коммуникативных умений оценивается по критерию самостоятельности, основными показателями которого являются возможность самостоятельно выполнять предлагаемое задание или использовать помощь взрослого. В процессе выполнения заданий детьми с ДЦП могут иметь место следующие варианты осуществления действий: сопряженные действия; полусопряженные действия; действия по подражанию; действия по образцу; действия по инструкции; действия по представлению; действия по замыслу.

В процессе осуществления диагностики ребенка с ДЦП необходимо учитывать ряд специфических требований:

– при подборе диагностических заданий необходимо помнить, что дети с ДЦП лучше всего воспринимают задачи, решение которых связывается с реально ощутимой пользой для них;

– для установления контакта с ребенком с ДЦП следует определить свойственную привычную для него манеру поведения и подключиться к ней;

– учитывая своеобразие речевых умений и навыков детей, диагностические методики должны представлять собой сочетание вербальных и невербальных заданий, в зависимости от формы и тяжести заболевания;

– при подборе диагностических заданий необходимо ориентироваться на степень тяжести и доступность их выполнения детьми данной категории;

– с опорой на возможности детей с ДЦП определять способ предъявления заданий (показ, использование табличек с текстом заданий или названий предметов, словесно-жестовая форма объяснений, словесное устное объяснение);

– речь учителя-дефектолога в процессе предъявления заданий должна быть дозированной и умеренной, содержать четкую инструкцию, следует избегать непрерывного потока слов;

– стимульный материал адаптируется в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка;

– условием для результативного выполнения диагностических заданий является обеспечение удобного положения тела, позволяющее сконцентрировать внимание непосредственно на процессе диагностики, удовлетворительное функциональное состояние;

– полученные результаты подвергаются как количественному, так и качественному анализу, причем предпочтение отдается последнему.

Из вышенаписанного можно сделать вывод, что диагностика детей с ДЦП – непростая задача, требующая от учителя-дефектолога глубоких междисциплинарных знаний и компетенций от степени сформированности которых зависит не только направление и успешность коррекционной работы, но и будущая социализация и самореализация ребенка с ДЦП в обществе.

**Abstract**. The analysis of the theoretical material showed the paramount importance of the diagnostic process in the organization of correctional and pedagogical work with children with cerebral palsy, the need to comply with the basic principles and factors of mental development, taking into account the individual characteristics of the child.

**Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2006. – 484 с.

УДК 376

**Миронова Т.С.**
*Саратов, Российская Федерация*
Научный руководитель: Горина Е.Н., канд. социол. наук, доцент

# ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются исследования и разработка методики сенсорной интеграции, применяемой терапевтами при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Упоминаются различные работы зарубежных авторов по данному вопросу, а также современная практика применения методики ASI в России.

Человеческий мозг – удивительная система, которая не только отвечает за процессы жизнедеятельности, но и ежесекундно производит анализ и обработку всей поступающей от органов чувств информации. Как известно, наибольший объем данных, получаемых из внешней среды, обрабатывается в первые годы жизни человека. Данный период характеризуется тем, что новорожденный впервые учится воспринимать вкус, запахи, звуки и тактильные ощущения, создавая при этом соответствующие ассоциации и представления о том или ином объекте, которые использует и дополняет в процессе взросления. Именно поэтому необходимо учитывать важность развития сенсомоторного восприятия, особенно у детей дошкольного возраста.

На сегодняшний день серьезной социальной проблемой является увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья, у большинства из которых имеются сенсомоторные интегративные дисфункции и обусловленные этим вторичные нарушения в развитии, что повышает потребность в применении различных методик сенсорной интеграции.

Сенсорная интеграция – единый процесс, направленный на упорядочивание информации, поступающей от органов чувств, для последующего анализа и использования [1]. Другими словами, возникает адаптационная реакция, отвечающая за реализацию конкретных действий и чувств. Однако, если данный процесс нарушается, мозг не может верно трактовать полученные данные, что вызывает сложности в осознании происходящего и возникновение соответствующих реакций.

Дисфункция сенсорной интеграции развивается поэтапно, начиная с рождения до семи лет, и может возникать по различным причинам, например, таким как наследственная предрасположенность, влияние вирусов и химических веществ на мозг ребенка, а также кислородное голодание плода во время беременности и родов или же сенсорная депривация [2, с. 115].

Основоположником метода терапевтического вмешательства под названием ASI считается Энн Джин Айрес. Она в 1950-х начала свою исследовательскую деятельность по вопросам стимулирования работы всех органов чувств в условиях различных сенсорных систем. Впоследствии ее работа привела к созданию самого метода терапевтического вмешательства под названием ASI, целью которого выступает устранение нарушений в процессе сенсорной интеграции. Данная методика основывается на взаимодействии сенсорной модуляции и сенсорного восприятия, способствующих нормальному функционированию нервной системы ребенка и опирающихся на несколько ключевых принципов.

Во-первых, все взаимодействия проходят в окружении тактильных, проприоцептивных и вестибулярных стимулов, физически и эмоционально безопасных для ребенка, что позволяет получать адаптивные ответы на внешние воздействия и формировать сенсорный опыт.

Во-вторых, все взаимодействия управляются ребенком, позволяя ему проявить фантазию, сформировать собственные идеи, направленные на планирование и совершение каких-либо действий под контролем терапевта.

Выводы, полученные в процессе исследования, можно описать следующим образом: сенсорная интеграция протекает бессознательно, предает значимость испытываемым ощущениям и отвечает за формирование адаптивного ответа на различные ситуации.

Данная методика нашла своих сторонников и продолжила развиваться. Так, например, в 1998 году Кэрол Крановиц выпустила книгу «Разбалансированный ребенок», в которой прописывались рекомендации и советы для родителей, чей ребенок имеет трудности с процессом обработки сенсорной информации [4].

Следующим ученым, продолжившим разработку сенсорной интеграции, является немецкий эрготерапевт Улла Кислинг, которая рассматривала применение методики ASI в условиях максимального внешнего комфорта с последующим выстраиванием диалога. Она провела исследование, направленное на создание идеального помещения для проведения терапии, и выделила для этого главные характеристики в виде размера помещения, его световые и цветовые особенности, атмосфера, запахи, музыкальное сопровождение и много другое [3]. Это позволило дополнить и расширить знания по вопросам сенсорной интеграции и обеспечить повышение эффективности данного метода на практике.

У детей с ограниченными возможностями здоровья дисфункция сенсорной интеграции чаще всего проявляется через ограниченный поведенческий спектр. Как правило, это может выражаться несколькими способами: гиперфункция, представляющая собой сенсорную защиту, или гипофункция, выступающая в виде сенсорной аутостимуляции. Также выраженными нарушениями сенсорной интеграции могут выступать гиперактивность или гиперреактивность ребенка с соответствующими особенностями проявления. Именно поэтому в процессе проведения терапии необходимо наблюдать за ребенком и улавливать любые изменения в его поведении.

Сенсорная терапия эффективна для детей с различными особенностями, это могут быть:

- трудности в обучении;
- нарушения речи;
- задержка психологического развития;
- синдром геперактивности и дефицита внимания;
- расстройства аутистического спектра;
- интеллектуальная недостаточность и др.

Диагностика нарушений сенсорной интеграции основывается на сборе и анализе соответствующей информации из анамнезов, специализированных тестов, а также стандартного опроса родителей и ребенка, что позволит произвести комплексную оценку и в последующем применять наиболее эффективно методику ASI.

На практике метод сенсорной интеграции применяется для оказания воздействия и последующего стимулирования работы органов чувств в различных условиях координации сенсорных систем. Для детей с ОВЗ учителями-дефектологами применяется коррекционная методика, на основе которой преобразуются условия для получения ребенком достаточной стимуляции. Основная цель в таком случае заключается в усилении сбалансированности и развитии сенсорных стимулов ЦНС.

Дети в возрасте с 2 до 7 лет, имеющие нарушения сенсорной интеграции, направляются по одному из двух путей коррекции – либо коррекция эмоционального развития, либо коррекция сенсорно-перцептивной и интеллектуальной деятельности.

Коррекционно-педагогическое воздействие на детей с различными нарушениями проводится на основании анамнеза и иной собранной информации. На этой основе подбирают соответствующую методику, направленную на приобретение необходимого сенсорного опыта, а также активизацию речевого развития. Чаще всего в таком возрасте применяется игровая терапия, занятия, направленные на развитие крупной и мелкой моторики, арт-терапия и стимуляция речевой активности через стандартные игровые упражнения и «пищевые игры».

Таким образом, исходя из различных исследований и библиографических данных, использованных для написания данной статьи, можно сказать, что включение технологии сенсорной интеграции в терапию детей с особенностями здоровья, которые имеют нарушения сенсорной обработки, обладают накопительным эффектом, что позволяет ребенку систематизировать информацию и в последующем применять ее в различных условиях. Это дает возможность наблюдать положительную динамику в регуляции поведения, эмоций, моторики, речи, внимания.

На наш взгляд, в условиях повышения числа детей с ВОЗ в России, применение метода сенсорной интеграции, пришедшего в отечественную практику не так давно, просто необходимо, поскольку это помогает детям развиваться и в последующем адаптироваться к различным ситуациям и социализироваться наравне с другими детьми.

**Abstract.** The article examines the research and development of sensory integration techniques used by therapists when working with children with disabilities. Various works of foreign authors on this issue are mentioned, as well as the current practice of applying the ASI methodology in Russia.

**Список литературы**

1. Айрес, Э. Джин Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития : с практическими рекомендациями для родителей и специалистов / Э. Джин Айрес. – М. : Теревинф, 2009. – 270 с.

2. Банди, А. Сенсорная интеграция: теория и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей ; пер. с англ. и науч. ред. Д. В. Ермолаева. – М. : Теревинф, 2017. – 768 с.

3. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие [пер. с нем. К. А. Шарр] / У. Кислинг. – М. : Теревинф, 2014. – 240 с.

4. Крановиц, К. С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации / К. С. Крановиц ; пер. с англ. А. И. Агеевой. – М. : Редактор, 2012. – 396 с.

УДК 376.42

**Нарушевич Т.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

# ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация**. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности зрительно-моторной координации у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Определены характерные особенности зрительно-моторной координации у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в сравнении со сверстниками с сохранным интеллектом.

Для успешного усвоения школьной программы у учащихся к моменту начала обучения должны быть сформированы умения выполнять действия под контролем зрения, или зрительно-моторная координация, что подразумевает выполнение отдельных действий или последовательности действий в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и двигательного анализаторов (по работам Н.П. Вайзмана [2], М.М. Кольцовой [4], О.Б. Иншаковой [3] и др).

При интеллектуальной недостаточности происходит запаздывание созревания нервных клеток в определенных областях коры головного мозга, что обусловливает недостаточность развития зрительного восприятия и моторики у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Вопросами изучения зрительно-моторных функций у учащихся с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые, как Н.П. Вайзман [2], Б.И. Пинский [3], А.В. Семенович [4] и др. Изучение патофизиологических механизмов, представленных в исследованиях данных авторов, обнаруживает совокупность нарушений в работе зрительного и двигательного анализаторов, которая препятствует полноценному формированию навыка чтения, письма и продуктивных видов деятельности у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

С целью определения особенностей и уровня сформированности зрительно-моторной координации учащихся с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено экспериментальное исследование в ГУО «Средняя школа № 56 г. Минска» среди 8 учащихся I класса для детей с интеллектуальной недостаточностью. Данные учащиеся составили выборку экспериментальной группы. В качестве контрольной группы выступили 8 учащихся I класса данного учреждения с сохранным интеллектом.

Для диагностики зрительно-моторной координации учащихся нами были использованы задания 1 субтеста методики М.М. Безруких и Л.В. Морозовой [1], направленного на оценку зрительно-моторной координации. Задания субтеста включали проведение непрерывной прямой и изогнутой под различными углами линий от заданного начала к заданному концу, между границами или по заданному образцу. Задания были модифицированы с учетом имеющихся особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью, что включало упрощение инструкций и игровую подачу материала.

Анализ результатов исследования позволил определить уровень сформированности зрительно-моторной координации в контрольной и экспериментальной группах (рисунок).

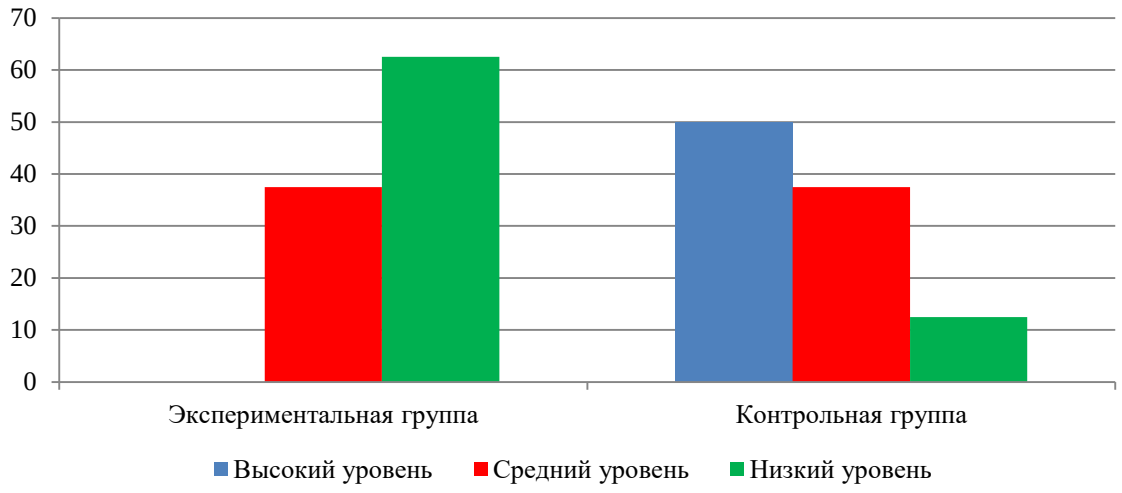



Рисунок – Уровень сформированности зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью и с сохранным интеллектом

Высокий уровень развития зрительно-моторной координации в группе учащихся с интеллектуальной недостаточностью выявлен не был. Среди учащихся контрольной группы высокий уровень развития зрительно-моторной координации был определен у 4 (50 %) детей. При выполнении заданий учащиеся контрольной группы рисовали прямые горизонтальные и вертикальные непрерывные линии в заданном направлении, в линиях отсутствовали разрывы и острые углы, нарисованные линии не выходили за пределы обозначенных границ, проведенные изогнутые линии были четкие, без разрывов, не выходящие за пределы стимулирующих линий. Так же было отмечено, что у учащихся ведущая рука действовала уверенно, без напряжения, присутствовал самоконтроль, темп деятельности был оптимальный.

Средний уровень сформированности зрительно-моторной координации был определен у 3 (37,5 %) учащихся с интеллектуальной недостаточностью и у такого же количества детей контрольной группы. При выполнении заданий учащиеся рисовали прямые горизонтальные и вертикальные непрерывные линии в заданном направлении, без острых углов, разветвлений и исправлений, но при этом наблюдалось не доведение линии до стимулирующей точки, присутствовал отрыв карандаша от бумаги. У учащихся присутствовали трудности в зрительном определении центра линий и соотнесении границы проведения заданных линий. При выполнении заданий дети старались соблюдать расположение линий по заданному уровню и границам, однако линии при начертании все время пытались «съехать», поэтому расположение линий получилось друг от друга неравномерным. Воспроизводимые учащимися формы фигур были близки к образцу, однако присутствовали характерные нарушения: линия отклонялась от стимулирующей, наблюдались разрывы и углы. Ведущей рукой дети действовали в целом уверенно, присутствовала ориентировка на листе, но графические образы воспринимались с определенными искажениями. Таким образом, у учащихся со средним уровнем сформированности зрительно-моторной координации присутствовали определенные трудности в выполнении зрительных и моторных действий.

Низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации показали 5 (62,5 %) учащихся с интеллектуальной недостаточностью и 1 учащийся (12,5%) контрольной группы. Выполнение заданий учащимися отличалось неточной координацией и общей недостаточностью движений, наблюдалось нарушение правильности держать ручку, карандаш, дети не могли ограничивать и контролировать свои движения пределами строки и чертить ровные линии. При

выполнении заданий учащиеся не смогли нарисовать прямые непрерывные линии, они характеризовались явными разрывами, разветвлениями, исправлениями и острыми углами. У учащихся линии не выдерживали заданных признаков, не соблюдалось их расположение по заданному уровню, учащиеся не способны были удержать линейность. Воспроизводимые учащимися формы фигур были далеки от образца.

Данные результаты указывают на то, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не умеют ставить перед собой элементарные графические задачи, контролировать процесс их решения и добиваться успешного их выполнения, не владеют в достаточной мере умением управлять не только своими движениями, но и своим вниманием.

Таким образом, в результате проведенного исследования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью был выявлен ряд особенностей зрительно-моторной координации: недостаточность развития зрительного восприятия и моторики; характерна совокупность нарушений в работе зрительного и двигательного анализаторов; неспособность целенаправленно управлять своими движениями; отмечаются трудности воспроизведения рисунка по образцу; учащиеся не умеют ставить перед собой элементарные графические задачи, контролировать процесс их решения и добиваться успешного их выполнения, не владеют в достаточной мере умением управлять не только своими движениями, но и своим вниманием; присутствует недостаточность регуляции графомоторных движений.

**Abstract.** This article presents the results of an empirical study of the level of formation of visual-motor coordination of schoolchildren with intellectual disabilities. On the basis of a comparative analysis, the characteristic features of the visual-motor coordination of schoolchildren with intellectual disabilities, in comparison with peers with normal intellectual development, were determined.

**Список литературы**

1. Безруких, М. М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей / М. М. Безруких, Л. В. Морозова. – М. : Новая школа, 1996. – 48 с.

2. Вайзман, Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.

3. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей / О. Б. Иншакова. – М. : Владос, 2019. – 111 с.

4. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М. : Сов. Россия, 1973. – 160 с.

5. Пинский, Б. И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – Минск : Парадокс, 1999. – 37 с.

6. Семенович, А. В. Комплексная методика психомоторной коррекции / А. В. Семенович. – М. : Педагогика, 1997. – 457 с.

УДК 376.37

**Никипорчик М.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

# ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У УЧАЩИХСЯ I КЛАССА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация**. В статье дана характеристика понятию «чтение», рассмотрены трудности овладения навыком чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, изложены приемы формирования интереса к чтению у учащихся I класса с тяжелыми нарушениями речи.

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный и речеслуховой анализаторы [3, с. 3].Чтение формируется на основе устной речи, но представляет собой более сложный механизм и более высокий этап речевого развития. Насколько успешно ребенок овладеет навыком чтения, зависит от уровня сформированности устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, кроме того, у него должны быть достаточно развиты пространственные представления, зрительный анализ и мнезис.

В процессе чтения можно выделить техническую и смысловую стороны. С технической точки зрения в процессе чтения происходит зрительное восприятие, различение и узнавание букв, а также соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением. Смысловая же сторона чтения отвечает за понимание читаемого, что является основной целью процесса чтения. Прежде чем человек достигнет ступени синтетического, или осмысленного, чтения, ему необходимо пройти ступени овладения звукобуквенными обозначениями, слогового чтения и становления целостных приемов восприятия [2].

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) возникают трудности овладения навыком чтения на самых разных уровнях: начиная от слухового восприятия и заканчивая овладением смысловой нагрузкой текста. У таких детей встречаются следующие нарушения при чтении: замена одних букв другими, недочитывание или изменение окончаний, замена слов. Речь характеризуется бедностью словарного запаса, нарушением грамматического строя речи, темпа и плавности высказывания [3]. Механические ошибки в процессе чтения влияют на развитие всех компонентов языковой системы. Поэтому учащимся с ТНР трудно построить собственное высказывание, выразить свои мысли. Это создает трудности при овладении ими знаниями по разным учебным дисциплинам, вызывает психологический дискомфорт в речевой ситуации, затрудняет успешность детей в социальной жизни.

Исследования [1] показывают, что трудности, с которыми сталкивается ребенок в процессе чтения, негативно сказываются на его интересе к чтению, он более слабый, чем у учащихся с нормативным развитием. Поэтому при работе с учащимися с ТНР педагог должен выбрать те педагогические приемы, которые будут направлены на развитие у детей интереса к чтению.

Цель статьи – рассмотреть педагогические приемы, направленные на формирование интереса к чтению у учащихся с ТНР.

Для учащихся I класса эффективными приемами работы, побуждающими интерес к чтению, являются дидактические игры, фантограммы, рассматривание книг, инсценировка произведений, создание иллюстраций и рисованных фильмов по прочитанным произведениям, чтение текста по ролям, рассказывание сказок и историй от лица героев, коллективное сочинительство, семейное чтение, рассказ по аналогии, словесное рисование и др.

*Дидактическую игру* можно назвать одним из самых распространенных и эффективных приемов развития у учащихся интереса не только к чтению, но и другим формам познавательной деятельности. Благодаря игре у детей развиваются высшие психические функции, возрастает познавательная активность, формируются нравственные качества личности. Применяя на своих занятиях дидактические игры, педагог может успешно развивать у учащихся с ТНР словесно-логическое мышление, учить рассуждать, строить высказывания, обогащать словарный запас. Среди дидактических игр, которые стимулируют процесс заинтересованности в чтении, можно назвать «Литературное лото», «Волшебная корзина», «Спой вместе с героем», литературные шарады. Рассмотрим их подробнее.

*Литературное лото* – одна из самых простых игр, которая позволяет реализовать знания детей о прочитанном материале. В игре разыгрывается определенное количество вопросов по одному произведению или по циклу произведений (например, о зиме и зимних явлениях). Игроки получают карточки с номерами. Ведущий вынимает бочонки с номерами, озвучивает номер и зачитывает вопрос под соответствующим номером. Отвечает игрок, у которого выпал такой номер на карточке. Если игрок ответил верно, он закрывает жетоном соответствующую часть игрового поля. Если неверно, право ответа переходит к следующему игроку, имеющему на карточке такой же номер. Форма игры увлекает детей, побуждает интерес к победе. Вместе с тем, они учатся анализировать прочитанное, формировать свои мысли в устной форме, слушать и понимать речь других. Дополнительно в литературном лото педагог может использовать разнообразные задания: дать характеристику персонажу, называть литературного героя по описанию, угадать сказку по картинке и др.

В дидактической игре «*Волшебная корзина», или «Черный ящик»,* учащиеся угадывают предмет, который принадлежал героям произведения, по описанию или цитате из текста. «Спой вместе с героем» – это игра, в которой учащимся предлагается вспомнить, какую песню поёт герой литературного произведения, либо предположить, кто из литературных героев мог исполнить песенку. В этой дидактической игре уместно использовать аудио- и видеозаписи песен героев мультфильмов и художественных фильмов.

*Шарада* – это игра-загадка. В шараде заданное слово делится на несколько частей с самостоятельным смыслом, затем дается описание каждой из этих частей, иногда в форме стихотворений. В практике педагога такие загадки помогают учащимся с нарушениями речи работать со словом, развивают воображение, умение говорить ярко и образно. На уроках литературного чтения можно использовать шарады, в которых скрыто имя литературного героя, название произведения, фамилия писателя.

*Фантограмма* – это дидактический прием, направленный на стимуляцию воображения учащихся посредством создания сочинения, в котором действительность выступает в гиперболизированном образе. На занятиях педагог может использовать фантограммы, изменяя описание героя, место, где происходит действие, и тем самым дать возможность учащимся придумать, как изменится текст в новых обстоятельствах. Педагог также может предложить детям самим изменить текст произведения, придумать продолжение сказки или рассказа. Использование данного приема позволяет поддерживать у учащихся интерес к чтению, развивать их мышление и воображение, создает атмосферу творчества, дает ребенку возможность почувствовать себя творцом.

Прием «иллюстрирования» предполагает создание графических, словесных или музыкальных иллюстраций. *Графическое иллюстрирование* – это создание рисунков красками, карандашами, мелом, а также аппликационных картин по мотивам прочитанного произведения. В

зависимости от уровня развития учащихся и их заинтересованности, педагог может предлагать им создавать как иллюстрации к прочитанному, так и рисованные фильмы по мотивам художественного произведения. При этом важно не то, как ребенок выполнил работу, а то, какие цвета и технику выбрал для того, чтобы выразить свое отношение к прочитанному. После из этих детских работ может быть организована выставка «По следам чтения».

*Прием словесного иллюстрирования* реализуется в нескольких вариантах. Во-первых, это рассматривание готовой иллюстрации и составление по ней рассказа, описания; во-вторых, это творческое дополнение иллюстрации в книге (учащийся размышляет, что бы он изобразил по-другому); в-третьих, словесное рисование можно сочетать с графическим, когда рассказ учителя сопровождается рисованием набросков будущей иллюстрации. Наконец, это собственно составление словесной иллюстрации к определенному отрывку либо ко всему произведению.

*Музыкальное иллюстрирование* – это подбор звуковых иллюстраций к тексту. Здесь педагог может предложить учащимся прослушать музыкальное произведение и установить его сходство с литературным текстом, а также самим подобрать музыкальные иллюстрации к изучаемому произведению.

*Театрализация, или инсценирование*, – это прием, который вместе с речью и воображением развивает актерские способности детей. Театрализация требует тщательной работы с текстом, глубокое понимание характеров героев и смысла произведения. У учащихся с ТНР трудности может вызвать заучивание больших текстов. В этом случае можно играть произведение без слов, с помощью пантомимы.

Исходя из анализа научной литературы, можно сделать вывод о том, что формирование интереса к чтению является важным направлением коррекционно-развивающей работы педагога. Применение с учащимися I класса с ТНР таких педагогических приемов, как дидактическая игра, фантограмма, иллюстрирование, театрализация позволяет развить мышление и воображение детей, умение работать со словом, что, в свою очередь, влияет на формирование интереса к чтению.

**Abstract.** The article describes the concept of «reading», considers the difficulties of mastering the process of reading in students with severe speech disorders, describes the methods of forming interest in reading in students of the first class with severe speech disorders.

**Список литературы**

1. Васильева, Г. Н. Оптимизация процесса обучения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи : автореф. дисс….канд. пед. наук : 13.00.03 / Г. Н. Васильева ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2004. – 18 с.

2. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263 с.

3. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1983. – 136 с.

УДК 376.42

**Николаева И.А.**
*Санкт-Петербург, Российская Федерация*
Научный руководитель: Кондратьева С.Ю., канд. пед. наук, доцент

# ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСКАЛЬКУЛИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В статье представлены данные экспериментального исследования по изучению предрасположенности младших школьников с задержкой психического развития к дискалькулиии. Описаны особенности логопедической работы по профилактике дискалькулии у младших школьников с задержкой психического развития.

Одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической науки является проблема школьной неуспеваемости, которая может иметь последствия как в дальнейшем обучении ребенка, так и его жизни и развитии в целом. Это объясняет необходимость осуществления диагностической и коррекционной работы на наиболее ранних этапах появления предпосылок трудностей обучения.

Известно, что одной из патологий, которые ведут к возникновению трудностей в обучении, является дискалькулия. Сегодня под данным термином принято понимать «частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций, а с другой – «математической речи», приводящие к снижению уровня культуры познания математики» [2].

Известно, что для изучения предрасположенности дошкольников и младших школьников к дискалькулии необходимо наличие специальных диагностических методик изучения как познавательных, так и речевых функций, лежащих в основе формирования навыка счетной деятельности. Целью методики комплексного изучения общефункциональных механизмов речевой деятельности в структуре формирования навыка счета является выявление факторов риска возникновения дискалькулии, определение значимых механизмов нарушений, характера соотношения вербальных и невербальных функций для возникновения того или иного вида дискалькулии.

Цель данной статьи – описать особенности логопедической работы по профилактике дискалькулии у младших школьников с задержкой психического развития.

Констатирующий эксперимент проводимого нами исследования включал в себя 6 серий (16 заданий), в ходе которых изучались: зрительный гнозис, пространственное восприятие, особенности ручной моторики и пальцевого гнозопраксиса, особенности речеслуховой и зрительной памяти, особенности наглядно-образного и словесно-логического мышления, особенности математического словаря, количественные отношения чисел (автоматическое воспроизведение порядка следования чисел, установление отношения числа к его соседям, называние цифр, определение места числа среди других натуральных чисел, способ выполнения арифметических действий и др.).

Необходимость проведения столь глубокого обследования определяется тем, что дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) характеризуются специфическими особенностями развития когнитивной и эмоционально-волевой сфер, некоторой недостаточностью процессов

внимания, памяти, мышления и работоспособности, а также недоразвитием речи, которое играет важную роль в формировании математических способностей.

В ходе эксперимента было осуществлено изучение предрасположенности к появлению дискалькулии у младших школьников с ЗПР. Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В контрольную группу вошли 10 обучающихся II класса с нормальным психическим развитием. Экспериментальную группу составили младшие школьники II класса с ЗПР по заключению ПМПК.

На основе сравнительного анализа полученных в ходе эксперимента данных были получены следующие результаты. Наиболее распространенным видом дискалькулии, предрасположенность к которому была выявлена в экспериментальной группе, оказалась вербальная дискалькулия. Симптоматика вербальной дискалькулии заключалась в основном в трудности словесного обозначения терминов и понятий детьми с ЗПР. Также у испытуемых была выявлена предрасположенность к дислексической, операциональной и смешанной дискалькулии. При этом важно отметить, что у некоторых младших школьников риск возникновения дискалькулии отсутствует, что свидетельствует о достаточном уровне сформированности навыков счетной деятельности [1].

Предлагаемая нами логопедическая работа строится поэтапно и включает в себя подготовительный, основной и закрепляющий этапы. На подготовительном этапе направления являются схожими для всех подгрупп детей вне зависимости от того, предрасположенность к какому виду дискалькулии была выявлена в ходе обследования. Так, на данном этапе задания и упражнения могут быть направлены на развитие следующих функций: зрительного и слухового восприятия, внимания и памяти, мыслительных операций (анализа, синтеза, классификации, сериации) и зрительно-пространственных функций, пространственного восприятия, лексико-грамматического строя речи и связной речи.

Далее работа на основном и закрепляющем этапах строится с учетом той симптоматики, которая была выявлена в ходе диагностики. Таким образом, логопедическое воздействие направлено на устранение предпосылок возникновения конкретного вида дискалькулии. В работе по профилактике всех видов дискалькулии на основном и закрепляющем этапах выделяются некоторые общие направления такие как: развитие аналитико-синтетической деятельности, восприятия цвета, формы и величины, а также продолжение работы, начатой на подготовительном этапе. Однако выделяются и специфические направления для каждого вида патологии.

Так, для профилактики ***вербальной*** дискалькулии (связанной с нарушением словесного обозначения математических понятий) возможные игры и упражнения могут быть связаны с работой по развитию математических представлений и понимания математической терминологии. Существенным является то, что большое значение при профилактике этого вида дискалькулии уделяется работе с текстами (литературными и текстами задач). Предлагаются задания, связанные с анализом литературного произведения, сравнением текста рассказа и текста задачи, а также задания, включающие инструкции «Посчитай», «Сравни», «Назови» и др.

Для профилактики ***дислексической*** дискалькулии (нарушения чтения математических знаков) важным является формирование и закрепление умения читать математические знаки, словесно обозначать математические понятия, развитие пространственных представлений, а также задания, направленные на формирование и закрепление представлений об образе цифр и математических знаков.

Так, например, задание для предупреждения дислексической дискалькулии (с целью развития зрительного внимания, развития умения читать математические знаки, закрепления

представлений об образе цифр) может быть следующим: «Найди и обведи цифры» среди геометрических фигур, среди букв и других цифр.

Наличие предрасположенности к ***операциональной*** дискалькулии (связанной с неумением выполнять математические операции) определяет необходимость проведения логопедической работы по формированию умения выполнять действия сложения и вычитания, пользоваться математической символикой, пользоваться в собственной речи математической терминологией, которая относится к количественным представлениям. Также при профилактике операциональной дискалькулии необходимо обратить внимание на обучение решению арифметических задач и развитие навыков понимания их текста. Важнейшее значение на начальном этапе приобретают игры-драматизации для наглядного представления содержания текста задачи.

При профилактике возникновения ***смешанной*** дискалькулии работа направлена на коррекцию тех нарушений, которые были выявлены в ходе обследования. В ходе проведенного эксперимента у детей с ЗПР отмечались предпосылки появления вербальной и графической (нарушения записи математических знаков или символов и правильного воспроизведения геометрических фигур) дискалькулии, что определяет необходимость более разносторонней работы по профилактике данных нарушений. Для профилактики графической дискалькулии особенное значение приобретает развитие зрительно-двигательной координации.

Подводя итог, стоит еще раз обратить внимание на то, что важность и необходимость изучения нарушений счетной деятельности обусловлены огромным ее значением не только в процессе школьного обучения, но и жизни человека в целом. Дискалькулия как патология, связанная с психическим недоразвитием и нарушениями речи, нередко встречается у детей с задержкой психического развития. В связи с этим вопрос раннего выявления, профилактики и коррекции дискалькулии у данной категории детей становится наиболее актуальным на сегодняшний день.

**Abstract**. In the course of the experiment, children with mental retardation had prerequisites for the appearance of verbal and graphic dyscalculia (violations of the recording of mathematical signs or symbols and the correct reproduction of geometric shapes), which determines the need for more versatile work on the prevention of these violations.

**Список литературы**

1. Баряева, Л. Б. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей : учеб. пособие / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Л. В. Лопатина. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. – 127 с.

2. Кондратьева, С. Ю. Диагностика и профилактика дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / С. Ю. Кондратьева, Ю. Г. Елизарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56 (3) – С. 82–90.

УДК 376.42

**Петруций Н.В.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

# СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация.** В данной статье раскрыта сущность социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, значение коррекционно-развивающей работы по социально-эмоциональному развитию в рамках проведения коррекционных занятий, специфика взаимодействия педагогов различного профиля по рассматриваемому направлению работы в дошкольном учреждении образования.

Социально-эмоциональное развитие рассматривается как одна из важнейших сторон общего развития ребенка. Дошкольный возраст считается наиболее благоприятным периодом для освоения сферы человеческих отношений, формирования этических представлений, навыков культурного поведения, развития эмоциональной сферы. Социальная направленность обучения становится определяющей в психическом развитии ребенка.

Для успешной социализации детей с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеет развитие эмоциональной сферы. Как и все другие дети, дети с интеллектуальной недостаточностью на протяжении всей своей жизни развиваются. В связи со специфическим становлением психики происходит и своеобразное развитие эмоциональной сферы ребенка.

Исследователями отмечается, что в ходе индивидуального развития человека эмоции меняются. Эмоции ребенка дошкольного возраста просты, даже примитивны, связаны с удовлетворением простейших жизненных потребностей. Позднее они обогащаются и развиваются под влиянием восприятия предметов и явлений внешнего мира. В течение жизни человека изменяется и сила эмоций: они достигают кульминации в юности, в зрелом же возрасте рациональное начинает превалировать над эмоциональным [4].

Цель статьи – раскрыть сущность социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, значение коррекционно-развивающей работы по данному направлению.

У воспитанников с интеллектуальной недостаточностью отмечается своеобразие социально-эмоционального развития. Им сложно выделять сверстника в качестве объекта для взаимодействия, дети длительно усваивают правила поведения, не проявляют инициативы в организации взаимодействия с окружающими людьми, не применяют полученные знания в повседневной жизни. Как правило, многие дети с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста не уверены в своих силах, очень чувствительны к оценкам взрослого, постоянно нуждаются в его помощи.

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается недоразвитие познавательной деятельности в целом, обусловленное нарушениями психических процессов: мышления, речи, восприятия, внимания. Все это затрудняет формирование у них необходимых жизненно важных умений и навыков. Наблюдается нарушение и эмоциональной сферы, и поведения. Однако эмоциональная сфера у детей данной категории более сохранна, чем интеллект, но эмоции развиты слабо, недостаточно дифференцированы, часто маловыразительны, однообразны. Возможны немотивированные колебания настроения – капризность, плаксивость, возбудимость, агрессивность, нарушение самооценки. За внешними эмоциональными проявлениями дети не

умеют угадывать смысл поведенческих реакций окружающих и адекватно реагировать на многообразие социальных отношений [1, с. 23].

Актуальность коррекционной работы, направленной на социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста, особенно детей с интеллектуальной недостаточностью, неоспорима. В ходе такой работы взрослые стремятся развивать эмоциональный мир воспитанника, учат его понимать эмоции, различать их, развивают способности регулировать свои эмоции и их внешние проявления. У ребенка воспитывается социально приемлемый стиль переживания эмоций, поскольку неумение правильно выразить свои чувства и адекватно проявить их через жесты и мимику часто является причиной затруднения общения воспитанника с другими детьми и взрослыми. Непонимание ребенком другого человека может служить причиной отчужденности, враждебности, появления страха. И наоборот, лучшее понимание эмоционального состояния других людей приводит к возникновению чувства симпатии, уважения и сопереживания, что является непременным условием полноценного общения [2; 3].

Коррекционная работа по социально-эмоциональному развитию воспитанников с интеллектуальной недостаточностью проводится учителем-дефектологом, закрепление полученных умений и навыков осуществляется воспитателем дошкольного образования в процессе повседневной работы во всех видах детской деятельности, педагогом-психологом учреждения образования, родителями (или другими законными представителями).

В соответствии с программой коррекционных занятий «Социально-эмоциональное развитие» задачами работы являются: развитие и коррекция эмоциональной сферы, знакомство с многообразием социальных отношений, формирование у детей навыков поведения, одобряемого в обществе и способствующего дальнейшей социализации и адаптации к жизни.

Коррекционная работа по социально-эмоциональному развитию воспитанников предполагает обращение к миру внутренних ощущений и переживаний, миру детских эмоций. Важнейшим средством передачи детям значимых ценностей является пробуждение в них адекватных эмоциональных переживаний. Эмоции внешнего мира требуют от каждого ребенка правильного понимания, расшифровки и соответствующего адекватного реагирования. Многообразие эмоций и чувств в жизни человека способствует формированию разносторонних черт характера, регулирует восприятие, внимание, память, мышление и другие психические процессы ребенка, а также его поведение и деятельность.

При коррекционной работе по социально-эмоциональному развитию педагогический работник помогает ребенку ощутить эмоциональную стабильность и возможность контроля над эмоциями. Для этого все неосознаваемые или подавляемые эмоции и чувства проживаются, проговариваются и анализируются вместе с воспитанником. Социально-эмоциональное развитие – это длительный процесс, задания, упражнения, этюды и игры нуждаются в многократном повторении и закреплении на разных занятиях. Учителям-дефектологам рекомендуется проводить комплексные занятия совместно с воспитателями дошкольных учреждений, по возможности приобщая к участию детей всей группы. К подобным занятиям можно привлекать родителей и других людей, непосредственно общающихся с ребенком. В ходе занятий по социально-эмоциональному развитию взрослые помогают воспитаннику проанализировать свои чувства, мысли, поступки в их взаимодействии, развивая у него ответственность за свое поведение; помогают найти адекватные способы проявления тех или иных переживаний. Важно, что эти способы проявления чувств, эмоций, с одной стороны, будут отражать личностные качества ребенка и позволят ему освободить от тревожности, эмоционального напряжения, а, с другой, –

они не должны травмировать окружающих, а наоборот, призваны способствовать более позитивной коммуникации и социализации ребенка.

В ходе работы над социально-эмоциональным развитием воспитанника с интеллектуальной недостаточностью как обязательное направление деятельности предполагается сотрудничество педагогических работников учреждения образования с родителями. Педагогические работники рекомендуют создавать в семьях такие условия эмоциональной среды, при которых ребенок и взрослый испытывают чувство индивидуальной комфортности, эмоционального благополучия и эмоциональной безопасности.

Таким образом, для реализации коррекционно-развивающей работы по социально-эмоциональному развитию детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте необходимо учитывать основные векторы коррекционной работы, которые необходимо обеспечивать в комплексной основе: совместное взаимодействие с другими педагогами учреждения. Тогда в ходе реализации коррекционной работы будет осуществляться деятельность по формированию умений распознавать и отличать эмоции, а также умение социализироваться в окружающей среде.

**Abstract.** This article reveals the essence of social and emotional development of preschool children with intellectual disabilities, the importance of correctional and developmental work on social and emotional development in the framework of correctional classes, the specifics of interaction of teachers of various profiles in the considered area of work in a preschool educational institution.

**Список литературы**

1. Кислякова, Ю. Н. Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / Ю. Н. Кислякова, И. В. Ковалец // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 3. – С. 23–26.

2. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: Тексты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М. А. Панфилова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 160 с.

3. Программа коррекционных занятий «Социально-эмоциональное развитие» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с интеллектуальной недостаточностью. I–V годы обучения. – Минск : Национальный институт образования, 2016. – 25 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.

УДК 376.37

**Полякова С.Н.**

*Саратов, Российская Федерация*

Научный руководитель: Константинова О.А., канд. пед. наук, доцент

# ВЫЯВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИМИ РЕЧИ

**Аннотация.** В данной статье описан материал для диагностики результативности занятий специального курса «Логопедическая ритмика» в начальной школе для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрены задания для выявления уровня сформированности речевых функций. Представлена система оценки.

Специальный курс «Логопедическая ритмика» является неотъемлемой частью, адаптированной основной образовательной программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [1]. Занятия по логопедической ритмике направлены на развитие речевых и неречевых функций, ориентированы на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, предусмотренных образовательной программой. Кроме того, логопедическая ритмика с использованием здоровьесберегающих технологий оказывает благотворное влияние на здоровье обучающихся. В структуру занятия вводятся дыхательные и оздоровительные упражнения, игровой массаж, речевые и пальчиковые игры, элементы психогимнастики, активной и пассивной музыкальной терапии. Логопедическая ритмика выступает как самостоятельная дисциплина и предполагает достижение определенных результатов. В данной статье рассматривается методика выявления динамики развития неречевых функций у учащихся после внедрения в образовательный процесс специального коррекционного курса музыкально-ритмических занятий – «Логопедическая ритмика».

Обследуемые показатели: темпо-ритмическая организация движений и речи, пространственная ориентировка, состояние моторики (общей, мелкой, мимической, артикуляционной), регуляция мышечного тонуса (расслабление и напряжение), голос.

I Темпо-ритмическая организация движений и речи:

1. Прохлопать определенный ритм.
2. Воспроизвести слова различной слоговой структуры.
3. Прослушать (2–3 раза) и повторить стихотворение, сопровождая его движениями тела и рук.
4. Двигаться в разном темпе, ориентируясь на определенный звук бубна.

II Пространственная ориентировка:

1. Ориентировка в пространстве.
2. Ориентировка в собственном теле.
3. Ориентировка на плоскости (на доске, на листе бумаги).
4. Понимание перекрестного определения левой и правой стороны.

III Состояние моторики:

1. Общая моторика (ходьба по кругу, марш, прыжки на 2-х ногах, на 1 ноге, бег).
2. Мелкая моторика (нанизать бусинки, шнуровка, пазлы).
3. Мимическая моторика (скопировать выражение радости, злости, грусти, удивления).
4. Артикуляционная моторика (выполнить статические упражнения «Лопаточка», «Иголочка» и динамические упражнения «Часики», «Почистим зубки» «Маляр», «Лошадка»).

IV Регуляция мышечного тонуса (расслабление и напряжение):

1. Умение напрягать мышцы и удерживать их в напряжении.
2. Умение расслаблять отдельные мышцы (рук, ног, языка).
3. Умение переключаться с напряжения на расслабление и наоборот.
4. Умение удерживать тело в состоянии покоя, лежа на полу (несколько секунд).

V Голос:

1. Особенности голоса (хриплый, часто пропадает, очень высокий, тихий и т.д.).
2. Умение воспроизводить голос различной силы: от шепота до громкого голоса и наоборот. Материал для обследования: предложение, напечатанное на карточке: «В доме было тепло и уютно». Ребенку предлагается прочитать предложение громко, тихо, шепотом, начало предложения прочитать громко, конец тихо и наоборот.
3. Умение управлять высотой голоса (определяется умение различать «высокий» и «низкий» голос, воспроизводить «высокие» и «низкие» звуки по образцу, постепенно повышать или понижать голос, пропевая гласные [А, О].
4. Умение петь. Ребенку предлагается пропеть знакомую песенку. Определяются умения выдерживать темп, ритм, воспроизводить мотив, четкость произнесения текста, особенности дыхания.

Для каждой группы заданий была разработана система балльной оценки с учетом характера, степени тяжести и количества допускаемых ошибок. Общим для всех проб стал четырехуровневый характер оценки: 0; 1; 2; 3 балла.

1. Темпо-ритмическая организация движений и речи:

0 баллов – не может повторить заданный ритм, нарушена слоговая организация слов, с трудом воспроизводит текст, сопровождаемый движениями рук и тела;

1 балл – повторяет заданный ритм, допуская ошибки, задание «речь с движением» выполняет после 2–3 раз правильно, затрудняется при произнесении слов сложной слоговой структуры;

2 балла – все задания выполняет правильно, но только после предварительного многократного повтора;

3 балла – не испытывает затруднений.

2. Пространственная ориентировка:

0 баллов – не ориентируется на плоскости и с трудом ориентируется в пространстве. Понятиями «верх-низ» владеет, затрудняется в понятиях «право-лево»;

1 балл – в пространстве ориентируется, при перенесении действий на плоскость допускает ошибки. Испытывает затруднения в определении левой и правой сторон тела;

2 балла – знает левую и правую сторону тела, показывает правильно на себе, но затрудняется при ориентировке в пространстве. Допускает единичные ошибки при ориентировке на плоскости;

3 балла – пространственная ориентировка соответствует возрасту.

3. Состояние моторики (общей, мелкой, мимической, артикуляционной):

0 баллов – неполный объем артикуляционных движений, смазанность; неточное выполнение статических артикуляционных упражнений; недостаточная переключаемость артикуляционных укладов. Мелкая моторика ограничена. С трудом выполняет статические и динамические пробы. Тонус вялый, сила мышц недостаточна;

1 балл – статические упражнения выполняет близко к норме, при выполнении динамических испытывает некоторые затруднения и неточности. Испытывает затруднения при выполнении ассиметричных движений обеими руками. Трудности при переключении с одного движения на другое;

2 балла – выполняет почти все упражнения, не хватает точности движений, динамичности и переключаемости. Затруднения при шнуровании, ориентировке в ассиметричных движениях. Развитие общей моторики приближено к норме;

3 балла – строение и подвижность органов артикуляции в норме, без особенностей. Мелкая моторика и общая моторика соответствуют возрастным нормам.

4. Регуляция мышечного тонуса (расслабление и напряжение):

0 баллов – не может произвольно напрягать и расслаблять мышцы рук, ног, языка;

1 балл – может напрягать и расслаблять мышцы, но испытывает трудности при переключении;

2 балла – произвольно напрягает и расслабляет мышцы, но не может удерживать их в состоянии напряжения или покоя более 2–3 сек;

3 балла – не испытывает трудностей при напряжении и расслаблении мышц.

5. Голос:

0 баллов – голос имеет специфические особенности; ребенок не может регулировать силу и высоту голоса;

1 балл – некоторые изменения силы и высоты голоса есть, но они недостаточно выразительные и не совсем правильные;

2 балла – может регулировать силу и высоту голоса по предварительному показу, правильное выполнение заданий, но только после нескольких проб, после неоднократного демонстрирования образца;

3 балла – свободно владеет голосом.

Главным принципом достижения эффективности в работе на логоритмических занятиях является индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его возрастных, речевых и психофизических возможностей. Объединяя детей на логоритмических занятиях, надо дифференцировать не сами приемы, а скорее требования к выполнению задания каждым ребенком. Усложнение двигательных, музыкальных и речевых заданий должно происходить постепенно. Практически это достигается оптимальным распределением материала на занятиях в течение коррекционного курса.

**Abstract:** this article describes the material for diagnosing the effectiveness of the special course «Speech therapy rhythm» in primary school for students with severe speech disorders. Tasks for identifying the level of formation of speech functions are considered. The evaluation system is presented.

**Список литературы**

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников : практическое пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 157 с.

2. Наумова, Е. А. Примерные адаптированные общеобразовательные программы для обучающихся с ОВЗ / А. Е. Наумова [и др.]. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 208 с.

3. Примерная адаптированная образовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15).

УДК 376.42

**Привольнева Т.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ОСНОВА УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ

**Аннотация.** В статье автором представлен анализ мыслительной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, определены и охарактеризованы направления коррекционно-педагогической работы по развитию всех видов мышления у учащихся данной категории.

За последние несколько десятилетий возрос интерес к изучению основных познавательных процессов учащихся (восприятие, память, мышление, речь) в период школьного обучения. Определенный уровень сформированности познавательных процессов обеспечивает усвоение содержания основных учебных предметов и формирование базовых школьных навыков. Одним из наиболее сложных для усвоения учебных предметов является математика. Формирование математических знаний и умений требует высокого уровня развития памяти, словесно-логического мышления, произвольности всех познавательных процессов.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается снижение уровня сформированности всех познавательных процессов. Зрительное восприятие характеризуется узостью, замедленностью, недостаточной дифференцированностью в процессе познания окружающего мира. На низком уровне сформировано слуховое и осязательное восприятие, что затрудняет процесс получения информации о предметах окружающего мира. Память характеризуется неосмысленным запоминанием. Объем кратковременной и долговременной памяти для запоминания гораздо меньше, чем у нормально развивающихся сверстников. Прочность и точность запоминаемой информации зависит от степени нарушения умственных способностей, воспроизведение информации несовершенно, фрагментарно, состоит из отдельных слов. Мышление характеризуется косностью, стереотипностью, непоследовательностью, фрагментарностью. У детей с интеллектуальной недостаточностью нарушен операционный и организационный компоненты мыслительной деятельности. Воображение проявляется на низком уровне развития, характеризуется фрагментарностью, неточностью; не сформированы как структурный, так и операционный компоненты [2]. Речь учащегося с интеллектуальной недостаточностью немногословна и невнятна, дети данной категории овладевают речью замедленно, отмечается более позднее формирование фонематического слуха.

Цель данной статьи – проанализировать направления коррекционно-педагогической работы по развитию мышления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в первом отделении вспомогательной школы.

Физиологически мышление тесно связано с работой коры больших полушарий головного мозга, которая осуществляется с участием первой и второй сигнальных систем. И.П. Павлов в своих трудах [1] показал, что первая сигнальная система отвечает за восприятие и впечатления от внешних и внутренних воздействий раздражителей для организма. Образование условных рефлексов через первую сигнальную систему составляет основу конкретного предметного мышления. В процессе взаимодействия с окружающими людьми развивается и вторая сигнальная система человека, которая является основой формирования мыслительной деятельности ребенка и позволяет решать различные задачи в изменяющихся условиях окружающей среды.

Выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Все они взаимосвязаны и каждый вид мышления формируется в недрах предшествующего. У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются трудности формирования всех видов мышления.

Основой для развития наглядно-действенного мышления является практическая деятельность. Этот вид мышления формируется в процессе изучения признаков предметов и отношений между ними. Поскольку двигательное и чувственное восприятие у детей с интеллектуальной недостаточностью неполноценно, наблюдаются трудности в изучении предметов окружающего мира, взаимодействия с ними, выделения характерных признаков и составных частей. Наглядно-образное мышление формируется в результате умственных действий с образами и зависит от усвоенных знаний о признаках и свойствах предметов. Полноценное развитие данного вида мышления возможно только на основе сформированного наглядно-действенного мышления. У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается неполноценность образов предметов, их непродолжительное сохранение в памяти, что затрудняет процесс оперирования данными образами и выполнения с ними мыслительных действий. Словесно-логическое мышление предполагает оперирование понятиями, использование речи и полноценную реализацию мыслительных операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования. У большинства учащихся с интеллектуальной недостаточностью даже к концу обучения в школе отмечается значительное недоразвитие этой высшей формы мыслительной деятельности. Это обусловлено тем, что в полной мере не сформирован навык оперирования понятием: учащиеся усваивают лишь часть отдельных признаков, не умеют видеть общее в объектах и явлениях и устанавливать причинно-следственные связи.

Перечисленные особенности мышления затрудняют процесс усвоения математических знаний и умений, что требует проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы на уроках математики, которая может осуществляться по следующим направлениям: развитие всех видов мышления, развитие мыслительных операций и развитие речи в тесной связи с мышлением.

*Развитие всех видов мышления* является основным направлением при подготовке учащихся к усвоению математических знаний и умений. Наиболее сформированным видом мышления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является наглядно-действенное мышление, поэтому оно используется как компенсаторная основа для развития остальных видов мышления. Все задания учащимся предъявляются в практической деятельности с речевым сопровождением со стороны учителя-дефектолога. Большое внимание при этом обращается на создание необходимой мотивации, поэтому предметы и картинки характеризуются красочностью и реальностью. Учащимся предлагается выполнять задания на описание предметов, которые сначала предъявляются зрительно, а затем переходят к актуализации образа данного предмета на основе словесной инструкции учителя-дефектолога. После этого предлагается определять название предмета на основе перечисления его признаков. Для узнавания учащимся предлагаются хорошо знакомые предметы, с которыми осуществлялась практическая деятельность. Благодаря подобным заданиям происходит развитие наглядно-образного мышления, у учащихся формируется умение оперировать образами знакомых предметов, выделять в них признаки и составные части. Для развития словесно-логического мышления предлагается разложить серию сюжетных картинок в необходимой последовательности и составить рассказ, определить между картинками причинно-

следственную зависимость, определить временную закономерность событий (что было до, а что произошло после).

*Развитие мыслительных операций* как процесса мыслительной деятельности является фундаментом для всех высших психических функций. Одним из важным направлений для формирования математических знаний и умений является формирование умения классифицировать предметы, что имеет значение при образовании множеств и понимания основания для их создания. Учащийся должен самостоятельно выделить то общее, что объединяет предметы в множество, объяснить принцип объединения. Значение отводится также расширению активного и пассивного словарного запаса обобщающих слов. К этому направлению относятся задания «Четвертый лишний» и «Установление правильной последовательности» для обеспечения развития обобщения, сравнения и абстрагирования. Большое значение для усвоения математических знаний и умений отводится формированию операции сериации. В качестве принципа сериации могут выступать разные объекты и учитываться разные их признаки.

В тесной связи с мышлением происходит *развитие речи*. Учащимся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики предлагается проговаривать свои действия, давать словесный отчет выполненного задания. Большое значение приобретает формирование умения отвечать на вопросы в ситуации выполнения предложенных упражнений. На первых этапах обучения ответы на вопросы осуществляются на основе наглядной ситуации. Учащийся выполняет практическое задание, например, выделение множеств, и в процессе выполнения действий отвечает на вопросы учителя. Затем осуществляется переход к абстрактным задачам с опорой на образы памяти и мыслительную деятельность. В рамках данного направления уделяется внимание активизации и расширению словарного запаса.

Проведение с учащимися с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики специально организованной коррекционно-педагогической работы позволит создать основу для усвоения математических знаний и умений и применения их при решении различного рода задач.

**Abstract.** Conducting correctional and pedagogical work with students with intellectual disabilities in the framework of the designated areas will create a basis for mastering mathematical knowledge and skills and applying them to solving various problems.

**Список литературы**

1. Павлов, И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И. П. Павлов. – М. : Изд-во Академии Медицинских Наук СССР, 1952. – 297 с.

2. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 160 с.

УДК 373-056.37

**Савченко М.С.**

*Пинск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

# ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация**. В статье приведены данные экспериментального исследования по изучению пространственной ориентировки у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Отражены результаты методик, направленных на изучение ориентировки в схеме собственного тела, окружающем пространстве относительно себя и других предметов.

Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, окружающих предметов. Пространственная ориентировка обеспечивает ориентацию в схеме собственного тела, окружающем пространстве, понимание логико-грамматических конструкций, правильное употребление предлогов, согласование слов в предложении, чувство ритма и времени, математические способности [3, с. 266]. Несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка с нарушением речи, снижения его мобильности и контакта с окружающим миром [2, с. 270]. В свою очередь, нарушения речи отрицательно влияют на процесс формирования пространственной ориентировки и социальной адаптации в целом [1, с. 118].

Цель статьи – описать полученные данные экспериментального исследования пространственной ориентировки у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

С целью определения особенностей пространственной ориентировки у учащихся с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста было проведено экспериментальное исследование на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 10 г. Пинска». В эксперименте приняли участие 10 учащихся II класса (8−9 лет) с тяжелыми нарушениями речи. Для определения особенностей ориентировки в пространстве были использованы методики:

– «Пробы Хэда» Г. Хэда (цель: определение уровня сформированности ориентировки «на себе»);

– «Ориентировка на себе и относительно себя» Л.Б. Осиповой (цель: определение уровня сформированности ориентировки «на себе» (части тела), относительно себя);

– «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева (цель: выявление уровня сформированности ориентировки в горизонтальных («сзади-спереди», «вперед-назад») и вертикальных («вверху-внизу», «сверху-снизу», «над-под») направлениях).

Анализ данных по проведенным методикам показал следующее. При выполнении заданий методики «Пробы Хэда» один учащийся (10 %) правильно и самостоятельно выполнил все задания, ответил на все поставленные вопросы, все допущенные ошибки исправлял сам, что свидетельствует о высоком уровне сформированности ориентировки в пространстве. 20 % детей также выполнили задания на высоком уровне, они сделали задания с небольшой помощью взрослого, при самостоятельном выполнении допускали ошибки (не получалось коснуться правой рукой левого уха), в заданиях «Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя», «Коснуться правой рукой левого уха, а левой рукой правого глаза» не удавалось сделать два действия вместе.

60 % детей выполнили задание только с помощью взрослого, при самостоятельном выполнении допускали значительные ошибки, что демонстрирует средний уровень сформированности пространственных представлений. Так, в задании «Коснуться левой рукой правого глаза» дети касались чаще левого, чем правого глаза. Вероятно, это связано с выученными движениями гимнастики, которую проводит учитель для отдыха глаз: закрывают глаза ладонями, затем аккуратно надавливают пальцами на закрытые глаза. У детей отработаны движения, и переключиться на касание противоположенного глаза оказалось сложным. В задании «Коснуться левой рукой правого уха, а правой рукой правого глаза» наиболее типичными были следующие ошибки: дети либо пытались скрестить 2 руки и коснуться левой рукой правого уха, а правой рукой левого глаза, либо касаться соответствующих частей тела: коснуться левой рукой левого уха, а правой рукой правого глаза. Анализируя выполнение учащимися отдельных заданий методики, отметим, что самым сложным для всех учащихся оказалось задание «Коснуться правой рукой левого уха, а левой рукой правого глаза», так 80 % учащихся не справились с данным заданием, даже после повторной инструкции. Считаем, такие трудности можно объяснить тем, что при этом задании происходит перекрещивание рук.

Анализ результатов методики «Ориентировки на себе и ориентировки относительно себя» показал, что один учащийся (10 %) имеют высокий уровень ориентировки в пространстве, он правильно и самостоятельно выполнил задание, ответил на все поставленные вопросы, если допускал ошибки, то исправлял их самостоятельно. 30 % детей выполнили задание только с помощью взрослого, при самостоятельном выполнении допускали ошибки: показывали уши в категории «одно», видимо, потому что глаза расположены рядом, руки и ноги видны вместе, а уши сильно разделены и воспринимаются не парно. У этих детей был выявлен средний уровень ориентировки. Трудности вызвало задание «Поставь игрушки сзади слева от себя», дети понимали, как поставить сзади или слева, но не сзади и слева. 50 % детей выполнили только часть задания, процент выполнения составил от 40 до 60 %. У данных детей задание с ориентировкой относительно себя вызвало трудности, учащиеся не смогли выполнить задание даже с помощью взрослого. Не все учащиеся смогли показать живот (отказывались от выполнения задания, ничего не показывали). 1 учащаяся (Ульяна Л.) сказала, что это не живот, а «пузик», что говорит о необходимости проведения работы с родителями, в младшем школьном возрасте названия частей тела дети должны знать в адекватных терминах.

Также вызвали затруднения задания в ориентировке относительно себя («Пройди направо, повернись и пройди назад», «Назови все игрушки, которые стоят впереди, справа от тебя», «Что у тебя одно? Что у тебя по два?»). Дети не смогли назвать все игрушки, хотя, вероятно, это больше связано с тем, что у детей возникли трудности с называнием игрушек, не все названия смогли воспроизвести. В задании «Пройди направо, повернись и пройди назад» у учащихся возникали трудности с этапом «повернись»: кто-то начинал поворачиваться вправо/влево, кто-то крутился на месте. 1 учащийся (Надя Р.) вообще восприняла задание «Пройди назад» как идти спиной вперед. У 80 % детей вызвало затруднение пространственное расположение спереди-сзади. С дифференцировкой правой руки дети справились лучше, нежели с дифференцировкой левой руки. Это можно объяснить тем, что среди испытуемых все дети правши.

Рассмотрим результаты методики «Ориентировка в окружающем пространстве». Анализ данных показал, что один учащийся (10 %) полностью справился с заданием, немногочисленные ошибки исправлял сам. 30 % детей выполнили задание только с помощью взрослого, при самостоятельном выполнении допускали ошибки, что соответствует среднему уровню сформированности пространственной ориентировки. Сложности вызвало задание «Положить книгу

перед собой» – Ангелина П. пыталась положить книгу на колени, потом на пол, так и не положив книгу на стол. В задании «Слева от книги поместить карандаш» Никите Ж. никак не давалось правильное размещение предметов: книгу он размещал слева от себя, а вот карандаш не понимал, куда положить. Также мальчик не выполнил задание «Под альбом положить ручку»: вначале он решил, что речь идет о его руках, позже с помощью подсказки взял ручку, но вложил ее в альбом.

60 % детей выполнили только часть задания. У данных детей задание с ориентировкой относительно себя вызвали трудности, они не смогли выполнить задание даже с помощью взрослого. У 80 % детей вызвало затруднение пространственное расположение ручки по отношению к альбому. Лучше всего дети справились с заданием «Положить карандаш справа от альбома», с ним справились 80 % детей. Наибольшие трудности вызвали задания «Положить книгу перед собой» и «Сказать, где находится ручка по отношению к альбому». Дети не сразу поняли, что значит «перед собой». Они уточняли, как это «положить вперед», еще был вариант «на себя спереди» – Надя Р. положила книгу на колени.

По проведенному анализу можно сделать вывод, что лишь у одного учащегося с ТНР из десяти пространственные представления сформированы на высоком уровне: учащийся может безошибочно определять взаиморасположение объектов как «от себя», так и «от объекта» и «между предметами», без труда определяет право и лево, правильно двигается в заданном направлении, знает и употребляет в речи слова, обозначающие пространственное расположение предметов и предлоги места. У 30 % детей пространственные представления сформированы на среднем уровне, учащиеся данной группы допускают значительные ошибки при определении взаимного расположения объектов. У 60 % группы пространственные представления сформированы на низком уровне: дети испытывают трудности в определении правой и левой сторон, допускают ошибки в употреблении слов, обозначающих пространственное расположение объектов и пространственных предлогов.

**Abstract**. The article presents data from an experimental study to study spatial orientation in students with severe speech disorders. The results of methods aimed at studying orientation in the scheme of one's own body, surrounding space relative to oneself and other objects are reflected

**Список литературы**

1. Акшонина, А. Я. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития / А. Я. Акшонина, Г. В. Васина. − М. : Логос, 2008. – 420 с.

2. Майнагашева, Г. Т. Освоение пространственных представлений детьми с общим недоразвитием речи III уровня / Г. Т. Майнагашева, Т. П. Жуйкова // Молодой ученый. – 2016. – № 15. – С. 469−471.

3. Шмелёва, А. П. Нарушение пространственных представлений как признак будущей неуспеваемости младших школьников / А. П. Шмелёва // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 266–268.

УДК 376.37

**Семенович М.Н.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

**Аннотация**. В статье описано содержание процесса изучения сформированности орфографических навыков у учащихся с дизорфографией. Представлены возможные виды диагностических заданий, которые могут быть использованы для обследования сформированности орфографических навыков.

В современном цивилизованном обществе письменная речь играет настолько важную роль, что без нее оно существовать не может: письменная речь используется и в государственной деятельности, и в средствах массовой информации, и в познавательной деятельности, в культуре и, наконец, в личной жизни человека. В самых разнообразных жизненных ситуациях возникает потребность в общении с помощью письменной речи, что обеспечивает социализацию человека в обществе.

Орфографическая грамотность младших школьников – это актуальная проблема современного развития общества. Формирование орфографических навыков в учебном процессе представляет собой сложный, многооперациональный и динамический процесс, успешность протекания которого зависит от слаженной и серьезной работы учителя-дефектолога и учащихся. Как показывает практика, наиболее распространенной причиной низкой орфографической грамотности учащихся является отсутствие сформированности орфографического навыка.

Орфографический навык – это сложный навык, который формируется в процессе упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких как навык письма; умение анализировать слово с фонетической стороны; умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки и умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило. Несформированность орфографического навыка приводит к появлению нарушения письма в виде дизорфографии [1].

Цель данной статьи – охарактеризовать методику изучения сформированности орфографических навыков у учащихся с дизорфографией.

Исследование актуального уровня сформированности орфографических навыков у учащихся с дизорфографией проводится на материале различных письменных работ [2; 3]. При этом выделяются следующие диагностические блоки.

Блок 1 направлен на исследование состояния письменной речи на материале слухового диктанта. Диктант – это один из основных способов проверки орфографической грамотности обучающихся. Основное его назначение – закрепить в сознании учащихся звуко-буквенные отношения, установить прочную связь между зрительным и звуковым образом слов и словосочетаний. Слуховой диктант является в известной степени надежным средством контроля прочности усвоения звуко-буквенных отношений и орфографии. Поэтому он является средством как обучения, так и контроля. Как показывает практика, у большинства учащихся с дизорфографией возникают трудности при написании слухового диктанта. Содержанием диагностических заданий данного блока являются:

– обнаружение и распознавание орфограмм в слове (безударный гласный, парный согласный, сочетание чк, чн, жи–ши, ча–ща и т.д.);

– запоминание начала и конца предложения;

– самостоятельная проверка написанного.

Блок 2 предполагает исследование сформированности знания основных терминов (звук, буква, слог, слово, предложение) и умение их применять в учебной деятельности. Значение изучения фонетики обусловлено, во-первых, необходимостью фонетических знаний и умений для становления у учащихся всех видов речевой деятельности; во-вторых, важностью этих знаний и умений для усвоения произносительных норм, что обеспечивает эффективное осуществление коммуникативной деятельности; в-третьих, фундаментальной ролью фонетических умений в освоении орфографии и грамматики русского языка. Недооценка значения фонетики в общем речевом развитии – одна из существенных причин графических и орфографических ошибок в письменных работах учащихся с дизорфографией. Если учащийся может установить последовательность звуков в слове, ориентируясь в «звуках-соседях», различает ударные – безударные гласные, звонкие – глухие, твердые – мягкие согласные звуки, то это говорит о прочном фонетическом фундаменте, от которого будет зависеть его грамотность. Учащиеся с дизорфографией очень долгое время не запоминают и не могут дифференцировать данные понятия, что в дальнейшем сказывается на их успеваемости по русскому языку.

Блок 3 направлен на исследование имеющихся знаний о частях речи и умения их различать. Диагностические задания данного блока позволяют получить представление о сформированности умений: определять лексико-грамматическое значение слов основных частей речи; изменять части речи в соответствии с их системой словоизменения; стилистически правильно использовать изученные грамматические единицы в речи с учетом цели и ситуации общения.

Блок 4 позволяет исследовать сформированность у учащихся знания орфографических правил. Исследование направлено на выявление полноты передачи содержания правил своими словами (возможности его объяснения); умения выделять опознавательные признаки (расхождение между звуком и буквой, произношением и написанием, определение «опасных» звуков, их сочетаний) и на этом основании находить в них орфограммы. Усвоение правил правописания учащимися предполагает высокий уровень оперативной кратковременной и долговременной памяти. Ведущим звеном в этом процессе является словесно-логическая память, позволяющая запоминать знания в речевой форме, логические конструкции. Овладение орфограммами опирается на сформированность памяти различной модальности: зрительной; слуховой; двигательной.

Представленные блоки диагностических заданий наполняются конкретным содержанием в зависимости от содержания учебной программы и изучаемого на уроках материала. При этом предлагаются задания, ориентированные как на уже изученный материал, так и на материал, изучаемый на этапе диагностики.

Уточнение причин несформированности орфографических навыков проводится путем изучения познавательных процессов и анализа полученных результатов. С этой целью предлагается исследование зрительной, слухоречевой и двигательной памяти.

Исследование зрительной памяти проводится путем использования диагностических заданий, предполагающих конструирование всех возможных букв из предложенных элементов (кружочки, палочки – короткие и длинные и т.д.); дорисовывание недостающего элемента; устное перечисление букв, которые можно построить из заданной буквы путем ее разделения на элементы; запоминание семи письменных букв с последующим воспроизведением данной последовательности.

Для исследование слухоречевой памяти учащимся предлагается внимательно послушать и повторить: слова; слова, между которыми раздаются единичные хлопки; слова, между которыми создаются два хлопка в ладоши; предложения, состоящие из трех (четырех, пяти) слов; предложения, в которых есть предлоги; предложения, в которых нет предлогов.

Исследование двигательной памяти осуществляется на основе использования следующих диагностических заданий:

– называние буквы, которая вычерчивается на ладошке учащегося обратной стороной карандаша; задание выполняется с закрытыми глазами;

– запись в тетради букв, слов, словосочетаний, которые «вычерчиваются» на спине учащегося;

– запоминание и повторение разных нейропсихологических поз, которые изображены на двух картинках.

Проведение данного исследования позволяет:

– определить уровень сформированности орфографических навыков у учащихся с дизорфографией;

– выявить специфические ошибки, характерные для учащихся с дизорфографией;

– определить уровень сформированности зрительной, слуховой и двигательной памяти, который оказывает влияние на формирование орфографических навыков.

Анализ полученных результатов позволит разработать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию орфографических навыков у учащихся с дизорфографией.

**Abstract**. To study the formation of spelling skills in students with dysorphography, we offer blocks of diagnostic tasks that have a specific focus on this process, as well as tasks for studying the level of development of visual, auditory-speech and motor memory. The analysis of the results of the study will allow us to develop the content of correctional and pedagogical work on the formation of spelling skills in students with dysorphography.

**Список литературы**

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 2002. – 158 с.

2. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – СПб. : КАРО, 1999 с. – 187 с.

3. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 2011 с. – 103 с.

УДК 373.3-376.4

**Слапик В.В.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

# МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В I КЛАССЕ

**Аннотация**. В данной статье представлены методы и приемы развития словесно-логического мышления у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики в I классе. На основе сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп определено своеобразие уровней развития словесно-логического мышления у учащихся с ТНР в I классе на уроках математики.

Словесно-логическое мышление формируется на основе образного и является высшей стадией развития мышления. Словесно-логическое мышление начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте, активно формируется в начальных классах и развивается, совершенствуется в течение всей жизни человека. Таким образом, овладение языком, запасом слов и грамматических форм создает предпосылки для развития словесно-логического мышления.

Изучением особенностей формирования словесно-логического мышления у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) занимались такие ученые, как И.Е. Валитова [2], И.Т. Власенко [3], В.А. Калягин [5], Е.Ф. Соботович [8] и др. Одним из проявлений нарушений познавательной деятельности у учащихся с ТНР является несформированность различных мыслительных операций. В связи с этим В.М. Акименко [1], Т.В. Егорова [4], В.А. Ковшиков [6], Л.И. Переслени [7] и др. указывают на то, что в процессе коррекционно-развивающей работы с учащимися с ТНР необходимо развивать различные логические операции: классификация, анализ, синтез, обобщение, сравнение, родо-видовые отношения, отношения «часть-целое», противопоставления и др.

Цель статьи – определить и описать методы и приемы развития словесно-логического мышления у учащихся с ТНР на уроках математики в I классе.

Экспериментальное исследование уровня сформированности словесно-логического мышления у учащихся с ТНР в I классе проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 3 г. Щучина». В качестве испытуемых выступили 10 учащихся 7 лет с ТНР (экспериментальная группа) и 10 сверстников с нормальным речевым развитием (контрольная группа).

Для изучения уровня сформированности компонентов словесно-логического мышления использовалась методика «Словесные субтесты» Л.Ф. Чупрова [32]. Методика состоит из четырех субтестов, предназначенных для детей 7–9 лет, включает в себя вербальные задания, подобранные с учетом программного материала начальных классов. В результате подсчета общей суммы баллов всех субтестов был определен уровень сформированности словесно-логического мышления учащихся.

Выявленные различия между группами указывают на более низкий уровень сформированности словесно-логического мышления у учащихся I класса с ТНР в отличие от сверстников с нормальным речевым развитием. Согласно полученным результатам дети с ТНР уступают учащимся с нормальным речевым развитием как в количестве решенных заданий субтестов, так и в качестве их решения:

– 10 % детей с ТНР и 30 % детей с нормальным речевым развитием продемонстрировали высокий уровень развития словесно-логического мышления. У этих испытуемых уже имеется

достаточно большой запас знаний, необходимый для осуществления логической деятельности, дети оперируют понятиями и дают им объяснение;

– 50 % детей с ТНР и 60 % детей с нормальным речевым развитием продемонстрировали средний уровень развития словесно-логического мышления. Эти испытуемые оперируют понятиями, но с трудом дают им самостоятельно определение. В процессе классификации и обобщения детям характерно иногда выделять не специфический признак, а частный. При выполнении заданий учащимся часто требуется стимулирующая помощь;

– 40 % детей с ТНР и 10 % детей с нормальным речевым развитием продемонстрировали низкий уровень развития словесно-логического мышления. В структуре словесно-логического мышления этих испытуемых слабо развита общая осведомленность, присутствуют выраженные затруднения в установлении закономерностей по аналогии, при решении задач на классификацию понятий отталкиваются от второстепенных признаков, стимулирующая помощь неэффективна.

В коррекционно-педагогической работе по развитию словесно-логического мышления у учащихся с ТНР на уроках математики в I классе используются разнообразные методы обучения: практические, наглядные, словесные, игровые.

Ведущими являются практические методы, суть которых заключается в организации практической деятельности детей, направленной на усвоение определенных способов действий с предметами или их заменителями (изображениями, графическими рисунками, моделями, числовыми выражениями, геометрическим фигурами и т.д.). Данные методы предлагают организацию специальных упражнений, которые могут предлагаться в форме задания, организовываться как действия с демонстрационным материалом или протекать в виде самостоятельной работы с раздаточным материалом.

Развитию словесно-логического мышления у учащихся с ТНР в I классе содействуют практические и игровые методы [1; 9]:

– показ (демонстрация) способа действия в сочетании с объяснением, или образец педагога;

– инструкция для выполнения самостоятельных упражнений;

– пояснения, разъяснения, указания, используемые при демонстрации способа осуществления действия или в ходе выполнения детьми задания с целью предупреждения ошибок, преодоления затруднений и т.д.;

– вопросы к детям – один из основных приемов развития словесно-логического мышления.

В процессе осуществления коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления учащихся с ТНР в I классе на уроках математики сравнение, анализ, синтез, обобщение выступают не только как познавательные процессы (операции), но и как методические приемы, определяющие тот путь, по которому движется мысль ребенка в процессе обучения [10]:

– прием сравнения предметов;

– приемы анализа и синтеза;

– прием обобщения;

– прием классификации;

– прием установления закономерности.

Анализ результатов показал, что у учащихся с ТНР недостаточно сформированы такие операции словесно-логического мышления, как обобщение и умозаключение по аналогии; они испытывают трудности при решении заданий, где необходимо использовать логическое мышление, детям еще сложно проводить аналогии между предметами, явлениями. Наиболее успешно учащимися с ТНР были выполнены задания на классификацию, что говорит об относительной сформированности у детей данного компонента. Ошибки, допущенные детьми с

ТНР, указывают не только на недостаточный уровень сформированности мыслительных операций, но и на низкий уровень развития словарного запаса и представлений об окружающей действительности.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень сформированности словесно-логического мышления у учащихся с ТНР в I классе отстает от уровня развития сверстников с нормальным речевым развитием.

**Abstract.** This article presents the methods and techniques for the development of verbal-logical thinking in students with severe speech impairments in mathematics lessons in the 1st grade. Based on the comparison of the results of the experimental and control groups, the originality of the levels of development of verbal-logical thinking among students with TNR in the 1st grade at the lessons of mathematics was determined.

**Список литературы**

1. Акименко, В. М. Методика обучения математике детей с речевыми нарушениями : уч.-метод. пособие / В. М. Акименко. – Ставрополь : Бюро новостей, 2013. – 66 с.

2. Валитова, И. Е. Психология аномального развития ребенка / И. Е. Валитова. – Брест : Брест, 2001. – 195 с.

3. Власенко, И. Т. Словесное мышление взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – М. : Академия, 1990. – 184 с.

4. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников с речевыми нарушениями / Т. В. Егорова. – М. : Педагогика, 1983. – 149 с.

5. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.

6. Ковшиков, В. А. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной (моторной) алалией / В. А. Ковшиков // Дефектология. – 1980. – № 2. – С. 8–14.

7. Переслени, Л. И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с ЗПР / Л. И. Переслени // Дефектология. – 1993. – № 5. – С. 21–26.

8. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.

9. Чупров, Л. Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей : практ. пособие / Л. Ф. Чупров. – М. : СМОПО, 2009. – 62 с.

УДК 376.356

**Смолянец О.О.**
*Минск, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Коляда О.П., канд. пед. наук, доцент

# РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ КАК ОСНОВА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Аннотация.** В статье характеризуются проблемы развития речевого дыхания у детей с нарушением слуха, анализируются приемы развития речевого дыхания у детей дошкольного и школьного возраста с нарушением слуха.

Рассматривая формирование устной речи как важнейшего условия успешного обучения и социализации детей с нарушением слуха, ученые подчеркивают значимость приобретения ребенком с нарушением слуха навыков правильного речевого дыхания и голосоведения (Ф.Ф. Рау [3], Н.Ф. Слезина [3], Т.М. Власова [1], А.Н. Пфафенродт [1]).

Речевое дыхание является основой для моторной реализации устной речи. Необходимо указать его принципиальное отличие от жизненного (витального) дыхания. Главным назначением дыхательного аппарата является обеспечение жизнедеятельности организма через осуществление газообмена, т. е. доставка в организм кислорода и выведение из него углекислого газа. Данный газовый обмен происходит благодаря периодическому поступлению воздуха в легкие, которое происходит при попеременном чередовании фаз дыхания – вдоха и выдоха. Различают три основных типа дыхания: реберное (грудное), диафрагмальное (брюшное) и ключичное [3].

При речи органы дыхания продолжают осуществлять основную биологическую функцию газообмена, а вместе с ней одновременно голосообразующую и артикуляционную функции. Речевое дыхание, по сравнению с витальным дыханием имеет кардинальные отличия: фаза выдоха в 5–8 раз продолжительнее фазы вдоха; в процессе речи количество дыхательных движений и составляет 8–10 в минуту, соответственно, на каждый дыхательный акт отводится в два раза больше времени; вдох при речи производится не через нос, как при обычном дыхании, а через рот, потому что быстрому и глубокому вдоху через нос препятствует узость носовых ходов; выдох во время речи происходит благодаря активному участию выдыхательных мышц [3].

Правильное речевое дыхание вырабатывается у ребенка с нормотипичным развитием одновременно с развитием устной речи. При нарушении слуха первичным дефектом является нарушение слухового восприятия, вторичным – нарушение речи. При нарушении слуха речь характеризуется определенными особенностями: нарушение темпа, ритма речи, нарушение голосообразования, особенности речевого дыхания и др. Трудности овладения речевым дыханием детьми с нарушением слуха могут обусловливаться тем, что необученный речи ребенок свободно выдыхает воздух из лтгких сразу же после вдоха, как при физиологическом дыхании.

У неслышащих и слабослышащих детей также могут наблюдаться следующие особенности речевого дыхания: либо чрезмерное наполнение легких воздухом, либо, наоборот, недостаточно глубокий вдох, а также неэкономное расходование воздуха при речи, попытка говорить на вдохе [2, с. 150]. В некоторых случаях это значительно ограничивает возможности ребенка для формирования внятной, естественной по звучанию устной речи.

Коррекционная работа, направленная на развитие речевого дыхания детей с нарушением слуха, проводится как на уровне дошкольного, так и школьного обучения и предполагает выработку правильного диафрагмального дыхания, формирование умения использовать в речи голос нормальной силы и высоты с благозвучным и естественным по звучанию тембром.

Рекомендуется на начальных этапах обучения использовать дыхательные упражнения в игровой форме, которые не связаны с речью и направленны на формирование умения делать умеренно глубокий вдох с последующим достаточно сильным и длительным, экономным выдохом. Это необходимо для того, чтобы в дальнейшем дети могли достаточно громко и слитно произносить слова и фразы.

Для развития силы и длительности выдоха рекомендуются следующие упражнения: сдувание со стола песчинок, комков бумаги; поддувание пушинок, кусочков ваты в воздухе; задувание свечей на расстоянии; катание струей выдыхаемого воздуха по столу карандашей, катушек; вращение ветряных мельниц и т. д. Использование таких упражнений не только позволяет успешно решать задачи формирования речевого дыхания как основы голосоведения, но и создает непринужденную игровую обстановку во время коррекционных занятий, обеспечивает поддержание активности и работоспособности ребенка.

Для развития способности давать плавный выдох и регулировать его силу, что является уже более сложной задачей и требует тонкого управления дыхательными движениями, можно порекомендовать такие упражнения: поддувание плавающих в воде бумажных корабликов; бумажных фигурок так, чтобы они не перевернулись и не упали со стола; пускание мыльных пузырей и т. д.

Далее вводятся упражнения, которые связаны с воспроизведением речевого материала: длительное протяжное произнесение гласных; многократное повторение слогов на одном выдохе (па-па-па); произнесение на выдохе слов и фраз. Рекомендуется также прием наращивания предложений: Девочка положила. Девочка положила тетрадь. Девочка положила тетрадь в рюкзак. Необходимо отметить, что этот прием приобретает особую актуальность при работе с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом (в частности на начальном этапе работы).

Также следует обратить особое внимание на формирование умения разбивать фразы на синтагмы в соответствии со смысловой связью слов. Работа ведется в следующей последовательности: чтение фраз с разметкой учителя; чтение фраз с предварительной разметкой учащихся на основе слухо-зрительного или слухового восприятия написанного на доске текста; самостоятельная разметка текста учащимися с последующим чтением [4, с. 188].

При работе над речевым дыханием нужно следить, чтобы, с одной стороны, при произнесении на выдохе речевого материала дети не делали чрезмерно глубокого вдоха, а, с другой стороны, не «выжимали» до последней степени из себя воздух. Данные случаи не соответствуют естественным условиям речи и могут отрицательно повлиять на качество произношения [3, с. 34].

В процессе работы над речевым дыханием рекомендуется использовать упражнения с использованием приема фонетической ритмики, разработанные Т.М. Власовой и А.Н. Пфафенродт.

Фонетическая ритмика – система двигательных упражнений, в которых различные движения (рук, ног, головы, корпуса) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (звуков, слогов, слов, фраз) [1, с. 3]. В научной литературе доказана филогенетическая связь между развитием движений и формированием речевого дыхания и произношения. Совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи, которые свойственны детям с нарушением слуха. Раскованность и непринужденность, приобретаемые детьми при выполнении крупных ритмических движений телом, оказывают положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов.

Все упражнения фонетической ритмики направлены на: нормализацию речевого дыхания и связанной с нею слитности речи; отработку ритмической структуры устной речи; формирование умения изменять силу и высоту голоса, воспроизводить речевой материал в определенном темпе; формирование интонационной структуры устной речи [1, с. 3].

Таким образом, развитие речевого дыхания является неотъемлемой частью коррекционной работы, в процессе которой у детей с нарушением слуха должна быть сформирована правильная, естественная по звучанию устная речь, слитное произнесение слов и фраз. Работа над речевым дыханием регламентирована и подробно представлена в программах коррекционных занятий «Развитие слухового восприятия и обучение произношению» для дошкольного учреждения для детей с нарушением слуха и «Развитие устной речи и слухового восприятия» первого и второго отделения специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) в разделах «Обучение произношению» и «Развитие устной речи» соответственно.

**Abstract.** The article describes the problems of the development of speech breathing in children with hearing impairment, analyzes the methods of developing speech breathing in children of preschool and school age with hearing impairment.

**Список литературы**

1. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика : учеб. пособие / Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт. – М. : Владос, 1996. – 240 с.

2. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : учебник / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский, В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2001. – 224 с.

3. Рау, Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих : учеб. пособие / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.

4. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова, Т. И. Обухова, Л. В. Михайловская. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2011. – 128 с.

УДК 376.37

**Сокол Н.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В I КЛАССЕ

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена одна из причин возникновения школьной неуспеваемости учащихся с нарушениями речи на I ступени получения общего среднего образования, проанализированы результаты проведенного исследования, выделены направления коррекционной работы в рамках которых рекомендуется осуществление логопедической работы.

Одной из причин возникновения школьной неуспеваемости учащихся с нарушениями речи на I ступени получения общего среднего образования является нарушение фонематического слуха – способности к анализу и синтезу речевых звуков. Сформированность фонематического слуха у младших школьников является залогом правильного звукопроизношения, правильного усвоения слоговой структуры слова, основой успешного обучения в школе. Несформированность фонематического слуха, по мнению Р.И. Лалаевой [1], приводит к учебной дезадаптации учащихся, что проявляется в виде стойкой фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а в последствии затрудняет овладение учащимися навыками правильного чтения и письма, препятствуя усвоению ими программного материала.

Цель статьи – рассмотреть имеющиеся у учащихся с нарушениями речи трудности, обусловленные недостаточной сформированностью звукового анализа и синтеза, и предложить комплекс упражнений, использование которого в процессе проведения коррекционно-педагогической работы обеспечит формирование умения осуществлять звуковой анализ и синтез.

Экспериментальное исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 12 г. Гродно». В исследовании приняли участи 12 учащихся: 6 учащихся с нарушениями речи, обучающихся в I классе: 2 учащихся с дислексией и дисграфией, 2 учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, осложнённым стертой дизартрией и 2 учащихся со стертой дизартрией, а также 6 учащихся с нормальным развитием речи. Результаты проведенного экспериментального исследования показали преобладание у учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, осложненным стертой дизартрией, и со стертой дизартрией в I классе низкого уровня сформированности звукового анализа и синтеза в отличие от учащихся с нормальным речевым развитием, для которых характерным являлся средний уровень развития данного показателя. Большинству учащихся свойственны существенные затруднения в назывании первого и последнего звука в слове; в назывании звука, который располагается в середине слова; в выделении всех гласных звуков в слове, в назывании соседей выделенного звука в слове; в делении слов на слоги; в подсчете количества звуков в слове; в подборе слов, начинающихся и заканчивающихся на определенный звук; в подборе слов, в которых заданный звук находится в середине слова; в сложении слов из слогов и из букв. Младшие школьники с нарушениями речи зачастую были не уверены в собственных возможностях, сталкиваясь с наиболее сложными для них заданиями; иногда отказывались от их выполнения. Они были недостаточно внимательны, часто прибегали к помощи экспериментатора и других средств, способствующих лучшему выполнению задания; в процессе выполнения диагностических заданий стремились как можно быстрее дать ответ, не перепроверив его правильность.

По результатам экспериментального исследования можно сделать вывод о необходимости организации и проведения коррекционной работы по формированию звукового анализа и синтеза у учащихся с нарушениями речи в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи в I классе.

На основе анализа результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами были выделены направления коррекционной работы с учащимися с нарушениями речи:

- коррекция произносительной стороны речи;
- формирование умения осуществлять звуковой анализ;
- формирование умения осуществлять звуковой синтез.

*Коррекция произносительной стороны речи* является одним из актуальных направлений, создающих предпосылки, необходимые для овладения звуковым анализом и синтезом. Недифференцированное произнесение пар или групп звуков, замены, смешения, искажения, пропуски, добавления и перестановки звуков являются препятствием к овладению звуковым анализом и синтезом. Для коррекции произносительной стороны речи можно использовать следующие упражнения: «Назови слова, правильно произнося звук в начале слова», «Послушай и повтори», «Запомни и повтори» и др.

*Формирование умения осуществлять звуковой анализ* является одним из значимых условий, соблюдение которого необходимо для овладения грамотой. Неумение воспроизводить звуковой анализ может привести к дислексии, проявляющейся в виде появления затруднений и ошибок, в первую очередь, связанных с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешиванием акустически сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Выделение звука из слова появляется у детей дошкольного возраста спонтанно, сложным же формам звукового анализа нужно обучать специально. Ввиду нарушения произносительной стороны речи дети к моменту поступления в школу еще недостаточно владеют сложными формами звукового анализа, что приводит к появлению существенных трудностей в процессе обучения. С целью формирования умения осуществлять звуковой анализ можно использовать следующие упражнения: «Узнай звук в слове», «Определи место звука в слове», «Выбери слова», «Сосчитай звуки», «Определи последовательность звуков в слове», «Назови соседей звуков в слове», «Назови гласные звуки в слове», «Подели слово на слоги».

В процессе выполнения упражнения «Узнай звук в слове» учащемуся предлагается прослушать слова с заданным звуком и определить его наличие в каждом из предложенных слов. В случае, если заданный звук присутствует в слове, учащемуся необходимо хлопнуть в ладоши 2 раза, если заданный звук отсутствует – хлопки не воспроизводить.

Выполнение упражнения под названием «Определи место звука в слове» заключается в прослушивании слова содержащего заданный звук с последующим повторением каждого из названных слов и определением места расположения звука в каждом слове с опорой на схему, отображающую наличие звука в слове в различных положениях: в начале, в конце и в середине слова. Первоначально учащемуся предлагаются слова, в которых заданный звук находится в начале слова, затем в конце слова и в середине слова.

*Формирование умения осуществлять звуковой синтез* – неотъемлемое условие, учет которого также необходим в процессе обучения учащихся грамоте. Звуковой синтез заключается в мысленном объединении элементов в единое языковое целое (фонема, слог, слово, предложение). [2]. Умение осуществлять слияние букв в слоги, а слогов в слова необходимо не только в процессе формирования навыка чтения, но и в процессе овладения навыком письма. Для формирования умения осуществлять звуковой синтез можно использовать следующие упражнения: «Сложи

слово из слогов», «Дополни слово недостающими слогами», «Сложи слово из букв», «Дополни слово недостающими буквами».

В процессе выполнения упражнения «Сложи слово из слогов» учащемуся предлагается прослушать слово, устно поделить его на слоги и назвать их, после чего сложить слово из слогов.

Выполнение упражнения под названием «Дополни слово недостающими слогами», заключается в определении учащимся правильной последовательности слогов, составляющих четырехсложные слова, зная при этом первый слог, с которого начинается слово, и последний слог, на который заканчивается слово.

Упражнения «Сложи слово из букв», «Дополни слово недостающими буквами» выполняется по аналогии ранее описанным в данном комплексе упражнений, однако на материале букв.

Таким образом, следует отметить, что грамотное использование в коррекционно-педагогическом процессе разработанных упражнений в рамках реализации указанных направлений позволит учащимся беспрепятственно овладеть всеми общеучебными умениями и навыками, необходимыми для успешного обучения на I ступени получения общего среднего образования.

**Abstract.** With students with speech disorders, it is necessary to work on the development of sound analysis and synthesis. The competent use of the developed exercises that make up the complex in the correctional and pedagogical process will allow students to easily master all the general educational skills and abilities necessary for successful learning at the first stage of general secondary education.

**Список литературы**

1. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1983. – 136 с.

2. Современные тенденции рассмотрения сущности языкового анализа и синтеза как научного понятия логопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/2027/1/%D0%A7%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F_2012.pdf. – Дата доступа: 05.01.2021.

УДК 373.3-376.4

**Стахнович Я.Ю.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Урусова О.И.

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ВО II КЛАССЕ

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию особенностей формирования навыков описательного рассказа у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе. Проанализировано экспериментальное исследование уровня сформированности навыков описательного рассказа у учащихся данной группы.

Речь − сложившаяся в процессе исторической эволюции человека форма общения, опосредствованная языком. Проходя несколько этапов развития в онтогенезе, речевая деятельность обретает наивысшую форму – связную речь, которая представляет собой последовательное, систематическое, развернутое изложение [3, с. 36].

Связная речь – это средство общения людей, во время которого собеседники обмениваются информацией. Связная речь представляет собой взаимосвязь содержания и формы. Это значит, что смысловой компонент (лексическая составляющая высказывания) и формальный компонент (грамматическое оформление) должны развиваться одновременно и равномерно. Отставание в становлении смысловой стороны ведет к трудностям в подборе слов в контексте, даже при том, что грамматическое оформление высказывания не нарушено [5, с. 37]. Связная речь имеет две разновидности, которыми ежедневно пользуется человек в процессе общения. Это диалогическая речь (разговор двух и более участников процесса коммуникации) и монологическая речь (речь одного лица).

Связная речь также классифицируется по цели высказывания. Она делится на повествовательную, описательную и текст-рассуждение. Остановимся подробнее на описательной связной речи и ее краткой характеристике. Н.А. Пленкин характеризует описательную речь как рассказ, который не имеет сюжета, и всецело отвечает на единый вопрос «какой?». Рассказ такого типа статичен и направлен на перечисление главных и второстепенных признаков описываемого предмета [4, с. 54]. В описательной связной речи преобладают имена прилагательные, большое количество художественных средств, таких как эпитеты, метафоры, сравнения. В описательном рассказе не отражаются пространственно-временные отношения, нет большого количества и разнообразия форм сказуемых, в отличие от повествовательной связной речи [1, с. 85].

В работе над коррекцией нарушений связной речи следует учитывать тот факт, что она развивается только при достаточном уровне словарного запаса, сформированном грамматическом и синтаксическом строе речи. Поэтому развитию связной речи предшествует работа, включающая в себя формирование умения грамматически правильно употреблять слова, накопление и активизацию словаря, формирование умения строить синтаксически оформленные предложения [5, с. 76].

С целью изучения особенностей развития навыков описательного рассказа у учащихся с тяжелыми нарушениями речи было проведено экспериментальное исследование на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 2 г. Гродно». В качестве испытуемых выступили 8 учащихся II класса с тяжёлыми нарушениями речи. У испытуемых имелись следующие нарушения речи: стертая дизартрия, общее недоразвитие речи (2 и 3 уровень речевого развития), дизартрия.

Для исследования учащимся были предложены задания из методики В.К. Воробьевой [2, с. 57]. Диагностические задания предполагали исследование следующих навыков: 1) пересказ описательного рассказа; 2) составление описательного рассказа по сюжетной картинке из серии; 3) составление описательного рассказа по предметной картинке; 4) составление описательного рассказа с опорой на предмет; 5) составление самостоятельного описательного рассказа на близкую тему. Задания предлагались учащимся с опорой на принцип постепенного усложнения материала. К каждому заданию проговаривалась инструкция, с пониманием которой у учащихся не возникло никаких проблем.

При выполнении первого задания был получен самый высокий результат. Максимальное количество баллов (3 балла из воможных 4) набрали 5 учащихся (62 %), что соответствует среднему уровню развития данного навыка. Частыми ошибками при выполнении данного задания являются пропуски основных элементов текста, незначительные грамматические ошибки. Тем не менее, практически все пересказы отличались логичностью и последовательностью. Помощь взрослого понадобилась только двум учащимся (25 %).

Второе задание (составление описательного рассказа по сюжетной картинке из серии) 6 учащихся (74 %) набрали 2 балла. Данный результат сооответствует низкому уровню развития исследуемого навыка. При составлении рассказов дети допускали достаточное количество грамматических ошибок (например, *дети радоваются*).

При выполнении третьего задания преобладающим результатом являлись 2 балла, полученные при выполнении пятью учащимися (62 %). У учащихся преобладает низкий уровень развития данного навыка. Кроме того, учащиеся не могли ответить на наводящие вопросы типа *«Чем питается волк?», «Почему волка называют санитаром леса?».* Это говорит о слабой сформированности представлений об окружающем мире, низкой способности к логическому мышлению.

При выполнении задания на составление описательного рассказа с опорой на предмет преобладающее число учащихся (5 детей (62 %)) имеют низкий уровень сформированности данного навыка. Один учащийся не согласился выполнять данное диагностическое задание. При этом описательные рассказы учащиеся составляли посредством ответов на наводящие вопросы экспериментатора, а, следовательно, предложения чаще всего были простыми и нераспространенными.

Последнее задание было направлено на диагностику умения составлять описательный рассказ на свободную тему. Вследствие того, что учащимся не предоставлялась никакая наглядность, данное задание был выполнено с самыми низкими результатами. 4 учащихся (50 %) получили по 2 балла (соответствует низкому уровню), 3 ребенка выполнили задание на 1 балл (38 %). Один учащийся отказался от выполнения данного задания, посчитав его слишком сложным. Несмотря на сравнительно легкую и близкую детям тему рассказа («Мой домашний питомец»), ни один ребенок не мог самостоятельно начать и закончить рассказ; не смог самостоятельно составить хотя бы одно полное предложение.

Сравнивая результаты выполнения каждого диагностического задания, мы пришли к выводу, что у учащихся с тяжелыми нарушениями речи преобладет низкий уровень развития навыка составления описательного рассказа. Таким детям доступны задания с использованием наглядного материала, так как при этом учащиеся имеют перед собой зрительную опору при выделении признаков описываемого предмета. При этом, чем больше наглядного материала использовалось, тем проще учащиеся находили признаки предмета.

Допущенные ошибки чаще всего носили грамматический и лексический характер. Основные трудности у детей связаны с бедностью словаря (в частности, атрибутивного), что влечет за собой невозможность выделить главные и второстепенные признаки предмета и составить развернутый рассказ описательного характера.

На рисунке наглядно представлены результаты исследования по каждому диагностическому заданию.

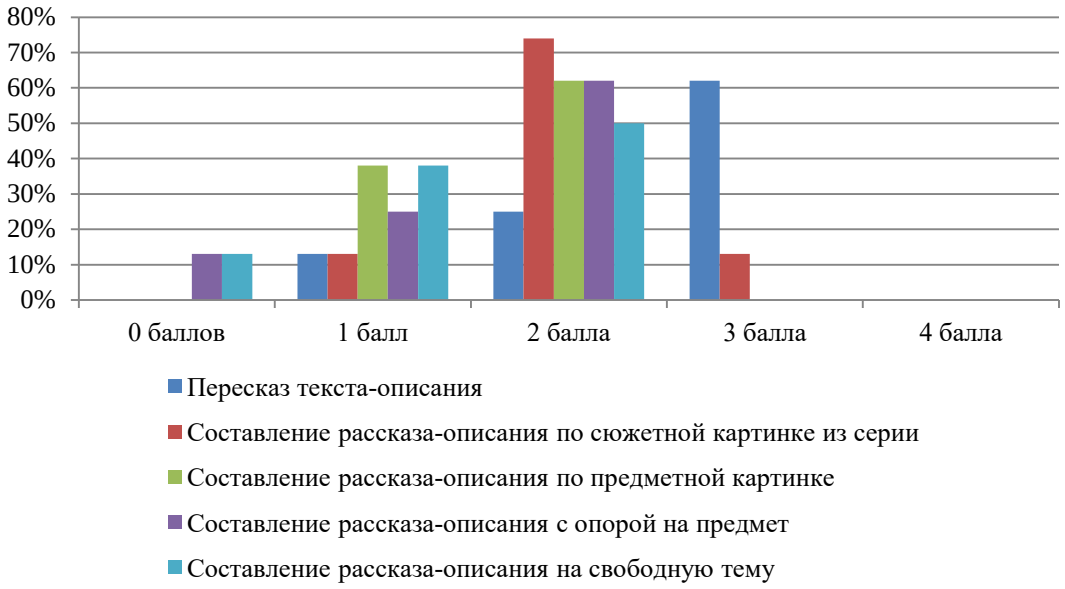



Рисунок – Результаты исследования уровня сформированности навыка составления описательных рассказов у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе

Таким образом, нарушения речи отрицательно влияют на формирование связной речи, в частности – на становление навыка составления описательного рассказа. Недоразвитие высших психических функций, лексико-грамматической стороны речи, бедность словарного запаса – все это является сдерживающими факторами для становления связной речи у данной группы учащихся. Поэтому для развития данного навыка необходимо комплексное развитие всех сторон речи, а также использование наглядности на начальных этапах обучения для лучшего усвоения материала.

**Abstract**. This article is dedicated to the study of the features of the formation of descriptive storytelling skills among students with severe speech impairments in grade II. An experimental study of the level of formation of descriptive storytelling skills among students of this group is analyzed.

**Список литературы**

1. Брандес, М. П. Стилистический анализ / М. П. Брандес. – М. : Высшая школа, 1971. – 189 с.
2. Воробьева, В. К. Формирование у младших школьников с моторной алалией умения узнавать образцы связной речи / В. К. Воробьева // Дефектология. – 1988. – № 6. – С. 56–62.
3. Выготский, Л. С. Детская речь / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1996. − 420 с.
4. Пленкин, Н. А. Обучение школьников структуре и правилам построения текстов / Н. А. Пленкин // Русский язык в школе. – 1977. – № 4. – С. 52–58.
5. Филичева, Т. Б. Совершенствование связной речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Соц.-полит. журн., 1994. – 80 с.

УДК 376.37

**Тищенко Е.С.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Сидорко Т.В.

# СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

**Аннотация.** В данной статье раскрыты цель, задачи, методы, приемы, принципы коррекционно-развивающей работы, а также описано содержание рабочей тетради по формированию словаря прилагательных у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Бедность словарного запаса – один из симптомов тяжелых нарушений речи (далее – ТНР). В исследованиях лексической стороны речи учащихся с ТНР отмечается, что у данной категории детей проявляется отставание в накоплении словаря прилагательных, а также существенное несоответствие объема пассивной и активной лексики. Проведенное нами экспериментальное исследование словаря прилагательных у учащихся с ТНР в I классе указало на его качественное недоразвитие: активный словарь прилагательных значительно уже пассивного; у учащихся возникают трудности в самостоятельном определении признака предмета; большое количество ошибок при подборе антонимов к прилагательным, объяснении значения слова, при образовании притяжательных прилагательных (самой распространенной ошибкой является образование притяжательных прилагательных от словосочетаний «ухо белки», «нос белки», «лапа белки», учащиеся образовывали следующие прилагательные «белкий» нос, «беличный» лапа, «белковое» ухо, «белочкое» ухо, «бельчяной» лапа, «бельчачий» нос и др.); отмечались ошибки при образовании относительных прилагательных (например, от словосочетания «грибной суп», учащиеся с ТНР образовали прилагательное «грибочный», «грибовный», «грибовый» суп, отмечалась так же ошибка называния другого прилагательного, вместо его образования на фоне правильного выполнения задания, например, когда требовалось образовать относительное прилагательно от словосочетания «горка изо льда», учащийся дал ответ «холодная») [1]. Кроме того, при исследовании семантической структуры слова и лексической системности у учащихся с ТНР в I классе было отмечено, что испытуемые с ТНР испытывают значительные трудности при группировке прилагательных по различным признакам (они правильно выбирали лишнее слово, но не могли обосновать свой выбор словесно). Например, ошибки обоснования выбора: среди прилагательных «хороший, деревянный, плохой» учащийся выбрал лишним прилагательное «деревянный», а обосновал следующим образом «деревянный … он коричневый, а хороший – кто веселый, плохой – кто грустный, кто злой». Выявленные особенности указывают на необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию словаря прилагательных у учащихся с ТНР в I классе.

Цель статьи – рассмотреть содержание коррекционной работы по формированию словаря прилагательных у учащихся с ТНР в I классе на коррекционных занятиях.

Цель коррекционной работы: формировать словарь прилагательных у учащихся с ТНР в I классе на коррекционных занятиях.

Задачи:

– обогащать активный и пассивный словарь прилагательных.
– формировать семантическую структуру слова.

– формировать умение образовывать относительные, притяжательные и качественные прилагательные.

– формировать умение использовать прилагательные в контексте.

Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию словаря прилагательных опирается на следующие принципы:

– принцип научности при проведении коррекционной работы предполагает опору на теоретические сведения из научной литературы об особенностях формирования атрибутивного словаря у младших школьников, а также научную обоснованность отбора упражнений для проведения коррекционной работы;

– принцип систематичности и последовательности означает проведение коррекционно-развивающей работы в строго запланированной последовательности: расширение пассивного словаря, введение прилагательных в активный словарь, а затем формирование семантической структуры прилагательных;

– принцип доступности: для проведения коррекционной работы используются задания и упражнения, которые доступны для выполнения учащимися с ТНР в I классе;

– принцип наглядности подразумевает использование в процессе коррекционно-развивающей работы разнообразного наглядного материала: реальных объектов действительности, которые обладают определенными качествами, картинного материала и др.;

– принцип сознательности и активности предполагает активное участие учащегося в процессе коррекционной работы, понимание им важности данной коррекционно-развивающей работы;

– принцип развития подразумевает опору при разработке заданий и упражнений на зону актуального и ближайшего развития учащихся с ТНР в I классе (на основе результатов констатирующего эксперимента мы определили состояние словаря прилагательных и потенциальные возможности учащихся с ТНР);

– онтогенетический принцип: при проведении коррекционно-развивающей работы мы опираемся на сведения о процессе становления словаря прилагательных в онтогенезе;

– принцип деятельностного подхода подразумевает учет ведущего вида деятельности учащихся I класса – учебная деятельность т. е. мы в работе используем задания и упражнения, а не игры;

– принцип комплексности предполагает, с одной стороны, взаимосвязь работы различных специалистов: учителя-дефектолога, учителя начальных классов, психолога, с другой стороны, – формирование словаря прилагательных происходит во взаимосвязи со словарным запасом и другими сторонами речи.

В ходе проведения формирующего эксперимента мы выделили следующие этапы:

1 этап – расширение пассивного словаря прилагательных – направлен на обогащение пассивного словаря: понимание названий признаков предметов, обозначающих форму и цвет, признаков, выделенных на основе вкусовых, температурных, тактильных ощущений, названий признаков предметов, обозначающих высоту, толщину, длину, ширину;

2 этап – формирование активного словаря прилагательных – предполагает формирование умения называть признаки (прилагательные) введенные в пассивный словарь, согласовывать прилагательные в роде и числе с существительными, а также использовать их в связных высказываниях;

3 этап – формирование семантической структуры прилагательных, их лексической системности – направлен на развитие навыков словообразования: образования качественных прилагательных.

В процессе формирования словаря прилагательных на коррекционных занятиях мы используем группы методов и приемов, выделенные по преимущественному источнику получения знаний:

– наглядные методы: наблюдение (в рамках эксперимента предполагает наблюдение за ребенком, а также наблюдение совместно с учащимися за объектами окружающего мира в процессе формирования словаря прилагательных); демонстрация (демонстрация в процессе проведения формирующего эксперимента картинного материала, видеоматериала, натуральных объектов и материалов). Приемы: рассматривание наглядного материала, обращение внимания на главные части изображений и другой наглядности);

– словесные методы: беседа (беседа проводится перед началом коррекционно-развивающей работы для подведения к теме занятия (предварительная), после проведения коррекционно-развивающей работы для обобщения (итоговая или обобщающая)); объяснение (предполагает объяснение значения прилагательного, хода выполнения задания). Приемы словесного метода: беседа для уточнения знаний, объяснение правил, анализ деятельности;

– практические методы: упражнение (подразумевает отработку умения использовать прилагательное в различных условиях); дидактическая игра (используется в процессе усвоения нового, закрепления уже изученного. Приемы: сюрпризные моменты, загадки, считалочки, элементы соревнования.

Для реализации поставленной цели и задач коррекционно-развивающей работы нами была разработана рабочая тетрадь по формированию словаря прилагательных у учащихся I класса с ТНР. Рабочая тетрадь рассчитана на 14 занятий в течение 3 месяцев (1–2 занятия в неделю).

Таким образом, коррекционно-развивающую работу необходимо начинать с обогащения пассивного словаря детей, а только затем понятия отрабатываются на практике и вводятся в активную речь. Логопедическая работа по развитию лексики у детей с ТНР должна осуществляться параллельно с совершенствованием у них высших психических функций, познавательных способностей. Необходимо отметить, что коррекционная и профилактическая работа должна базироваться как на специальных, так и общедидактических принципах коррекционной работы.

**Abstract.** This article describes the features of the adjective vocabulary of 1 grade pupils with severe speech impairments, goals, objectives, methods, techniques, principles of correctional work, and also describes the content of the workbook on the formation of the adjectives dictionary.

**Список литературы**

1. Сидорко, Т. В. Состояния словаря прилагательных у учащихся с тяжелыми нарушениями речи/ Т. В. Сидорко, Е. С. Тищенко // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. научн. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (отв. ред.), Н. И. Акопян, Т. В. Сидорко, О. В. Фомина – Гродно : ГрГУ, 2020. – С. 126–132.

УДК 373.3-376.4

**Товаревич Ю.А.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАЛЬЧИКОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация**. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе. На основе сопоставительного анализа результатов учащихся с тяжелыми нарушениями речи и с нормальным речевым развитием определено и описано своеобразие развития мелкой моторики у испытуемых исследуемой категории. Охарактеризованы виды пальчиковых упражнений для развития мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

В современной психолого-педагогической науке большое место уделяется освещению вопроса развития двигательной сферы учащихся и, в частности, моторики руки, которая оказывает существенное влияние на становление речевой функции.

Системное изучение моторной сферы учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) показывает, что у большинства детей несовершенство движений наблюдается во всех компонентах моторики. Так, например, А.Л. Битова указывает, что у учащихся с ТНР моторика отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, скованностью или явлениями двигательной гиперактивности [1]. Л.Ф. Спирова указывает на следующие недостатки в развитии мелкой моторики у учащихся с ТНР: нарушение точности и плавности движений; неудержание поз, напряженность, скованность движений; нарушение синхронности и недифференцированности движений; явления зеркальности; асинхронность движений [6].

Цель статьи – охарактеризовать значение и виды пальчиковых упражнений для развития мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Для изучения особенностей мелкой моторики у учащихся с ТНР нами был проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент проходил на базе ГУО «Средняя школа № 34 г. Гродно» и ГУО «Средняя школа № 35 имени Н. А. Волкова г. Гродно». Экспериментальную группу составили 10 учащихся II класса с ТНР, в качестве контрольной группы выступили 10 сверстников с нормальным речевым развитием. Для выявления уровня развития мелкой моторики у детей были применены следующие тестовые задания [5]: проба Н.И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак–ребро–ладонь», диагностическое задание «Дорожки» на выявление сформированности умения проводить непрерывную линию (по Л.А. Венгеру), диагностическое задание «Упражнение на дорисовывание» на выявление умения выполнять движения рук под контролем зрения (по Л.А. Венгеру), диагностическое задание «Картинка из геометрических фигур» на определение координации движений рук (по Л.А. Венгеру), диагностическое задание «Сгибание листа» на выявление сформированности содружества обеих рук (О.И. Крупенчук).

В результате анализа полученных данных по всем диагностическим заданиям нами был определен уровень сформированности мелкой моторики у учащихся (рисунок).

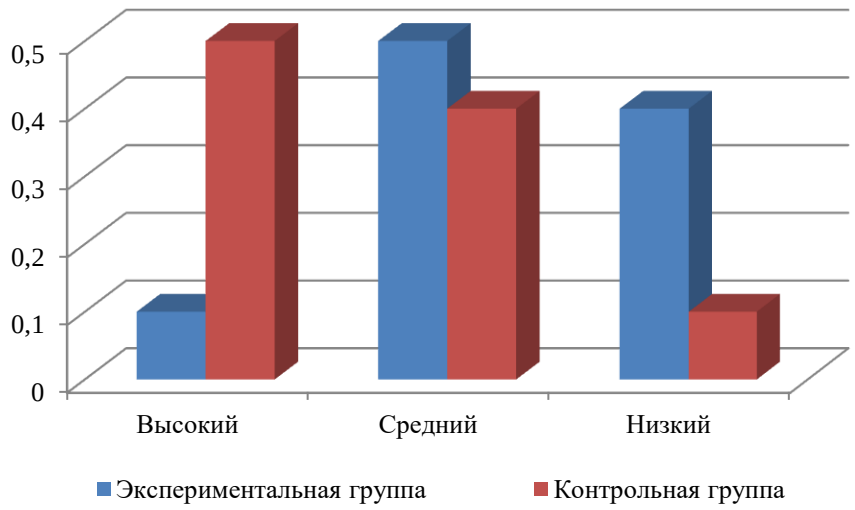



Рисунок – Уровень сформированности мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и нормальным речевым развитием

Высокий уровень сформированности мелкой моторики был выявлен у 10 % учащихся с ТНР и 50 % детей с нормальным речевым развитием, о чем свидетельствует высокая автоматизированность действий рук учащихся при выполнении графической деятельности (правильно держат карандаш, свободно распределяют мышечную активность кисти и пальцев при работе с ним), высокая координация и содружество движений рук при вырезании и при складывании бумаги, переключаемость и динамическая организация действий пальцев и рук.

Средний уровень сформированности мелкой моторики продемонстрировали 50 % учащихся с ТНР и 40 % детей с нормальным речевым развитием. Детям характерна умеренная автоматизация навыков графической деятельности, координация и переключаемость движений пальцев и рук. Однако было отмечено, что учащиеся устают при выполнении мелких моторных действий, появляется гипертонус или гипотонус мышц.

Низкий уровень сформированности мелкой моторики продемонстрировали 40 % учащихся с ТНР. У детей присутствует недостаточная сформированность двигательного компонента навыка графической деятельности, а также низкая произвольная регуляция и слабый контроль за выполнением движений рук, требующих точности.

Результаты проведенного исследования указывают, что с учащимися с ТНР следует выполнять упражнения, направленные на укрепление подвижности пальцев, развитие силы и координации движений. Одними из оптимальных средств развития мелкой моторики являются пальчиковые упражнения.

Проанализировав работы Г.Г. Галкиной [2], В.В. Коноваленко [3], Н.А. Красильниковой [4] нами были условно систематизированы пальчиковые упражнения, наиболее эффективные для развития мелкой моторики у учащихся с ТНР:

1) пальчиковые упражнения с использованием самомассажа кистей и пальцев рук. Под воздействием несложных массажных упражнений достигается нормализация мышечного тонуса, оказывается общеукрепляющее действие на мышечную систему, происходит стимуляция тактильных ощущений;

2) пальчиковые упражнения с использованием предметов (ручка, карандаш). Данные упражнения повышают эластичность мышц, способствуют развитию обеих рук, вызывают положительные эмоции и стойкий интерес к деятельности;

3) сюжетные пальчиковые упражнения. Данные упражнения позволяют не только развивать моторику, но и приводят к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон;

4) графические упражнения. Упражнения в проведении разнообразных «дорожек» с помощью вертикальных, горизонтальных, округлых линий способствуют не только формированию навыков письма, но и способствуют тому, что движения рук становятся более точными и координированными, исчезает скованность движений, кисти рук приобретают гибкость и необходимую подвижность;

5) пальчиковые упражнения с продуктивной творческой деятельностью (вырезание, складывание бумаги). В процессе выполнения манипуляций с ножницами, клеем, в процессе складывания бумаги дети производят множество мелких и точных движений пальцами рук.

Важным условием при проведении представленных пальчиковых упражнений с учащимися с ТНР является присутствие речевого сопровождения, что будет способствовать решению целого комплекса коррекционных задач: речь ритмизуется движениями, становится более четкой, эмоциональной, осуществляется снятие моторного напряжения, развиваются тонкие дифференцированные движения и их точная координация.

Таким образом, развитие мелкой моторики у учащихся с ТНР является фактором, стимулирующим развитие речи, что требует от учителя-логопеда тщательной и детальной разработки приемов использования пальчиковых упражнений.

**Abstract.** This article presents the results of an empirical study of the level of fine motor skills formation in students with severe speech impairments in grade II. On the basis of a comparative analysis of the results of students with severe speech disorders and normal speech development, the peculiarity of the development of fine motor skills in subjects of the studied category was determined and described. The types of finger exercises for the development of fine motor skills in students with severe speech impairments are characterized.

**Список литературы**

1. Битова, А. Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями : начальные этапы работы / А. Л. Битова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи : науч.-практ. сб. – М. : Центр лечебной педагогики, 1999. – Вып. 2. – С. 44–52.

2. Галкина, Г. Г. Пальцы помогают говорить / Г. Г. Галкина, Т. И. Дубинина. – М. : Гном и Д, 2005. – 218 с.

3. Коноваленко, В. В. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика / В. В. Коноваленко. – М. : Гном-Пресс, 2000. – 142 с.

4. Красильникова, Н. А. Игры для развития мелкой моторики у детей с тяжелыми нарушениями речи / Н. А. Красильникова. – М. : Владос, 2011. – 237 с.

5. Крупенчук, О. И. Система работы по развитию мелкой моторики у детей с речевой патологией / О. И. Крупенчук. – М. : Литера, 2008. – 218 с.

6. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

УДК 376.42

**Тюхай А.К.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

# СФОРМИРОВАННОСТЬ УМЕНИЯ РЕШАТЬ АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В III КЛАССЕ

**Аннотация.** В настоящей статье представлены результаты изучения сформированности умения решать арифметические задачи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе

Арифметические задачи по своей структуре являются сложным математическим материалом и в то же время расширяют коррекционные, образовательные, воспитательные, практические возможности обучения математике учащихся во вспомогательной школе [1]. Учащимся с интеллектуальной недостаточностью в процессе социализации регулярно придется решать различные задачи, в том числе и арифметические. Их решение вызывает у учащихся данной категории существенные затруднения, что обусловлено несформированностью познавательной деятельности, особенно мышления, низким уровнем познавательной мотивации, преобладанием непроизвольности всех видов деятельности. Формирование умения решать арифметические задачи возможно при устранении причин, приводящих к трудностям осуществления данного вида деятельности, что реализуется на коррекционных занятиях. Основной задачей учителя-дефектолога при этом является изучение как состояния умения решать арифметические задачи, так и выявление причин несформированности данного умения. На основе анализа полученных результатов подбираются методы и приемы проведения коррекционно-развивающей работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью [3].

Цель данной статьи – описать результаты изучения сформированности умения решать арифметические задачи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе.

Экспериментальная работа проводилась в государственном учреждении образования «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно». В экспериментальном исследовании приняли участие учащиеся III класса первого отделения. В состав экспериментальной группы вошли 11 человек: из них – 5 мальчиков, 6 девочек с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Исследование было направлено на изучение уровня сформированности умения решать арифметические задачи. Для проведения эксперимента нами были подобраны и предложены учащимся с интеллектуальной недостаточностью для решения 5 арифметических задач следующих видов: арифметические задачи на нахождение суммы (первые три задачи); арифметические задачи на нахождение остатка (четвертая и пятая задачи). Арифметические действия в задачах были в пределах 10. Задачи формулировались с опорой на диагностическое пособие С.Д. Забрамной [4] и учебник математики для 3 класса первого отделения вспомогательной школы [2]. Текст задач формулировался в соответствии с программными требованиями.

Графически результаты исследования представлены на рисунке.

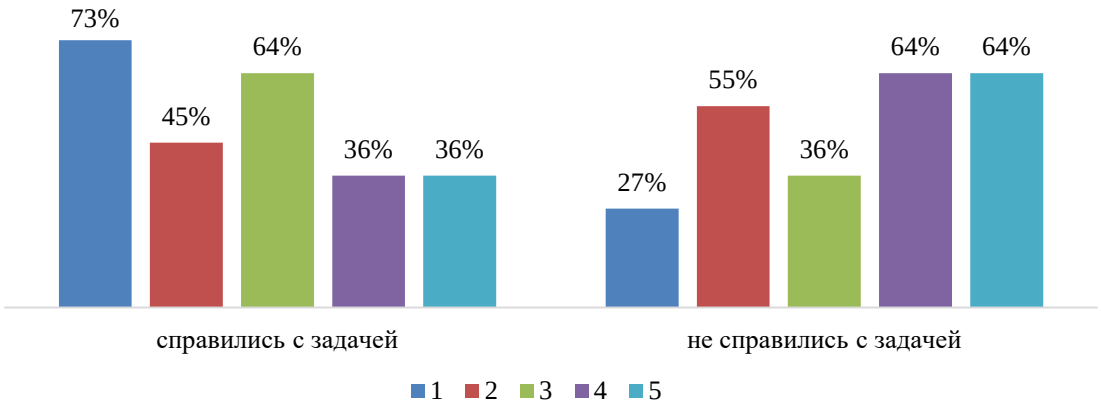



Рисунок – Результаты изучения сформированности умения решать арифметические задачи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (арифметические задачи на нахождение суммы (первые три задачи); арифметические задачи на нахождение остатка (четвертая и пятая задачи))

С первой задачей без ошибок справились 8 учащихся из 11 (73 %). У двух обучающихся (18 %) были допущены следующие типичные ошибки: учащиеся не могли правильно назвать цифры, записать арифметическое действие и ответ задачи. Один ребенок (9 %) отказался от решения задачи.

Со второй задачей успешно справились только 5 учащихся с интеллектуальной недостаточностью (45 %). У 2-х учащихся (18 %) выявлены следующие трудности: невозможность посчитать «звездочки», записать арифметическое действие и ответ. 4 ребенка (36 %) отказались от решения задачи.

Решение третьей задачи вызвало трудности у 4 учащихся (36 %), 6 (54 %) учащихся справились с ее решением. Среди допущенных ошибок можно отметить невозможность произвести арифметическое действие, записывать ответ в задаче. Один ребенок (9 %) отказался от решения задачи.

Четвертая и пятая задачи оказались для учащихся с интеллектуальной недостаточностью самыми сложными. С их решением без ошибок справились только 4 ребенка (36 %). Остальные 7 детей (64 %), не справившиеся с задачами, не могли понять суть самого задания, не смогли правильно записать арифметическое действие.

Анализ результатов наблюдения за деятельностью учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе решения арифметических задач позволил получить следующие результаты: самостоятельность в решении задач проявляли только 6 учащихся из 11 (54 %). Вовлеченность в процесс решения задачи характерна для большинства учащихся (9 чел). Активность и инициативность на уроке во время решения задач проявили также 9 обучающихся. Вместе с тем, понимание условия предлагаемых заданий характерно только для 4 учащихся (36 %). Коммуникативность во время решения задачи (обсуждение условия задачи) проявляли 7 детей (64 %). Отвечали на вопросы учителя по задаче также 7 учащихся. Адекватное поведение во время выполнения заданий было характерно для 8 учащихся (73 %).

Приведем в качестве примера анализ результатов исследования умения решать арифметические задачи одной учащейся: у девочки умение решать арифметические задачи сформировано на среднем уровне. Она справилась полностью правильно с тремя задачами, которые были предложены экспериментатором. Две остальные задачи выполнены либо частично, либо не верно. Большая часть допускаемых учащейся ошибок связана со спешкой и невнимательностью. Ошибок при счете в арифметических действиях допущено не было. Хорошо развит навык составления краткой записи задачи. Но не всегда внимательно читала главный

вопрос, из-за чего допускала ошибки (не решала задачу до конца, либо выбирала неправильное арифметическое действие). За помощью не обращалась.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что у всех учащихся с интеллектуальной недостаточностью, участвовавших в экспериментальном исследовании, были выявлены трудности понимания условия задачи и записи данного условия. Ошибки в арифметических действиях были выявлены у большинства обучающихся. Некоторые учащиеся не понимали содержание всего условия задачи, каждое предложение необходимо было объяснять отдельно. Вербальную помощь воспринимали, но помощи сами не просили. Если учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не понимали условие задачи и ее вопрос, то просто не приступали к решению. Также некоторые учащиеся не смогли объяснить, почему они решили задачу именно таким образом или отказались от выполнения задания. Причинами выявленных проблем при решении арифметических задач, на наш взгляд, могут являться: отсутствие навыков самостоятельности, низкий объем памяти и ее непроизвольность, в виду чего приобретенные знания сохраняются неполно; объединение знаний в системы происходит с трудом, системы этих знаний недостаточно расчленены; плохая концентрация внимания, отсутствие самоконтроля; косность и тупоподвижность процессов мышления, связанных с инертностью нервных процессов, что вызывает затруднения при анализе условия задач; шаблонность мышления (учащийся хочет во всех задачах видеть известную ему схему); снижена способность к обобщению, трудности переноса знаний без критического отношения к ним, без учета ситуации, трудности актуализации имеющихся знаний.

Выделенные проявления позволяют говорить о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы как на уроках математики, так и на коррекционных занятиях с целью развития познавательных процессов, познавательной активности и формирования мотивационной стороны личности.

**Abstract.** This article presents the results of studying the formation of the ability to solve arithmetic problems in students with intellectual disabilities in grade III.

**Список литературы**

1. Гриханов, В. П. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Специальные методики школьного образования (методика преподавания математики)» / В. П. Гриханов. – М. : Академия, 2015. – 228 с.

2. Гриханов, В. П. Математика : учеб. пособие для 3-го кл. 1-го отд-ния вспом. шк. с рус. яз. обучения. В 2 ч. / В. П. Гриханов, Т. В. Лисовская, Е. С. Шилова. – 3-е изд., перераб. – Минск : Народная асвета, 2016. – Ч. 1. – 87 с.

3. Гриханов, В. П. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью решению арифметических задач : учеб.-метод. пособие / В. П. Гриханов. – Минск : Академия, 2011. – 101 с.

4. Забрамная, С. Д. Диагностический материал для занятий с детьми, испытывающими трудности в усвоении математики и чтения / С. Д. Забрамная. – М. : Владос, 2014. – 128 с.

УДК 376.37

**Федашова О.В.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Урусова О.И.

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИМПРЕССИВНОЙ И ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ В I КЛАССЕ

**Аннотация.** В данной статье раскрывается проблема развития импрессивной и экспрессивной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях в I классе. Дана краткая характеристика понятиям «экспрессивная речь» и «импрессивная речь». Описано экспериментальное исследование особенностей импрессивной и экспрессивной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Речь – это наивысшая форма общения, которая присуща только человеку. Сегодня существует множество классификаций понятия «речь». Однако наиболее распространенной считается классификация по функции. В таком случае речь делится на импрессивную (понимание) и экспрессивную (говорение) [4, с. 27].

Импрессивная речь (от лат. impressio – впечатление) – процесс восприятия и осознания обращенной устной и письменной речи. Импрессивная речь может воздействовать не только на слуховой анализатор, но и на зрительный, если происходит восприятие письменной речи. В основе понимания звучания слова лежит операция фонематического анализа. Понимание фраз, предложений, текста требует овладение грамматическими нормами родного языка, а также понимание смысла слов в зависимости от контекста [4, с. 27].

Экспрессивная речь – это процесс речевого взаимодействия посредством языка. Как и импрессивная, экспрессивная речь может осуществляться в устной и письменной форме. Работа экспрессивной речи начинается с замысла высказывания, в котором заключается цель сообщения информации. Далее замысел переходит во внутреннюю речь, где происходит оформление высказывания. Данный этап завершается этапом внешнего высказывания, которое представлено устной или письменной речью [1, с. 62].

Развитие экспрессивной речи происходит более заметно в сравнении с импрессивной речью, однако импрессивная речь начинает формироваться гораздо раньше. Многие родители с большей вероятностью вспоминают первые слова своих детей, а также замечают то, как совершенствуется их речь с возрастом, однако не всегда запоминают первое проявление понимания их речи ребенком [2, с. 48].

Экспрессивная и импрессивная речь находятся в тесной взаимосвязи. Без импрессивной речи невозможно развитие экспрессивной речи и наоборот. Однако ввиду того, что в норме импрессивная речь опережает в развитии экспрессивную, понимание речи может быть развито в полной мере, а процесс порождения речевого высказывания нарушается на одном из звеньев.

С целью проверки достоверности данного явления, а также выявления особенностей развития импрессивной и экспрессивной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи был проведен констатирующий эксперимент. Цель эксперимента: выявить уровень развития импрессивной и экспрессивной речи у учащихся I класса с тяжелыми нарушениями речи. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Гродно». В нем принимали участие 10 учащихся I класса с тяжелыми нарушениями речи. У всех учащихся наблюдалась дизартрия и стертая дизартрия в сочетании со следующими нарушениями: общее недоразвитие речи (3 уровень речевого развития); задержка психического развития.

Для диагностики уровня сформированности импрессивной и экспрессивной речи были подобраны задания, модифицированные с учетом психолингвистического подхода, описанного Л.В. Ковригиной [3,с. 168], которые группируются по блокам: I блок – исследование импрессивной речи; II блок – исследование экспрессивной речи. В I блок включено четыре диагностических задания разного уровня сложности, направленные на исследование: 1) выполнения инструкций разного типа; 2) дифференциации предложно-падежных конструкций; 3) дифференциации форм глагола; 4) подбора сюжетной картинки к предложению. II блок включает в себя пять заданий, направленных на исследование экспрессивной речи. Задания имеют разный уровень сложности для выявления сформированности умения составлять предложения: 1) повторение предложений различной структуры; 2) составление предложений по сюжетным картинкам; 3) построение предложений из опорных слов; 4) вставка пропущенного слова во фразу; 5) верификация предложения.

На рисунке представлены результаты проведенного исследования.

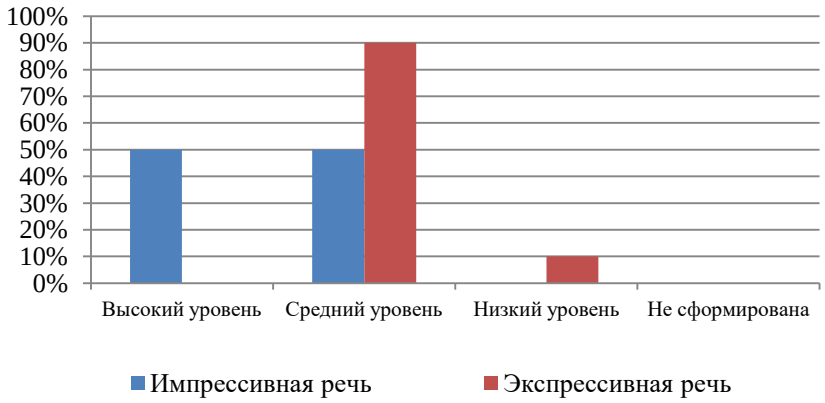



Рисунок – Уровень сформированности импрессивной и экспрессивной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Первоначально предлагались задания из I блока (исследование импрессивной речи). Исследование показало, что у данной группы учащихся с тяжелыми нарушениями речи импрессивная речь сформирована на достаточно высоком уровне. Так, 50 % испытуемых (5 учащихся) показали результаты, соответствовавшие среднему уровню развития импрессивной речи. Результаты исследования еще 50 % учащихся (5 учащихся) показали высокий уровень сформированности импрессивной речи. Большую часть ошибок, допущенных при выполнении заданий данного блока, составляют ошибки при дифференциации предложно-падежных конструкций (особенно в словосочетаниях со сложными предлогами).

Вторым этапом исследования стало выполнение диагностических заданий II блока (исследование экспрессивной речи). Были получены следующие результаты: один учащийся (10 %) по результатам исследования находится на низком уровне сформированности экспрессивной речи. У остальных 90 % учащихся (9 испытуемых) экспрессивная речь сформирована на среднем уровне. Выполнение заданий II блока далось учащимся значительно труднее.

Наиболее сложным для выполнения было задание на верификацию предложений. Учащиеся практически не замечали самостоятельно ошибки, соответственно, не исправляли их. Сложным заданием для них было составление предложений по сюжетным картинкам. В речи использовали простые предложения *(Бабушка печет пирожки. Дети едят пирожки).* Между предложениями

практически не присутствовала связь. Отмечались лексические ошибки *(духовка = печка)* и грамматические ошибки *(пекет = печет).*

Данные исследования импрессивной и экспрессивной речи отличаются не только количественно, но и качественно. В ходе исследования импрессивной речи все учащиеся без проблем восприняли инструкцию. Некоторые учащиеся неохотно шли на контакт, однако выполняли задания. Двое учащихся были гиперактивны, они отвлекались на посторонние темы для разговора, им сложно было сконцентрироваться на задании. Тем не менее, при выполнении они показали относительно хороший результат. При выполнении диагностических заданий ни у одного ребенка не наблюдалась тенденция к снижению продуктивности работы к окончанию исследования. У всех учащихся сохранялось уравновешенное эмоциональное состояние. Большинство учащихся исправляли свои ошибки, если допускали их при выполнении заданий.

При выполнении учащимися заданий на диагностику экспрессивной речи наблюдалась практически противоположная картина. Внимание практически каждого ребенка было рассеянным, отмечались трудности сосредоточения на инструкции и задании. Часто учащиеся не пытались ответить на вопрос, а сразу отвечали: «Я не знаю». На успешное выполнение задания учащиеся не реагировали никаким образом. Однако при получении плохих результатов практически все испытуемые замыкались в себе и неохотно выполняли следующие задания. Эмоциональный фон большинства детей был нестабильным: спокойное состояние сменялось пассивностью или, наоборот, гипервозбудимостью.

Таким образом, учащиеся с тяжелыми нарушениями речи имеют достаточно высокий уровень сформированности импрессивной речи, однако экспрессивная речь требует усиленного коррекционного воздействия на все компоненты речевого развития. Поэтому в перспективе данного исследования стоит углубленная диагностика экспрессивной речи с дальнейшим выстраиванием содержания коррекционно-развивающей работы.

**Abstract.** This article reveals the problem of the development of impressive and expressive speech among students with severe speech impairments in correctional classes in the first grade. A brief description of the concepts «expressive speech» and «impressive speech» is given. An experimental study of the features of impressive and expressive speech among students with severe speech impairments in the 1st grade is described.

**Список литературы**

1. Веренич, С. В. Нервная система в норме и патологии / С. В. Веренич. – Минск : БГПУ, 2005 . – 76 с.

2. Волкова, Г. Л. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи / Г. Л. Волкова. – СПб. : Сайма, 1993. – 144 с.

3. Ковригина, Л. В. Состояние фразовой речи у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата / Л. В. Ковригина, А. А. Крупина // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 10. – С. 121–125.

4. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

УДК 376.37

**Федорович Е.М.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

# ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ I КЛАССА С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье приведены результаты экспериментального исследования по изучению особенностей и уровней сфомированности монологической речи (пересказа, рассказа по серии картин, из личного опыта, рассказа-описания) у учащихся I класса с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

Монологическая речь – связная, развернутая, логически последовательная речь одного лица, которая протекает относительно долго во времени и обращена к одному или группе слушателей, иногда к самому себе. Ее коммуникативная цель – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности [1]. Развитие связной речи является одним из важнейших условий успешного обучения ребенка в школе, поскольку сформированность монологической речи будет определять насколько последовательно, полно и логично ученик будет излагать свои мысли, воспроизводить содержание текстов как на уроках русского языка и литературы, так и на уроках по другим учебным предметам. Развитие связной речи важно и для становления личности учащегося, социализации его в обществе.

Цель статьи – раскрыть особенности и уровень сформированности монологической речи у учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (НВОНР) на основе проведенного исследования.

Экспериментальное исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 39 имени И.Д. Лебедева г. Гродно» с учащимися I класса с НВОНР в ноябре 2020 года. В эксперименте приняли участие 7 учащихся I класса с заключениями: НВОНР. Стертая дизартрия.

Для изучения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи учащихся с НВОНР были подобраны задания по методике В. П. Глухова: задание № 1 – пересказ текста (цель: определить возможности учащихся воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст); задание № 2 – составление рассказа по серии картинок (цель: определить возможности учащихся в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов); задание № 3 – составление рассказа из личного опыта (цель: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений); задание № 4 – описательный рассказ (цель: выявить возможности учащихся в составлении связного описательного рассказа на основе наглядного материала).

Каждое задание оценивалось по 4-х бальной шкале (от 0 до 4). Критерии оценки соответствуют критериям оценки В. П. Глухова [2]. По результатам проведения вышеописанных заданий определялся общий уровень сформированности монологической речи у учащихся с НВОНР. Максимальное количество баллов по результатам методики – 16. Анализ результатов выполнения методик позволил выделить следующие уровни монологической речи у учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи:

– высокий (12−16 баллов) – учащиеся составляют рассказ самостоятельно, подробно пересказывают прослушанный текст, полностью передают содержание текста, соблюдают связность и последовательность изложения, употребляют различные языковые средства, соблюдают грамматические нормы. Учащиеся последовательно строят пересказ и рассказ по

картинкам, используют в речи простые и распространенные предложения. В рассказах представлены части речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, глаголы, предлоги и др. При продуцировании текста пользуются как простыми, так и сложными предложениями;

– средний (7−11 баллов) – учащиеся последовательно пересказывают текст, составляют рассказы, но при этом нуждаются в подсказках, стимулирующих, наводящих вопросах, присутствуют паузы. Наблюдаются незначительные нарушения связности, нарушения структуры предложений. В своей речи преимущественно используют имена существительные и глаголы. При составлении рассказа по картинкам возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету. Рассказ из личного опыта составляют в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляют связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний;

– низкий (0−6 баллов) – учащиеся составляют рассказ по наводящим вопросам. Количество глаголов резко ограничено, что разрушает описательный характер текста. Связность и последовательность изложения значительно нарушена, отмечаются пропуски частей текста, существенных моментов, бедность и однообразие употребления языковых средств, многочисленные паузы при пересказе, отсутствие описания внешнего вида объекта на картинке и окончания текста. Учащийся не использует сложные предложения, употребляя преимущественно простые нераспространенные или малораспространенные предложения. Нарушается смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету и прочитанному рассказу. Встречаются смысловые ошибки. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер.

По результатам констатирующего эксперимента была составлена сводная таблица, отражающая выполнение учащимися отдельных заданий эксперимента, а также общий уровень сформированности монологической устной речи (Таблица).

Таблица – Результаты обследования монологической речи учащихся I класса с НВОНР

| Учащийся | Количество баллов, набранных за отдельные задания | | | | Общее количество баллов | Уровень сформированности монологической речи |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Задание № 1 | Задание № 2 | Задание № 3 | Задание № 4 | | |
| Егор Д. | 3 | 3 | 3 | 1 | 10 | средний |
| Ксюша К. | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | средний |
| Лиза Т. | 3 | 4 | 4 | 2 | 13 | высокий |
| Матвей К. | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 | средний |
| Самая А. | 3 | 4 | 3 | 3 | 13 | высокий |
| Саша Г. | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | средний |
| София Л. | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 | средний |

Анализ результатов проведенного исследования показал, что наиболее сформирована монологическая речь у Лизы Т. и Самаи А. Они набрали по 13 баллов каждая, что соответствует высокому уровню сформированности монологической речи. Учащиеся подробно пересказывали прослушанный текст, полностью передавали содержание текста, соблюдали связность и последовательность изложения, употребляли различные языковые средства, соблюдали грамматические нормы. Учащиеся составляли последовательный пересказ и рассказ по картинкам

*(например: «Мальчик выгуливал собаку, прилетела пчела и укусила собаку…»)*, использовали в речи простые и распространенные предложения. В рассказах присутствовали различные части речи (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, глаголы, предлоги, местоимения). При воспроизведении текстов использовались как простые, так и сложные предложения. Рассказ из личного опыта составляли без проблем *(например: «Мою маму зовут Женя, а папу зовут Сергей Сергеевич. У меня есть две сестры, одна старшая, одна младшая. Младшую зовут Лера, а мою старшую зовут Катя…»)*. Возникали незначительные трудности согласования слов, смысловые ошибки при пересказе.

Остальные учащиеся набрали по 9 и 10 баллов, что соответствует среднему уровню сформированности монологической речи. Учащиеся данного уровня последовательно составляли рассказ *(например: «У меня есть мама и папа. Маму зовут Таня, а папу зовут Сергей. У нас нет никакого домашнего животного, но мы скоро заведем…»)*, но при этом нуждались в дополнительной помощи со стороны педагога (наводящие вопросы), отмечались паузы в ответах. Отмечались незначительные нарушения связности, нарушения структуры предложений. В своей речи учащиеся больше всего использовали имя существительное и глаголы, при этом достаточно полно отражали содержание сюжета, представленного на стимульном материале. Отмечались единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков, смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний, некоторые смысловые несоответствия *(например: «Нашел зайца без одного уха... Упали в озеро»)*.

Анализ полученных данных позволил определить, что наиболее сложным заданием для учащихся I класса с НВОНР был пересказ прослушанного текста и составление описательного рассказа, лучше всего учащиеся справились с составлением рассказа по серии картин и рассказом из личного опыта.

Таким образом, по результатам экспериментального исследования можно сделать вывод, что монологическая речь учащихся достаточно хорошо сформирована. Отсутствуют учащиеся с низким уровнем сформированности монологической речи. Такие высокие показатели можно объяснить двумя основными причинами. Во-первых, с учащимися ведется постоянная логопедическая работа, данная работа велась с учащимися и в дошкольном учреждении, и продолжается в школе на коррекционных занятиях (под руководством учителя-логопеда), на уроках по других учебным предметам (под руководством учителя начальных классов); в домашних условиях (под руководством родителей). Во-вторых, у учащихся отсутствуют какие-либо нарушения познавательной деятельности, и НВОНР характеризуется остаточными проявлениями лексико-грамматической и фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

**Abstract.** The article presents the results of an experimental study to study the features and levels of the shape of monological speech (retelling, storytelling from a series of paintings, from personal experience, story-description) among students of grade I with a slightly pronounced general underdevelopment of speech.

**Список литературы**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / В. П. Глухов. – 2-е изд. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.

УДК 376 – 373.25.371.3

**Фрейток А.А.**
*Минск, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Гайдукевич С.Е., канд. пед. наук, доцент

# КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье представлена взаимосвязь развития зрительно-пространственных представлений с жизненными компетенциями детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. Рассмотрены ключевые компетенции детей дошкольного возраста. Представлена сущность компетентностно ориентированных заданий, образцы компетентностно ориентированных заданий по формированию зрительно-пространственных представлений детей с нарушениями зрения младшего дошкольного возраста.

Современная парадигма образования рассматривает ребенка в качестве субъекта жизнедеятельности, способного ставить перед собой цели, самостоятельно выстраивать жизненные планы, быть творцом своей деятельности. Охватывая все области деятельности ребенка с нарушениями зрения дошкольного возраста, можно говорить о том, что успешность его социального включения непосредственно зависит от уровня сформированности зрительно-пространственных представлений, обеспечивающих качество его мобильности, практической деятельности, социального взаимодействия. Сформированность зрительно-пространственных представлений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста – необходимый элемент формирования жизненных компетенций.

В настоящее время наибольшую популярность в системе образования приобретает компетентностный поход. С позиции многих авторов (А.В. Хуторской [2, с. 59] и др.) он ориентирован на результат и предполагает приобретение определенного опыта деятельности или поведения. В нашем исследовании мы исходим из идеи, что развитие зрительно-пространственных представлений детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в контексте актуальных для них компетенций обеспечит прикладной характер образовательного процесса, повысит его эффективность, а также будет способствовать усилению функциональных возможностей ребенка.

Реализация компетентностного подхода предполагает определение компетенций, которые лягут в основу репертуара практико-ориентированных заданий. Нами были проанализированы подходы к выделению, а также теория и практика применения компетенций применительно к детям дошкольного возраста (Л.В. Трубайчук, Л.Н. Галкина, И.Е. Емельянова, Н.П. Мальтиникова и др.) [1].

Результаты исследования свидетельствуют, что именно социальные и познавательные компетенции широко востребованы для развития академического и жизненного опыта детей, в том числе дошкольного возраста. Социальные компетенции предполагают умение выполнять определенные действия, необходимые для удовлетворения значимых потребностей (в пище, одежде, осуществлении культурно-гигиенических действий). Познавательные компетенции – умение получать и работать с информацией, применять ее в реализации практической деятельности. Формирование зрительно-пространственных представлений можно рассматривать с позиции социальных и познавательных компетенций. Они органично вписываются в их состав, являются неотъемлемой частью многих ориентировочных и исполнительских действий, выполняют роль базовых компонентов при решении задач познавательного и социального характера.

Анализ учебной программы дошкольного образования позволяет выделить наиболее значимые виды компетентностных умений детей с нарушениями зрения дошкольного возраста (3–4 года) в составе социальных и познавательных компетенций (таблица 1). Они актуальны, т.к. обращают нас к действиям и поведению, которые особенно затруднительны в условиях зрительной депривации.

Таблица 1 – Социальные и познавательные компетенции, формируемые у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста (3–4 года)

| Компетенция | Компетентностное умение |
|---|---|
| Социальная компетенция (образовательная область «Ребёнок и общество») | - умение выполнять бытовые действия (одевание, раздевание, умывание, мыть руки, лицо, пользоваться полотенцем, туалетом, расческой, носовым платком, ложкой, вилкой, одеть колготки);<br>- умение давать оценку своему внешнему виду, соблюдать опрятность в одежде (чистые руки, лицо и т.д.);<br>- умение показать часть тела, в которой чувствует недомогание, неважное самочувствие (болит правая рука, левая нога, правое ухо и др.);<br>- умение выполнять элементарные трудовые поручения (готовить материалы к занятиям, накрывать стол к обеду);<br>- умение определять местоположение предмета (субъекта) в процессе приёма пищи, построении на зарядку. |
| Познавательная компетенция (образовательная область «Элементарные математические представления») | - умение выполнять элементарные способы обследования (правой/левой рукой) при определении формы/величины предмета;<br>- умение определять расположение предметов на плоскости (во время рисования, конструирования);<br>- умение определять расположение частей тела на себе, правую и левую стороны тела;<br>- умение определять количество предметов (геометрических фигур) в процессе выполнения действий (на своём столе, в отдельных местах помещения). |

Внедрение в образовательный процесс компетентностно ориентированных заданий на основе выделенных компетенций, представленных компетентностными умениями, позволяет объединить идею интеграции зрительно-пространственных представлений ребенка с нарушениями зрения дошкольного возраста, формирующихся на их основе ориентировочных умений, а также опыта практической деятельности.

Компетентностно ориентированное задание – деятельностный вид задания, направленный на формирование компетенций ребенка с целью применения знаний и умений в различных жизненных ситуациях, в условиях неопределённости, а также не требующий воспроизведения информации или отдельных действий.

Сущностные характеристики компетентностно ориентированного задания представлены следующими признаками (А. В. Хуторской [2] и др.): представление о жизненной (проблемной) ситуации с привлечением актуального для воспитанника материала; деятельностный характер задания, предполагающий использование предметных и универсальных умений в практической деятельности для решения предложенной проблемы; значимость полученного результата, что обеспечивает познавательную мотивацию воспитанников.

Каждое компетентностно ориентированное задание разрабатывается с учетом этапа формирования зрительно-пространственных представлений, его содержания, содержания обозначенных компетенций, представленных компетентностными умениями, типовой ситуации. Примерный образец компетентностно ориентированных заданий по формированию зрительно-пространственных представлений представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Образцы компетентностно ориентированных заданий по формированию зрительно-пространственных представлений детей с нарушениями зрения младшего дошкольного возраста на основе социальной и познавательной компетенций

| Этап формирования зрительно-пространственных представлений | Содержание коррекционно-развивающей работы | Компетентностное умение, типовая ситуация | Задание на компетентностной основе по формированию зрительно-пространственных представлений |
|---|---|---|---|
| Формирование пространственных представлений о «схеме тела» (освоение «схемы» собственного тела) | Социальная компетенция | | |
| | Определение частей собственного тела, понимание его симметричности. | Умение: выполнять бытовые действия (одевание, раздевание, умывание, приём пищи).<br>Ситуация: одевание на прогулку. | *Задание* «Подготовка к прогулке».<br>Ребёнку предлагается надеть ботинки. Сначала обуваем правую ногу, затем левую, правой рукой покажите мне, как вы обулись. Предлагаем надеть перчатки – сначала надеваем на правую руку, затем на левую, левой рукой сделайте «пока-пока» няне, мы пошли гулять.<br>*Задачная формулировка:* ребята, посмотрите в окно, какая хорошая погода! На прогулке вас ждёт много интересных игр. Чтобы отправиться на улицу, ваша задача правильно обуться и надеть перчатки. Сейчас посмотрим, кто из вас уже научился самостоятельно, правильно надевать обувь и перчатки, кто сможет помогать другим детям. |
| | Социальная, познавательная компетенция | | |
| | Соотнесение частей тела с различными сторонами собственного тела (справа, слева, спереди, сзади) | Умение: давать оценку своему внешнему виду, соблюдать опрятность в одежде (чистые руки, лицо и т.д.); определять расположение частей тела на себе, различая правую левую стороны тела.<br>Ситуация: подготовка к обеду. | *Задание* «Подготовка к обеду».<br>Ребёнку предлагается оценить свой внешний вид: чистая левая, затем правая рука, проверить аккуратность волос (провести левой рукой по волосам),<br>определить опрятность в одежде: правой рукой провести по одежде спереди, левой – сзади, проверить, заправлена ли одежда.<br>*Задачная формулировка*: ребята, мы с вами пришли с прогулки, будем готовиться к обеду. Чтобы отправиться кушать, ваша задача привести себя в порядок. Сейчас проверим, как вы справитесь с задачей: знаете части своего тела, внимательно умеете слушать взрослого. |

Таким образом, разработка компетентностно ориентированных заданий по формированию зрительно-пространственных представлений может осуществляться в контексте формирования одной, одновременно двух и более компетенций. Разработанные задания позволяют соединить задачи образовательной и повседневной жизнедеятельности, обеспечивать ребенку возможность осваивать и применять зрительно-пространственные представления в доступной и естественно мотивированной деятельности.

**Abstract.** The article presents the relationship between the development of visual-spatial representations and the life competencies of children with visual impairments of preschool age. The key competencies of preschool children are considered. The essence of competence-oriented tasks, samples of competence-oriented tasks for the formation of visual-spatial representations of children with visual impairments of younger preschool age are presented.

**Список литературы**

1. Компетентностная модель дошкольного образования : монография / Л. В. Трубайчук [и др.] – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2009. – 229 с.

2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 376.37

**Черноиванова Е.Н.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Урусова О.И.

# ОСОБЕННОСТИ ИМПРЕССИВНОЙ И ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация**. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности импрессивной и экспрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены особенности понимания и употребления детьми слов различных лексических групп и предложно-падежных конструкций.

Дошкольный возраст – период активного усвоения всех речевых структурных компонентов родного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Особого изучения заслуживает процесс развития импрессивной и экспрессивной речи детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Развитие импрессивной и экспрессивной речи у детей формирует и развивает у них коммуникативную компетенцию, способствует их интеллектуальному, личностному развитию. Нарушения в понимании речи негативно влияют на развитие активной речи у детей дошкольного возраста с ОНР и на весь коррекционно-педагогический процесс в целом.

А.Г. Арушанова [1], Н.Н. Баль [2], Н.С. Жукова [3] отмечают, что у детей дошкольного возраста с ОНР к началу обучения в школе в самостоятельной речи сохраняются недочеты, указывающие на невладение детьми с ОНР лексическими, грамматическими и синтаксическими функциями импрессивной и экспрессивной речи. Данные нарушения в дальнейшем создают трудности в коммуникативной, познавательной деятельности детей, в овладении программным содержанием в процессе обучения, в социальной адаптации и социализации.

С целью выявления особенностей понимания и употребления частей речи (имен существительных, имен прилагательных, глаголов) и предлогов детьми старшего дошкольного возраста с ОНР нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Григайчайская начальная школа – детский сад Вильнюсского района». Экспериментальная группа включала 10 детей в возрасте 5–6 лет с ОНР 3 уровня речевого развития. Контрольная группа состояла из 10 детей 5–6 лет с речевым развитием согласно онтогенезу. Констатирующий эксперимент проводился в соответствии с методическими рекомендациями проведения диагностики, составленными белорусскими специалистами Н.Н. Баль, Н.В. Дроздовой [2]. Диагностика проводилось при применении рекомендуемых авторами материалов речевой карты, относящихся к обследованию импрессивной и экспрессивной речи [2, с. 34].

Благодаря полученным данным в ходе обследования, мы выяснили, что уровень сформированности импрессивной речи детей с ОНР ниже, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием (рисунок 1).

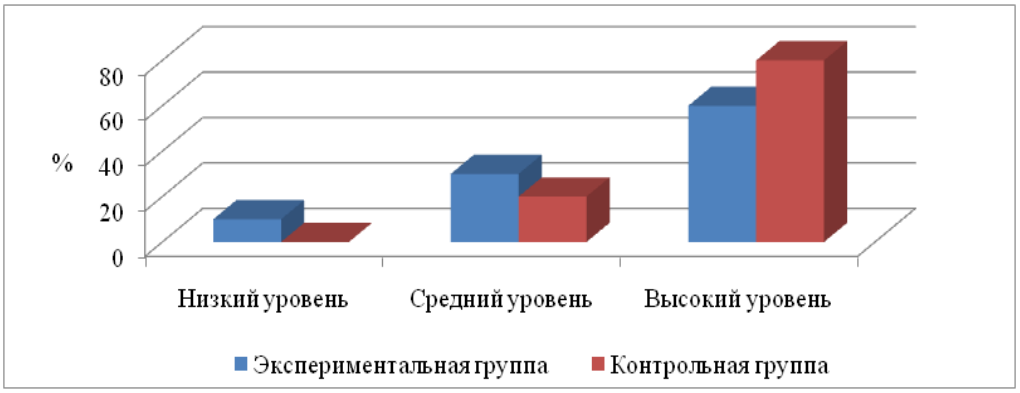



Рисунок 1 – Уровень сформированности импрессивной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием

Дети контрольной группы продемонстрировали высокий уровень понимания имен существительных. Дети с ОНР справились с заданием менее успешно. Им потребовалось больше времени на обдумывание задания. Больше всего затруднений было при показе слов на лексические темы: ягоды («смородина», «малина»), транспорт («трамвай», «троллейбус», «поезд»), времена года.

При обследовании понимания словаря прилагательных дети с ОНР не показывали такие слова, как «овальный», «прямоугольный», «тонкий», «сиреневый», «оранжевый». В контрольной группе детей трудности вызвало лишь слово «сиреневый».

У детей с ОНР наблюдалось большое количество ошибок при исследовании понимания словаря глаголов. Дети давали ошибочные показы в картинках «лежит», «рубит», «моет», «помогает», затруднялись в выборе картинок по теме «Что чем делают?», не знали глаголов, связанных с применением инструментов. У детей контрольной группы с выполнением этого задания почти не возникало трудностей.

Различия в понимании предлогов у старших дошкольников с ОНР и детей с нормальным речевым развитием касались сложных предлогов «из-под», «из-за». Все дети экспериментальной группы допустили в этом задании ошибку. В процессе выполнения заданий детьми контрольной группы были так же выявлены единичные ошибки, которые дети корректировали самостоятельно.

При обследовании экспрессивной речи у детей дошкольного возраста с ОНР было выявлено, что активный словарь детей с ОНР более бедный, чем у детей контрольной группы, даже на уровне бытовой тематики (рисунок 2).

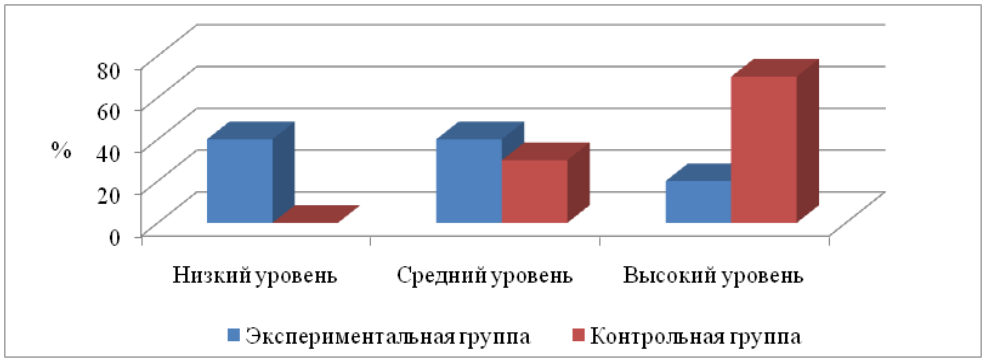



Рисунок 2 – Уровень сформированности экспрессивной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием

Дети при употреблении имен существительных часто заменяли названия одних предметов на другие на основе внешнего сходства («малина» – «клубника»). Встречались замены одних слов на

другие на основе сходства по признаку функционального назначения («трамвай» – «поезд»). Заменялись одни слова другими, ситуативно связанными с ними («шляпа» – «шапка»). Отсутствие этих слов в активном словаре детей с ОНР объясняется бедностью словарного запаса, а также малой активизацией экспрессивной речи в различных видах деятельности и ограниченном запасе представлений об окружающем мире.

Большое количество ошибок было отмечено при обследовании употребления имен прилагательных детьми с ОНР. Во многих случаях слова «широкий», «высокий», «длинный», «толстый» были заменены на слово «большой»; слова «короткий», «узкий», «низкий», «тонкий» – на «маленький». Дети часто не могли назвать правильно оттенки цветов (сиреневый, голубой, оранжевый).

Отмечались такие ошибки, как подбор глагола другого значения («читает» – учится, смотрит; «подметает» – убирается; «катается» – едет; «ползет» – идет, ходит и т.д.) В отличие от детей контрольной группы, которые допускали ошибки в назывании не более чем в 8 глаголах, 40 % детей с ОНР ошибались в назывании всех глаголов.

При обследовании особенностей употребления различных предлогов в предложно-падежных конструкциях дошкольники с ОНР допускали следующие специфические ошибки: опускание и пропуск предлога (Откуда выходит кошка? Дома); подмена необходимого по контексту предлога другим (Где спит собака? У крыльца (вместо «под крыльцом); употребление слова вместо необходимого предлога (Где прячется кошка? Убежала (вместо «за домом»); неправильная дифференциация предлогов (Где спит собака? В крыльце (вместо «под крыльцом»). Дети контрольной группы допускали схожие ошибки при выполнении заданий, но эти ошибки наблюдались значительно реже, чем в экспериментальной группе и при указании исправлялись самостоятельно.

Таким образом, особенностью импрессивной и экспрессивной речи детей дошкольного возраста с ОНР является ограниченность словарного запаса; значительное расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное понимание и употребление слов, трудности актуализации значения многих предметов, действий и признаков.

**Abstract.** This article presents the results of an empirical study of the level of formation of impressive and expressive speech in older preschool children with general speech underdevelopment. The features of understanding and use by children of words of various lexical groups and prepositional-case constructions are presented.

**Список литературы**

1. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи : речь и речевое общение детей / А. Г. Арушанова. – М. : Мозайка-синтез, 2008. – 292 с.

2. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 152 с.

3. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2004. – 320 с.

УДК 376.37

**Чехович Е.И.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

# ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ I КЛАССА С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты экспериментального исследования по изучению особенностей и уровней сформированности лексико-грамматической стороны речи у учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи в I классе.

Лексико-грамматическая сторона речи включает в себя словарь и грамматически правильное его использование и применение. Формирование лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе осуществляется постепенно, по мере взросления ребенка и во многом зависит от накопленного речевого опыта. К началу младшего школьного возраста учащиеся с нормальным речевым развитием имеют весьма развитый словарь и в достаточной мере владеют грамматическим строем родного языка.

Дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (далее – НВОНР) представляют собой особую категорию детей, которые характеризуются остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. У учащихся данной категории отмечаются нарушения звукопроизношения, недостаточная сформированность основных фонематических процессов, нарушения лексико-грамматической стороны речи, а также особенности в развитии познавательной и личностной сфер [2].

Цель статьи – раскрыть особенности и уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи у учащихся с НВОНР в I классе .

Экспериментальное исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 34 г. Гродно» в сентябре 2020 года. В исследовании приняли участие 20 учащихся I класса, из них 10 учащихся с НВОНР – экспериментальная группа и 10 учащихся с нормальным речевым развитием – контрольная группа.

Для определения особенностей и уровня сформированности лексико-грамматического строя речи у учащихся I класса с НВОНР были предложены диагностические задания на основе методики Л.Ф. Спировой и А.В. Ястребовой [1]. Методика включала себя задания для обследования словаря: номинативного, словаря прилагательных, глаголов, предлогов, обследование сформированности обобщающих понятий, а также задания для обследования грамматического строя речи: обследование навыков словоизменения (согласование существительных с прилагательными в роде и числе, согласование существительных с числительными, согласование существительных с глаголами по числам) и обследование навыков словообразования (образование уменьшительно-ласкательной формы существительных с помощью суффиксов, образование прилагательных от существительных).

Выполнение предложенных заданий учащимися оценивалось по шкале от 0 до 2 баллов. С учетом общего количества набранных баллов в ходе выполнения диагностических заданий определялся общий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи у учащихся I класса:

- 67–88 баллов – высокий уровень;
- 31–66 баллов – средний уровень;
- 0–30 баллов – низкий уровень.

Результаты исследования уровней сформированности лексико-грамматической стороны речи у учащихся I класса в экспериментальной и контрольной группах по результатам эксперимента представлены в таблице.

Таблица – Результаты исследования уровня сформированности лексико-грамматического строя речи у учащихся I класса

| Уровень | Количество учащихся (абс и в %) | |
|---|---|---|
| | экспериментальная группа | контрольная группа |
| высокий | 0 | 8 (80 %) |
| средний | 3 (30 %) | 2 (20 %) |
| низкий | 7 (70 %) | 0 |

Таким образом, по результатам, представленным в таблице, можно сделать следующие выводы.

У 8 (80 %) учащихся контрольной группы в ходе обследования лексико-грамматической стороны речи выявлен высокий уровень. У этих учащихся хорошо сформирован номинативный словарь, учащиеся с легкостью смогли подобрать необходимые существительные; затруднений в описании признаков предметов с опорой на картинки у учащихся также не возникло; в ходе обследования словаря глаголов все учащиеся правильно смогли назвать необходимые действия. В ходе согласования существительных с глаголами, образования уменьшительно-ласкательной формы существительных с помощью суффиксов, образования прилагательных от существительных трудностей не возникло.

У 4 (30 %) учащихся I класса экспериментальной группы и 2 (20 %) учащихся с нормальным речевым развитием выявлен средний уровень сформированности лексико-грамматического строя речи. Эти дети смогли справится с заданиями при помощи педагога. Номинативный словарь у учащихся сформирован, при этом, они не всегда самостоятельно и грамматически правильно могли подобрать нужное слово, требовалась помощь педагога в форме уточняющих вопросов. Отмечается, что у учащихся экспериментальной группы вызвало затруднение задание, связанное с обобщением понятий, в то время как учащиеся с нормальным речевым развитием справились с данным заданием хорошо. При обследовании грамматической стороны речи у учащихся отмечались ошибки в ходе согласования существительных с прилагательными, глаголами, числительными, не всегда правильно учащиеся образовывали уменьшительно-ласкательную форму существительных с помощью суффиксов, прилагательные от существительных.

У 7 (70 %) учащихся I класса экспериментальной группы выявлен низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи. У данной группы учащихся отмечается низкий объем номинативного словаря, так, к примеру, в ходе выполнения задания *«От кого или чего получают?»* учащиеся испытывали затруднения при выборе нужного слова, отмечалось смешение значений слов (например, *«хлеб получают из булочек», «стол получают из мебели»*).

Учащиеся допускали грамматические ошибки в согласовании существительного с прилагательным, нужные слова самостоятельно дети также подобрать не смогли (несколько детей справились с заданием педагога с учетом того, что педагог задавал уточняющие вопросы «Посмотри, зебра какая? Какого она цвета? Зебра черная, белая или полосатая?»).

В ходе задания «Кто что делает?» (с опорой на картинки) некоторые учащиеся смогли ответить на вопрос, при этом, как правило, глагол употреблялся в форме инфинитива (учитель – учить), также отмечались ошибки в употреблении слов (*«Швея – швеет», «художник – рисовает»*), в выборе нужного предлога, например, *«Маша идет на парк», «Под дерева сидит мальчик»*.

В ходе обследования грамматического строя речи отмечались трудности в словоизменении. Так, отмечались ошибки в ходе согласования существительных с прилагательными в роде и числе (зеленый трава, теплое шуба), согласование существительных с числительными (с опорой на картинки) вызвало особые трудности (*три карандашов, пять огурецов, пять вишнев, пять стольев*).

В ходе составления предложения из представленного ряда слов учащиеся также допускали множество грамматических ошибок, связанных с согласованием слов в роде и числе, также учащиеся заменяли некоторые слова, например: *«Мальчик нес красивую игрушку», «Мама поготовила супчика», «Маша покупала красивое платьев»*.

У учащихся с низким уровнем сформированности лексико-грамматической стороны речи также отмечается несформированность навыков словообразования, учащиеся не смогли правильно образовать уменьшительно-ласкательную форму существительных при помощи суффиксов, образование прилагательных от существительных осуществлялось с множеством ошибок (например, *«Как назвать человека за силу?» – силовой, сильновой; «Как назвать фильм, если он вызывает скуку?» – скучающий, скучновой, скучий*).

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента выявлено, что у учащихся I класса с НВОНР отмечается преимущественно (70 %) низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи, в то время как у большинства учащихся с нормальным речевым развитием (80 %) выявлен высокий уровень. Отмечается, что лексико-грамматическая сторона речи учащихся I класса с НВОНР характеризуется бедностью словарного запаса, несформированностью умений словоизменения и словообразования. В речи учащихся данной категории наблюдаются множественные аграмматизмы, особые трудности учащиеся испытывают при попытке подобрать обобщающие понятия. Полученные результаты обосновывают необходимость организации системы целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия с целью формирования у учащихся I класса с НВОНР лексико-грамматической стороны речи.

**Abstract.** This article presents the results of an experimental study to identify the level of development of the lexical and grammatical side of speech in students with a mild general speech underdevelopment.

**Список литературы**

1. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1−4 классы) / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

2. Филичева, Т. Б. Четвертый уровень недоразвития речи / Т. Б. Филичева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0409/4_0409-1.shtml. – Дата доступа: 20.11.2020.

УДК [376.016:30:316.622]-056.36

**Шибанова Ю.О.**
*Минск, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Лемех Е.А., канд. псих. наук, доцент

# ВОЗМОЖНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «социальное поведение». Раскрываются возможности содержания учебного предмета «Человек и мир» для определения сформированности социального поведения у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

С момента рождения каждый человек вступает во взаимодействие с окружающей его социальной действительностью, в ходе которого проявляется социальное поведение. Оно является доминирующей формой поведения и проявления личности. Все остальные виды активности определенным образом и в определенной степени зависят от социального поведения, обусловлены им. В социальное поведение включаются действия человека по отношению к обществу, другим людям и предметному миру, регулируемые общественными нормами нравственности и права.

Реализация интегрированного обучения и инклюзивного образования в нашей стране остро ставит вопрос о сформированности социально приемлемого поведения у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью, поскольку они обучаются в среде нормально развивающихся сверстников в обычной школе. Значимым также является оценка сформированности социальных умений и навыков, которая позволяет констатировать и наметить пути работы по формированию социального поведения, которое является залогом успешной социализации личности.

Понятие «социальное поведение» широко освещено в социологии, социальной психологии и педагогике. Например, в «теории поля», автором которой является К. Левин, социальное поведение рассматривается как функция личности, которая действует в отношении ее социального окружения [3]. Им была разработана типология социального поведения, где за основу он берет два фактора, которые обуславливают социальное поведение: внутренние потребности и специфика реакции человека на определенные ситуации. Вследствие этого выделяются два типа социального поведения: полевое и волевое. Левин в своих работах утверждает, что если человек подчиняется своим намерениям, которые соответствуют валентности вещей, то это поведение волевое. Если человек подчиняется валентности вещей, то происходит откалывание поведения от потребности, и такое поведение называется полевым. Ключевое понятие данной типологии – воля [1]. В рамках деятельностного подхода происходило изучение социального поведения, где личность человека представляется как условие и продукт деятельности. Поведение становится социальным в том случае, когда оно соотносится с поведением других людей. Понимание смысла социального поведения состоит в мотивах, которые лежат в его основе [2]. Социальное поведение – это действие-поступок, в котором отражается момент отношения личности к интересам общности. В действительности, так оно и есть, ведь определенные действия человек не совершает в присутствии других людей, а совершает только те, которые являются социально приемлемыми. Из этого следует, что нахождение рядом других людей меняет характер поведения человека и, следовательно, оно становится социальным. Социальное поведение представляет собой определенные действия, которые не похожи на наши обычные повседневные действия, а

представляют собой такие действия, которые ориентированы на других людей и руководствуются определенными мотивами. Мотив – осознанная потребность, от которой зависит стратегия будущего действия [1].

Диагностика социального поведения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях учебного процесса может базироваться на учебном предмете «Человек и мир», который обладает достаточными возможностями для реализации этого. Содержание учебного предмета отражено в учебной программе и, соответственно, в учебных пособиях. При анализе пояснительной записки программы можно отметить, что она базируется на компетентностном подходе, который обеспечивает формирование и развитие жизнеспособной личности в процессе овладения знаниями, умениями, обобщенными способами практической деятельности, социально-приемлемым поведением. Основной целью учебного предмета является формирование жизненно необходимых знаний, умений, навыков, способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование учащихся с интеллектуальной недостаточностью в основных сферах жизнедеятельности.

Рассматривая возможности учебного предмета «Человек и мир» для определения сформированности социального поведения важно выделить те компоненты, которые непосредственно связаны с социальным поведением и его составляющими [4]. Анализируя задачи, можно отметить, что их содержание направлено на: уточнение, расширение и систематизацию представлений о социальном мире; формирование положительного социального опыта, обучение способам взаимодействия с окружающими людьми; создание условий для усвоения учащимися норм, ценностей, установок, выработанных обществом, значимых для формирования системы внутренних регуляторов, позитивных качеств личности, социально приемлемого поведения; формирование социально-бытовой, коммуникативной компетенции в процессе участия учащихся в различных видах деятельности (общение, предметно-практическая, игровая, учебная и др.), в естественных и специально организованных ситуациях, в которых происходит социализация личности.

Вопросы социального и природоведческого характера на уроках тесно переплетаются, взаимно обогащая друг друга. В условиях компетентностно-ориентированного обучения, когда школьники становятся субъектами деятельности, происходят изменения как в уровне их знаний и умений, так и в личностных характеристиках. При этом знание рассматривается не только как информация, но и как представление о мире в системе «человек-природа-общество», осознанное и преломленное собственным опытом учащегося. Особое внимание в содержании программы сделано на формировании коммуникативных навыков, способов взаимодействия с окружающими людьми и самопознания. Включение ребенка в практическую деятельность, в общение со взрослыми и детьми способствует формированию умения соотносить свои действия с действиями других. Через координацию действий со сверстниками у учащегося постепенно вырабатывается способ своих действий в различных жизненных ситуациях.

Содержание программы включает в себя 3 ключевых блока: «Природа и человек», который направлен на формирование представлений учащихся о живой и неживой природе: сезонных изменениях и приспособлении к ним представителей растительного и животного мира, условиях их роста; «Человек и его здоровье», который способствует формированию основ здорового образа жизни, овладению учащимися представлениями о строении, функциях органов и систем человека, практическими действиями по укреплению и охране здоровья, лежащими в основе гигиенической культуры; «Человек и общество», который обеспечивает ориентировку учащихся в социуме,

самопознание, усвоение правильных представлений о предметном мире и отношениях между людьми.

Мы полагаем, что одним из средств выявления сформированности социального поведения является педагогическая ситуация. Педагогические ситуации для диагностики социального поведения могут моделироваться разными способами: с использованием мультимедийных средств (фильмы, мультфильмы, видеоролики), в словесной форме (в виде коротких рассказов) с дополнением наглядностью (распечатанные картинки, демонстрация их на компьютере, большом экране).

Учитывая специфику познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью, можно говорить о том, что наиболее оптимальным будет предъявление педагогических ситуаций в динамическом плане (фильмы, мультфильмы, видеоролики). Во-первых, это обусловлено тем, что информация подается в целостном виде: ребенок видит, слышит, прослеживает сюжет. Во-вторых, фильмы, мультфильмы и видеоролики должны подбираться таким образом, чтобы они отражали реальные жизненные ситуации и реальных людей (не выдуманные персонажи, которые живут на Луне), что очень важно для детей с интеллектуальной недостаточностью. Возможен вариант повторной демонстрации фрагмента фильма (видеоролика, мультфильма) с целью наилучшего понимания детьми происходящего. Если в демонстрируемом фрагменте используются сложные слова для детей данной категории, целесообразно провести словарную работу или же демонстрировать фрагмент без звука с комментированием педагога (не всегда этот вариант будет оптимальным, лучше отбирать материал так, чтобы все слова и речь героев была понятна детям с интеллектуальной недостаточностью). Важным условием является то, что урок не должен быть перенасыщен просмотром фильмов (мультфильмов, видеороликов), что может повлечь за собой утомляемость детей, снижение внимания и повышенную отвлекаемость.

Описанное выше позволяет говорить о возможности моделирования педагогических ситуаций как средства диагностики социального поведения на основе содержания учебного предмета «Человек и мир» для детей с легкой интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста, где наибольшими возможностями для этого обладает блок «Человек и общество», содержание которого непосредственно связано с формированием определенных социальных привычек и поведения в различных ситуациях.

**Abstract.** The article deals with the concept of «social behavior», reveals the possibilities of the content of the subject «Man and the world» to determine the formation of social behavior in students with mild intellectual disability.

**Список литературы**

1. Александрова, М. А. Социальное поведение, ценности и самореализация. Человек и общество / М. А. Александрова. – М. : Издательские решения, 2019. – 150 с.
2. Кожевникова, Л. В. Социология : учебное пособие / Л. В. Кожевникова. – М. : МГИУ, 2007. – 203 с.
3. Левин, К. Теория поля в социальных науках : пер. с англ. / К. Левин. – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с.
4. Программа для I–V класса первого отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Человек и мир. – Минск, 2014. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84853. – Дата доступа: 12.12.2020.

УДК 376.43

**Шпичко М.В.**
*Москва, Российская Федерация*
Научный руководитель: Шевырева Т.В., канд. пед. наук, профессор

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация.** Статья посвящена использованию наглядных средств обучения для детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Рассмотрены способы применения принципа наглядности при обучении дошкольников с интеллектуальными нарушениями. В статье затронуты особенности формирования представлений у детей данной категории.

Современная система обучения предполагает использование наглядных средств обучения. На современном этапе появляется много новых наглядных пособий. Тема использования наглядных средств является актуальной не только при обучении детей с умственной отсталостью, но и при обучении детей, не имеющих интеллектуальные нарушения.

Данную тему в своих работах освещали Т.В. Алабина [1], А.К. Бондаренко [2], А.А. Катаева [5], Е.А. Стребелева [6; 7], Т.В. Шевырева [8] и др. Эти специалисты внесли вклад вообще в использование наглядных средств в обучении.

В наше время, когда широко применяется инклюзия и дистанционное обучение детей, необходимо задуматься, как в таких условиях более продуктивно использовать наглядные средства обучения. В данной статье рассмотрим вопросы, связанные с наглядным обучением детей с интеллектуальной недостаточностью, при котором представления и понятия формируются на основе непосредственного восприятия изучаемых явлений или с помощью их изображений.

Самое главное в этом обучении – это опора на реальные представления детей. Если их правильно заложить в ребенка, то они будут очень яркими и доступными для сознания. Например, зрительное восприятие и запоминание намного быстрее и лучше, чем словесное объяснение или описание предмета. Можно подкрепить все это и другими чувствами, такими как слух, обоняние и осязание. Поэтому не нужно ограничивать себя только зрением. Сознание воспринимает какие-то положения, которые подкреплены примерами жизни, опытом и наблюдениями; для педагога главное их правильно передать, в определенном порядке. Сначала в целом, затем главное и второстепенное, ну в конце опять в целом. И не обязательно иметь много наглядных пособий, ведь это может рассеивать внимание и мешать воспринимать основу. В то же время необходимо использовать не только рисунки и схемы, но и современные средства наглядности, такие как видео и слайды. Все это развивает внимание, мышление и наблюдательность [1, с. 26].

Основа наглядности в развитии и обучении в большинстве своем – привлечение различных средств, ведь это одно из главных составляющих в усвоении знаний и формировании у детей умений и навыков. В познавательном опыте, в чувственном осознании наглядного обучения формируются те понятия, которые можно называть абстрактными. На первом месте у ребенка можно поставить те ощущения, которые он получает из внешнего мира. На втором месте идут знания, которые приобретаются в виде понятий, правил и законов. Так, осознанность знаний у детей должна строиться на ощущениях, и наглядность выполняет эту функцию.

Затронем и практический метод, так как чередование практического и наглядного методов очевидны [2, с. 17]. Ведь в дошкольном возрасте доминирует игровая деятельность. При тяжелой интеллектуальной недостаточности детей чередование игры и наглядных средств – это хорошее решение. Игру необходимо проводить в начале занятия – для привлечения внимания, в середине –

для смены вида деятельности и подкрепления интереса к новому материалу и в конце – для закрепления материала [4, с. 35].

Разберем, что необходимо при работе с наглядными средствами обучения, для формирования понятий, каких-то трудовых навыков и умений – это, прежде всего, время. И связано это с тем, что у детей с интеллектуальной недостаточностью очень сильно нарушены процессы отвлечения и обобщения, в целом им сложно оторваться от наблюдения каких-то явлений или предметов и сделать заключение или вывод для выдачи того или иного понятия.

Наглядность предметов, как мы знаем, применяется, как для анализа свойств предметов, так и для их разбора и воспроизведения. Данную форму наглядности необходимо организовывать в зависимости от восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью. Ведь их восприятие недифференцированное, у них большие трудности в выделении главных признаков объекта. Сами образы, которые возникают в сознании неполные и искаженные, и детям очень трудно перевести их в языковую форму, так как отсутствуют языковые средства для верного описания данных объектов. Исходя из вышеизложенного, наглядные пособия необходимы для дифференцирования объекта, выделения самых существенных его признаков. Также они должны быть просты для восприятия с характерными и четко выраженными признаками. Контроль всех особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью так же реализуется не только в полном представлении об окружающем мире, но и в правильном использовании слов, терминов и свойств предметов окружающего мира [3, с. 163].

В данном процессе возможен перевод образов созданных в сознании в достаточно отвлеченные понятия и, наоборот, из внешней деятельности в деятельность сознания. Далее идет переходный период, в котором одновременно используются предметные образы и абстрактная наглядность: эскизы, схемы и видео слайды. В дальнейшем они начинают преобладать в учебном процессе. Один из достаточно распространенных методов наглядного обучения – это организация и проведение с детьми экскурсии, где они узнают предметы и явления природы в натуральных условиях, так сказать на практике, конечно предварительно изучив данные условия в классе. Ведь данная корректировка обеспечивает связь с окружающим миром.

Как было выше сказано, один из наглядных методов обучения – это просмотр видеоматериалов, что необходимо для развития речи и общения в социуме.

Из выше изложенного можно представить этапы реализации принципа наглядности:

1) познавательный опыт, включающий наблюдение, сравнение и выделение главного, с передачей его в речь;
2) перевод созданных образов в отвлеченные понятия;
3) применение абстрактной наглядности уже для создания образов, явлений и действий.

Данные этапы способствуют осознанному восприятию и усвоению материала. А так же создания абстрактного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью [5, с. 44].

Образное мышление и наглядность взаимосвязаны в обеспечении прочности знаний, развитии речи, воображения и наблюдательности. Это основа в формировании понятий и представлений. У детей с интеллектуальной недостаточностью может быть более простой вид обобщения от малого частного к общему, абстрагирование у них достаточно слабое, в отличие от сверстников находящихся в обычном учреждении. Следовательно, с такими детьми нужно заниматься дольше и усерднее.

Обсуждая мыслительные процессы, их вариативность и гибкость, можно сказать, что у детей с интеллектуальной недостаточностью она очень низкая. Они очень тяжело переключаются от

одной деятельности к другой, и им нужен отдых. У них повышена утомляемость, а без наглядного материала, дети очень трудно воспринимают материал.

В настоящее врем правильное обучение и развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью позволяет неоднозначно смотреть на проблему развития личности. Исследования в этой области однозначно подтверждают, что нет необучаемых детей, даже при очень запущенной форме, можно найти подход и научить, чередуя игровые и другие методы, приемы и средства обучения, подходя к каждому индивидуально и дифференцировано.

Количество детей со сложными нарушениями постоянно растет, в этом существует определенная проблема нехватки специалистов в этой области. С детьми с интеллектуальной недостаточностью обучение должно строиться на огромном желании педагога и согласно принципам обучения данной категории детей.

**Abstract.** The article is devoted to the use of visual learning tools for preschool children with mental retardation. Methods of applying the principle of visibility in teaching preschool children with intellectual disabilities are considered. The article also deals with the peculiarities of the forming of ideas in children of this category.

**Список литературы**

1. Алабина, Т. В. Формирование представлений у старших дошкольников с умственной отсталостью / Т. В. Алабина, Т. В. Шевырева // Современные подходы и технологии специальной педагогики : сб. науч. ст. ; под ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова. – М. : МПГУ, 2020. – С. 14–16.

2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / А. К. Бондаренко. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2004. – 160 с. : ил.

3. Векнер Л. М. Психические процессы. Мышление и интеллект / Л. М. Векнер. – СПб. : Изд. Ленингр. ун-т им. А. А. Жданова, 2008. – 342 с.

4. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер [и др.]. – М. : Просвещение, 2007. – 127 с. : ил.

5. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 208 с.

6. Стребелева, Е. А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста / Е. А. Стребелева // Воспитатель. – 2002. – № 13. – С. 77–82.

7. Стребелева, Е. А. Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников с нарушением интеллекта : монография / Е. А. Стребелева. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 210 с.

8. Шевырева, Т. В. Технологии образования лиц с умственной отсталостью в предметной области «Естествознание» : учеб.-метод. пособие / Т. В. Шевырева, Е. Н. Соломина ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет. – М. : МПГУ, 2019. – 188 с.

УДК 376.43

**Шуваева М.А.**
*Москва, Российская Федерация*
Научный руководитель: Соломина Е.Н., канд. пед. наук, доцент

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация**. Статья посвящена изучению профессионального самоопределения подростков с интеллектуальной недостаточностью. Представлены результаты исследования профессиональных намерений старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. По результатам исследования сделаны выводы об уровне сформированности профессионального самоопределения.

Анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований показал, что в научной литературе до сих пор нет общепринятого представления о феномене «профессионального самоопределения личности». По мнению Е.А. Климова, «профессиональное самоопределение как одно из проявлений субъекта деятельности можно рассматривать на двух разных, но взаимосвязанных уровнях: гностическом (в форме перестройки сознания) и практическом (в форме изменения места человека в системе отношений)» [3, с. 38].

Профессиональное самоопределение основано на концептуальных позициях А. Маслоу, который выделил самореализацию, то есть желание человека совершенствоваться, проявлять себя в действиях важных для него, как концепцию, занимающую центральное место в самоопределении личности. Профессиональное самоопределение у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью не формируется спонтанно, а требует целенаправленной педагогической поддержки. Это обусловлено бедностью жизненного опыта, ограниченным кругом представлений о профессиях, неумением адекватно оценивать свои возможности. Их профессиональные намерения и профессиональные интересы нестабильны, неопределенны, мало дифференцированы. Старшеклассники не могут соотнести свои предпочтения со своими способностями. Они не знают, как критически оценивать свои способности и склонности. У обучающихся с интеллектуальной недостаточностью слабо выражена потребность в профессии. Поэтому можно говорить о необходимости комплексной и систематической работы по развитию профессионального самоопределения учащихся данной категории.

А.В. Брехова [2], О.Г. Казмина [2] считают, что в профессиональном самоопределении старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью основная роль принадлежит профориентации. Основными направлениями профориентационной работы являются: профессиональная подготовка, организация интеллектуально-познавательной деятельности в системе внешкольных занятий в рамках расширения знаний о мире профессий и развития творческого потенциала детей. Наиболее эффективными формами работы могут быть беседы о профессиях, встречи с представителями разных профессий, учебные поездки в компании, профессиональные училища, оформление информационного поста о профессиях, анкетирование, оценка выпускников школ и участие детей в ярмарках, и продажа ремесленных изделий. Учащиеся старших классов должны научиться правильно представлять свои навыки в будущей работе. В качестве примера можно предложить темы для разговоров со старшеклассниками: «Мои планы на будущее», «Профессии наших родственников», «Мир профессий», «Куда пойти учиться», «Все профессии важны, все Профессии необходимы».

Профессиональная деятельность является важным компонентом в социализации и адаптации к самостоятельной взрослой жизни учащихся. Для того, чтобы выяснить уровень знаний старшеклассников о трудоустройстве и профессиональном самоопределении, нами было

произведено исследование. Его цель – определение профессиональных намерений старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. В исследовании участвовали 10 обучающихся специальной школы. Сроки проведения эксперимента – 01.11.2020 по 30.11.2020 года.

В своем исследовании мы использовали анкету «Изучение профессиональных намерений старшеклассников» (Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович). Анкета состояла из закрытых и открытых вопросов. Обучающиеся могли выбрать ответ из перечисленных или предложить свой вариант. Исследование проводилось индивидуально. Время на выполнение задания не ограничивалось.

Результаты исследования представлены на рисунке.




Рисунок – Результаты изучения профессионального самоопределения старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью

Анализ заполнения анкеты показал, что 70 % (7 человек) опрошенных выбрали определенную профессию, которой хотят посвятить свое будущее.

40 % (4 обучающихся) знают, где можно получить подготовку к выбранной профессии, 30 % (3 учащихся) не знают, где получить подготовку, но будущую профессию выбрали. При этом 4 учащихся выбрали будущую профессию и знают, где получить профессионально образование и могут аргументировать свой выбор. Например, Ксения Д. выбрала профессию повара. Свой выбор девочка обсудила с родителями и преподавателями. Девочка готовится к поступлению в колледж. В качестве подготовки девочка помогает маме готовить, иногда готовит сама. Одной из причин выбора данной профессии Ксения Д. отметила хорошую заработную плату, но дописала еще один фактор: приносить пользу обществу. Почти половина старшеклассников, принимавших участие в эксперименте, выбрали будущую профессию, но не смогли аргументировать свой выбор. Например, Ислам Ш. во время предварительной беседы сообщил, что не выбрал будущую профессию. Во время анкетирования он указал две возможные профессии: таксист и парикмахер. Аргументировать свой выбор Ислам Ш. не смог. В анкете отметил, что не интересуется информацией о будущей профессии, не обсуждал этот вопрос ни с родителями, ни с преподавателем.

Также выявлено, что 20 % (2 человека) учащихся с интеллектуальной недостаточностью не выбрали будущую профессию. Максим Ш. не смог определиться с выбором будущей профессии. Он указал, что не обсуждал этот вопрос ни с родителями, ни с преподавателями. Восьмиклассник отметил, что после окончания школы хочет продолжить обучение и получить профессию, но со своим выбором определится в выпускном классе.

Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу о недостаточной

сформированности профессионального самоопределения старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. Большая часть группы самостоятельно и без посторонней помощи справилась с вопросами, предполагающими выбор ответа из предложенных в анкете. Затруднения возникали при ответах на открытые вопросы, к примеру «Ваше решение о выборе данной профессии окончательно, или Вы еще можете передумать?, Знаете ли Вы, где можно получить подготовку к выбранной профессии?». Некоторые старшеклассники не понимали значение отдельных вопросов из-за ограниченности представлений о профессиях и возможности их получения, они нуждались в помощи в виде разъяснения смысла вопроса Все обучающиеся ответили, что для того, чтобы работать, нужно закончить техникум или колледж (только один учащийся предположил, что может поступить в университет). Так же выяснилось, что некоторые старшеклассники неверно оценивают свои возможности и предполагают освоить профессии, недоступные для них на интеллектуальном и физическом уровнях. При анализе ответов учащихся было выявлено, что родители большей части испытуемых не помогают детям в выборе доступной и соответствующей возможностям обучающихся профессии. Исследование подтвердило, что старшеклассники находятся на ступени «кризис выбора», примеряют на себя разные профессиональные роли. В целом, у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью, принявших участие в эксперименте, отмечались неспособность аргументировать свой выбор, неуверенность в выборе ответа, неумение работать самостоятельно, недостаточная информированность учащихся о будущей профессии. При заполнении анкеты значительной части обучающихся требовалось оказание направляющей помощи со стороны экспериментатора.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и результаты диагностики свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности профессионального самоопределения у большинства обучающихся с интеллектуальной недостаточностью и необходимости разработки системы мероприятий, которые будут направлены на развитие уровня знаний о трудоустройстве у старшеклассников для обеспечения повышения их социализации и адаптации к самостоятельной взрослой жизни и правильному выбору профессии.

**Abstract**. The article is devoted to the study of professional self-determination of adolescents with mental retardation. The results of the study of professional intentions of high school students with intellectual disabilities are presented. According to the results of the study, conclusions are made about the level of formation of professional self-determination.

**Список литературы**

1. Акимова, О. А. Об особенностях профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида / О. А. Акимова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 346–353.

2. Брехова, А. В. Проблемы профессиональной ориентации и социальной адаптации в коррекционной школе / А. В. Брехова, О. Г. Казьмина // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2 (14). – С. 79–83.

3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2016. – 38 с.

УДК 376.42

**Яцентюк И.З.**
*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В IV КЛАССЕ

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты эмпирического исследования внимания учащихся с интеллектуальной недостаточностью в IV классе. Приведены примеры использования дидактических игр для развития внимания на уроках математики у исследуемой категории детей.

Внимание – важнейший компонент в формировании эмоционально-волевой и познавательной деятельности ребенка, который обеспечивает эффективность обучения. В реальной деятельности познавательные процессы функционируют не изолированно друг от друга, а тесно взаимосвязаны и представляют сложную систему. Внимание участвует во всех психических процессах, а также является важной характеристикой познавательной сферы [4].

Внимание у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста имеет ряд качественных особенностей: оно отличается небольшим объемом, малой устойчивостью. Предполагается, что в учебной деятельности у детей данного возраста развивается произвольное внимание. Ребенок постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно – сам ставит цель и контролирует свои действия [2].

Проблемой изучения внимания детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые, как Л.С. Выготский [1], Т.А. Процко [3], С.Я. Рубинштейн [4] и др.

Цель статьи – описать особенности и уровень сформированности внимания у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в IV классе, привести примеры использования дидактических игр для развития внимания на уроках математики.

Для определения уровня сформированности внимания у учащихся IV классов нами было проведено исследование на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 4 г. Лида». В исследовании приняли участие 20 детей IV классов. Было сформировано две группы по 10 человек: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). В контрольную группу вошли учащиеся с нормальным интеллектуальным развитием, а в экспериментальную – учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Выявление объема и устойчивости внимания у учащихся младшего школьного возраста мы проводили при помощи методики Пьерона-Рузера.

По результатам проведенной методики было выявлено, что у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в IV классе высокий уровень объема и устойчивости внимания не выявлен, в то же время 70 % учащихся с нормальным интеллектуальным развитием показали высокий уровень объема и устойчивости внимания. Средний уровень объема и устойчивости внимания выявлен у одного учащегося с интеллектуальной недостаточностью (10 %) и у 30 % (3 ребенка) учащихся с нормальным интеллектуальным развитием. Низкий уровень объема и устойчивости внимания у 90 % (9 детей) учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, а среди учащихся с нормальным интеллектуальным развитием низкий уровень не выявлен. По результатам проведенной методики мы выявили, что у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в IV классе невысокие показатели уровня объема и

устойчивости внимания. В данной группе преобладает низкий и средний уровни сформированности внимания.

Целью методики «Корректурная проба» явилось изучение устойчивости внимания и способности к его концентрации. Анализ результатов методики показал, что 60 % испытуемых контрольной группы выполнили задание на высоком уровне, в то время как ни один учащийся с легкой интеллектуальной недостаточностью не справился с заданием на высоком уровне. На среднем уровне задание выполнил 1 учащийся экспериментальной группы, что составило 10 % от общего числа детей, и 4 учащихся контрольной группы, что составило 40 % от всего количества испытуемых. Большая часть испытуемых экспериментальной группы показала низкий уровень устойчивости и концентрации внимания: 9 человек из 10, что составило 90 % от всего количества испытуемых. Таким образом, мы видим, что сформированность устойчивости и концентрации внимания у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью находится преимущественно на низком уровне.

Методика «Таблица Шульте» проводилась с целью изучения переключения внимания. Обобщенный анализ результатов методики «Таблица Шульте» показал, что среди испытуемых контрольной группы высокий результат показали 70 % учащихся, а из испытуемых экспериментальной группы с заданием на высоком уровне не справился никто. Средний уровень переключения внимания показали по 3 учащихся из контрольной и экспериментальной групп, что составило по 30 % от всего количества испытуемых. К низкому уровню были отнесены результаты исследования 7 учащихся экспериментальной группы, что составило 70 % от числа испытуемых.

Полученные нами результаты позволяют выделить особенности внимания у учащихся экспериментальной группы: трудности концентрации и устойчивости внимания, неспособность выполнить задание до конца, несобранность при его выполнении; снижение избирательного внимания, рассеянность – неспособность сосредоточится на предмете; повышенная отвлекаемость, дети непроизвольно перемещают внимание с одного объекта на другой, при выполнении задания суетятся; снижение внимания в непривычных ситуациях, когда необходимо действовать самостоятельно. Экспериментальное исследование показало, что младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные затруднения при переключении с одного задания на другое. В их деятельности особенно ярко проявляется застревание на уже знакомом способе решения задания. У них снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности.

Для коррекции внимания у детей младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью можно использовать различные дидактические игры, которые педагогу рекомендуется включать в уроки математики. Приведем примеры игр, применяемых на уроках математики при объяснении нового материала:

Игра «Молчанка», направленная на формирование умения устанавливать связь между устной и письменной нумерацией, развитие внимания. *У*читель иллюстрирует на абаке или карточках двузначные числа, а учащиеся обозначают их с помощью разрезных цифр и показывают их молча учителю или записывают в тетради.

Игра «Сбежавшие числа», направленная на усвоение порядка следования чисел в натуральном ряду, развитие внимания, наблюдательности. Материалом игры являются таблички с числами. *У*читель вывешивает на доску готовые таблицы (или чертит их на доске), в пустые клетки которых надо вписать пропущенные числа. Учащиеся должны определить закономерность в записи цифр и вписать нужные. Учитель говорит: «Здесь каждое число живет в своем домике.

Но вы видите, что некоторые домики пусты – из них сбежали числа. Какие это числа? Надо подумать и вернуть беглецов в свои дома». Выигрывает тот, кто вставит числа правильно.

Приведем примеры игр, используемых на уроках математики в процессе закрепления материала.

Игра «Считай дальше с любого числа», направленная на формирование умения называть числа от 11 до 100, развитие внимания. Эта игра поможет избавиться от ошибки, когда учащийся называет число с переходом через круглый десяток, например, 67, 68, 69, 70 (а не шестьдесят десять).

Игра «Назови соседей числа», направленная на совершенствование вычислительных навыков, развитие познавательной активности и внимания. Эта игра дает возможность каждое число первой сотни рассматривать не изолированно, а в связи с предыдущим и последующим числом. Средством обучения является мяч или два мяча – большой и маленький (можно разного цвета). Учитель бросает мяч то одному, то другому участнику игры, а те, возвращая мяч, отвечают на вопрос учителя. Бросая мяч, учитель называет какое-либо число, например, двадцать один, играющий должен назвать смежные числа – 20 и 22 (обязательно сначала меньшее, потом большее).

Дидактическая игра на уроках математики не только увлекает, заставляет думать, но и развивает самостоятельность, инициативу ребенка. Увлеченные игрой, дети легче усваивают программный материал, приобретают определенные знания, умения и навыки. Поэтому включение в урок математики дидактических игр и игровых упражнений делает процесс обучения интересным, способствует преодолению трудностей в усвоении материала, снимает утомляемость и поддерживает внимание.

**Abstract.** This article presents the results of an empirical study of the attention of students with intellectual disabilities in the fourth grade. The possibilities of using didactic games for the development of attention in mathematics lessons in the studied category of children are described.

**Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Вклад отечественных ученых в изучение проблемы развития внимания в целом и развития внимания у детей дошкольного возраста / Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин. – М. : Просвещение. – 2001. – 123 с.

2. Олигофренопедагогика : учеб. для студ. учрежд. высш. проф. образов / Л. М. Шипицына [и др.] ; под. ред. Л. М. Шипицыной. – М. : Академия, 2011. – 46 с.

3. Процко, Т. А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости) : учеб. пособие / Т. А. Процко. – Минск : БГПУ, 2006. – 54 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основные свойства внимания / С. Л. Рубинштейн. – М. : Академия, 2006. – 455 с.

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

Артюхова Т.Ю. Формирование произвольной регуляции деятельности у дошкольников с задержкой психического развития ..... 4
Архипова В.Д. Творческая коммуникативно-игровая деятельность обучающихся VI класса с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского языка и чтения ..... 7
Бегунова Е.А. Роль экскурсий в процессе обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Социально-бытовая ориентировка» ..... 10
Беланович У.С. Уровень сформированности умения составлять рассказ учащимися с тяжелыми нарушениями речи с использованием опорных схем ..... 13
Боровская О.А. Сформированность умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе ..... 16
Бушмич Ю.И. Методические аспекты процесса обучения пересказу учащихся с тяжелыми нарушениями речи ..... 19
Быковская А.А. Исследование процесса формирования готовности к овладению письмом у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе ..... 22
Войтукевич И.З. Направления коррекционно-развивающей работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе ..... 25
Гаврилюк Т.П. Особенности мышления детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью ..... 28
Головницкая Ю.В. Использование рабочей тетради «Занимательная математика» для формирования памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в III классе ..... 31
Дусенгалиева З.Е. Эффективность игровых технологий при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 34
Дьякова Н.В. Слуховая интеграция и другие звуковые методы терапии расстройств аутистического спектра ..... 37
Зинченко Е.Д. Опыт обеспечения трудовой занятости молодых людей с расстройствами аутистического спектра в керамических мастерских на примере проекта «Кто» ..... 40
Карпова Е.С. Особенности предметной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте ..... 43
Климец Д.А. Развитие мелкой моторики у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках изобразительного искусства ..... 49
Ковальчик А.А. Исследование уровня развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на материале сказок ..... 52
Кожеурова А.С. Формирование безопасного поведения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью средствами сюжетно-ролевых игр ..... 55
Колесник М.К. Методика изучения лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи ..... 58
Корний В.О. Развитие связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях ..... 61
Кохнович В.М. Особенности сенсорно-перцептивной деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью ..... 64
Кургун Н.В. Особенности развития темпо-ритмической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи ..... 67
Ланцева В.А., Фесенко Е.И. Тьюторское сопровождение учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью ..... 70
Лаппо В.Е. Формирование представлений и понятий об объеме у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики ..... 73
Лащевская К.В. Некоторые особенности формирования произносительной стороны речи неслышащих дошкольников ..... 76
Лишик М.В. Направления формирования мыслительных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи ..... 79

Любецкая Д. М. Особенности организации работы с природным материалом в процессе образовательно-воспитательных прогулок для детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью и спастической диплегией ..... 82
Мазура А.А. Уровни сформированности природоведческих понятий у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи ..... 85
Макарченкова А.С. Методы, приемы и средства формирования представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста ..... 88
Маскалевич В.С. Особенности представлений о времени у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью ..... 91
Мацулевич Н.О. Развитие внимания у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра ..... 94
Метечко Е.В. Организация диагностики коммуникативной сферы детей с детским церебральным параличом ..... 97
Миронова Т.С. Основные аспекты сенсорной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 100
Нарушевич Т.А. Особенности зрительно-моторной координации у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью ..... 103
Никипорчик М.А. Приемы формирования интереса к чтению у учащихся I класса с тяжелыми нарушениями речи ..... 106
Николаева И.А. Особенности логопедической работы по профилактике дискалькулии у младших школьников с задержкой психического развития ..... 109
Петруций Н.В. Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью ..... 112
Полякова С.Н. Выявление результативности занятий специального курса «Логопедическая ритмика» в начальной школе для обучающихся с тяжелыми нарушеними речи ..... 115
Привольнева Т.А. Развитие мышления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью как основа усвоения математических знаний и умений ..... 118
Савченко М.С. Характеристика пространственной ориентировки у учащихся с тяжелыми нарушениями речи ..... 121
Семенович М.Н. Методика изучения сформированности орфографических навыков у учащихся с дизорфографией ..... 124
Слапик В.В. Методы и приемы развития словесно-логического мышления у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики в I классе ..... 127
Смолянец О.О. Развитие речевого дыхания как основа коррекционной работы по развитию речи у детей с нарушением слуха ..... 130
Сокол Н.А. Формирование звукового анализа и синтеза у учащихся с нарушениями речи в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи в I классе ..... 133
Стахнович Я.Ю. Особенности формирования навыков описательного рассказа у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе ..... 136
Тищенко Е.С. Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию словаря прилагательных у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе на коррекционных занятиях ..... 139
Товаревич Ю.А. Использование пальчиковых упражнений для развития мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи ..... 142
Тюхай А.К. Сформированность умения решать арифметические задачи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе ..... 145
Федашова О.В. Особенности развития импрессивной и экспрессивной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях в I классе ..... 148
Федорович Е.М. Особенности монологической речи у учащихся I класса с нерезко выраженным общим недоразвитием речи ..... 151
Фрейток А.А. Компетентностно ориентированное задание как средство формирования зрительно-пространственных представлений детей с нарушениями зрения дошкольного возраста ..... 154
Черноиванова Е.Н. Особенности импрессивной и экспрессивной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ..... 157

Чехович Е.И. Особенности лексико-грамматической стороны речи у учащихся I класса с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.....160
Шибанова Ю.О. Возможности содержания учебного предмета «Человек и мир» для определения сформированности социального поведения у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.....163
Шпичко М.В. Использование наглядных средств обучения при работе с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью .....166
Шуваева М.А. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью.....169
Яцентюк И.З. Использование дидактических игр для развития внимания у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в IV классе.....172