

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

МАТЕРИАЛЫ

**XV ВСЕРОССИЙСКОЙ
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

«Мир без границ»

06 ДЕКАБРЯ 2024 г.

СТАВРОПОЛЬ

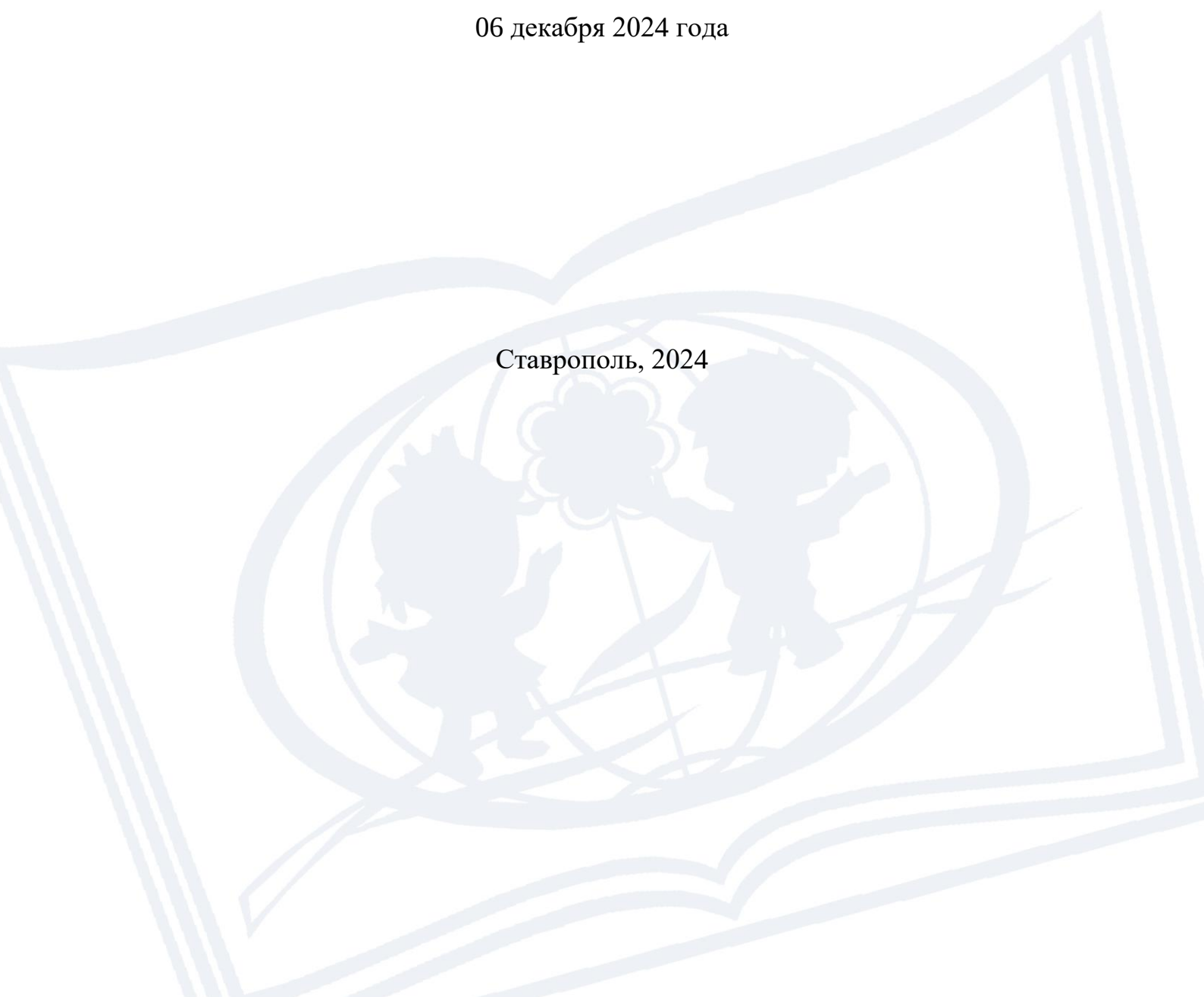
Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

МИР БЕЗ ГРАНИЦ

Материалы
XV Всероссийской научно-практической конференции
студентов и молодых ученых

06 декабря 2024 года

Ставрополь, 2024



УДК 377.169.3: 001: 371.122.2
ББК 72.0
М 63

Рекомендовано редакционно-издательским советом
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Редакционная коллегия:

кандидат педагогических наук, доцент, и.о. ректора ГБОУ ВО СГПИ Алексеева И.С.
кандидат исторических наук, доцент, и.о. проректора по научно-исследовательской работе и инновациям Кулешин М.Г.
кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дефектологии и естественно-научного образования Кабушко А.Ю.
доктор педагогических наук, профессор Магомедов Р.Р.
кандидат педагогических наук, доцент Кобышева А.С.
кандидат психологических наук, доцент Бондаренко С.В.
кандидат психологических наук Гостунская Я.И.
кандидат педагогических наук Дауров А.М.
кандидат биологических наук Друп В.Д.
кандидат психологических наук, доцент, Мизина Н.Н.
кандидат педагогических наук Русинова С.В.
кандидат филологических наук Санькова А.А.
кандидат психологических наук, доцент Торикова Е.Ф.
кандидат педагогических наук, доцент Тюренкова С.А.
кандидат психологических наук, доцент Шеховцова Е.А.
кандидат психологических наук Шипилова Е.В.
старший преподаватель Трущелева А.В.

Технический редактор:
Ильин С.С.

М 63 Мир без границ: Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, 06 декабря 2024 года, Ставрополь, ГБОУ ВО СГПИ / под общей ред. С.В. Русиновой, А.А. Саньковой. Ставрополь: СГПИ, 2024. 947 с.

Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых содержат результаты научных изысканий, в которых раскрываются опыт и перспективы развития инклюзивного образования в России и на Ставрополье; проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; особенности психического состояния лиц с особыми образовательными потребностями; технологии реабилитации и оказания психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, их социальной адаптации в современных условиях. Материалы конференции адресованы студентам, магистрантам, аспирантам, педагогам-практикам, работающим в системе специального и инклюзивного образования.

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2024 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборник включены статьи участников XV Всероссийской научно-практической конференции для студентов и молодых ученых «Мир без границ», которая состоялась 06 декабря 2024 года в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Участниками конференции, проведенной в очном и дистанционном форматах, стали более 140 студентов, магистрантов и аспирантов, обучающихся в высших учебных заведениях России, Армении и Узбекистана. Среди них: ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» и его филиалы в городах Железноводск, Ессентуки, Буденновск; Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна (г. Ереван, Республика Армения); Джизакский государственный педагогический университет (г. Джизак, Республика Узбекистан), Чирчикский государственный педагогический университет (г. Чирчик, Республика Узбекистан), ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (г. Красноярск); ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва), ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар), ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск), Алтайский Государственный Университет, Институт гуманитарных наук (г. Барнаул), ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск); филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» (г. Пятигорск); Ростовский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России) (г. Ростов-на-Дону); ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь).

Актуальность вопросов специального и инклюзивного образования, вынесенных на обсуждение в рамках конференции, обусловлена переосмыслением отношения общества к проблемам людей с ОВЗ и инвалидностью, максимальным включением их в социокультурную и образовательную среду. Идеи инклюзии соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 г., где подчёркивается необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, специализированной коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями.

В публикациях отражены результаты научно-исследовательской деятельности преподавателей вузов, аспирантов, бакалавров, магистрантов,

касающиеся широкого круга теоретико-методологических (философских, исторических, психолого-педагогических) и практико-ориентированных аспектов организации образования, сопровождения и помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью. В представленных статьях нашли отражение проблемы развития инклюзивного образования в России и в Ставропольском крае; клинико-психологические особенности развития лиц с особыми образовательными потребностями, учет которых необходим при построении адаптированных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; вопросы психологической и психофизиологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям; педагогические аспекты обучения и воспитания в системе инклюзивного и специального образования; особенности построения образовательного процесса и современных технологий работы с лицами, имеющими особые образовательные потребности, возможности адаптивной физкультуры и здоровьесберегающих технологий в системе специального и инклюзивного образования и в процессе реабилитации лиц с ОВЗ.

Впервые в рамках конференции был проведён региональный конкурс эссе «Учитель, наставник, педагог...» среди обучающихся 8-11 классов общеобразовательных организаций, в котором приняли участие 19 школьников из г. Ставрополя, г. Михайловска, с. Донского и с. Родыки Ставропольского края, пос. Удельная Московской области, а также г. Южно-Сахалинска. Лучшие работы, отражающие взгляды, идеи и мнения участников конкурса о профессии учителя, о непреходящей ценности педагогического труда, о волнующих их проблемах, связанных с его осуществлением, были также включены в настоящий сборник.

Материалы сборника адресованы студентам педагогических вузов, специалистам, заинтересованным в развитии теоретических и практических идей инклюзивного образования.

Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Мир без границ», 6 декабря 2024 г.

СЕКЦИЯ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКИЙ, ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЙ, ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТЫ

УДК 376

Аджигабулова Н.А.,
*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса*
Научный руководитель: канд. геогр. наук, доцент А.П. Новосельцева

ПРЕПОДАВАНИЕ ГЕОГРАФИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания географии в условиях инклюзивного образования. Подчеркивается необходимость адаптации учебных материалов и использования дифференцированных методик обучения для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей учащихся. Анализируются проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в инклюзивных классах, и предлагаются рекомендации по их преодолению. Особое внимание уделяется роли географии в формировании у учащихся глобального мышления и толерантности. Делается вывод о важности повышения квалификации учителей для эффективной реализации инклюзивных практик в преподавании географии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, преподавание географии, адаптация учебных материалов, дифференцированный подход, педагогические методики.

Adjigabulova N.A.

TEACHING GEOGRAPHY IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary. The article examines the features of teaching geography in the context of inclusive education. It emphasizes the necessity of adapting educational materials and using differentiated teaching methods to meet the diverse educational needs of students. Problems faced by teachers in inclusive classrooms are analyzed, and recommendations for overcoming them are proposed. Special attention is paid to the role of geography in developing global thinking and tolerance among students. The conclusion highlights the importance of improving teachers' qualifications for the effective implementation of inclusive practices in teaching geography.

Key words: inclusive education, teaching geography, adaptation of educational materials, differentiated approach, pedagogical methods.

Инклюзивное образование в современном мире приобретает все большее значение, становясь неотъемлемой частью образовательной политики многих стран, включая Россию. Оно направлено на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех учащихся, независимо от их физических, интеллектуальных, социальных или эмоциональных особенностей. В этом контексте преподавание географии играет особую роль, так как этот предмет способствует развитию у школьников понимания окружающего мира, формированию глобального мышления и осознанию культурного разнообразия.

Согласно исследованиям ЮНЕСКО, инклюзивное образование является не только правом каждого ребенка, но и эффективным способом улучшения качества образования в целом [6]. В России эти идеи активно поддерживаются и развиваются. Так, в работах Малофеева Н.Н. подчеркивается необходимость создания условий, при которых каждый ученик сможет максимально реализовать свой потенциал в процессе обучения [4].

География как учебный предмет обладает уникальными возможностями для реализации принципов инклюзивного образования. Она объединяет естественнонаучные и социально-гуманитарные знания, позволяя ученикам с разными способностями и интересами находить в ней что-то близкое и понятное. По мнению Асмолова А.Г., география способствует развитию у учащихся навыков критического мышления, умения анализировать информацию и принимать обоснованные решения, что особенно важно в условиях инклюзивного обучения [2].

Однако реализация инклюзивного подхода в преподавании географии требует от педагогов особой подготовки и использования специфических методик. В исследовании Шипициной Л.М. отмечается, что учителя часто сталкиваются с трудностями при адаптации учебных материалов для детей с

особыми образовательными потребностями. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, разрабатывать дифференцированные задания и использовать разнообразные педагогические технологии [5].

Одним из ключевых аспектов успешного преподавания географии в инклюзивных классах является адаптация учебных материалов. Это включает в себя не только упрощение текста для учащихся с нарушениями чтения или письма, но и использование визуальных средств, таких как карты, схемы, фотографии и видео. В работе Горбуновой Н.В. подчеркивается эффективность применения мультимедийных технологий, которые позволяют сделать процесс обучения более наглядным и интересным для всех учеников [3].

Кроме того, важную роль играет организация учебного процесса. По мнению Алехиной С.В., создание благоприятной образовательной среды, в которой каждый ученик чувствует себя комфортно и уверенно, способствует повышению мотивации к обучению и развитию социальных навыков. Это особенно актуально для детей с особыми образовательными потребностями, которые часто испытывают трудности в общении со сверстниками [1].

Дифференцированный подход к обучению является одним из основных принципов инклюзивного образования. Он предполагает, что учитель предоставляет задания разной сложности, учитывая возможности и интересы каждого ученика. Как отмечает Агафонова Е.В., такой подход позволяет избежать ситуаций, когда одни ученики чувствуют себя перегруженными, а другие – недооцененными [5]. В контексте географии это может выражаться в использовании разных видов деятельности: от практических заданий и экспериментов до исследовательских проектов и презентаций.

Сотрудничество с родителями и специалистами также играет важную роль в процессе инклюзивного обучения. Взаимодействие с психологами, логопедами и дефектологами позволяет более точно определить потребности

каждого ученика и разработать индивидуальные образовательные маршруты. В работе Мухиной В.С. (2018) подчеркивается значимость командного подхода, когда все участники образовательного процесса работают совместно для достижения общих целей.

Однако несмотря на все преимущества инклюзивного образования, существуют определенные проблемы и вызовы. Одной из основных трудностей является недостаточная подготовка педагогов к работе в инклюзивных классах. Многие учителя не имеют достаточного опыта и знаний для эффективного взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями. Это подтверждается исследованиями Зыковой И.В., которая указывает на необходимость разработки специальных программ повышения квалификации для педагогов [1].

Еще одной проблемой является недостаточное материально-техническое обеспечение школ. Отсутствие необходимого оборудования, специальных учебных пособий и адаптированных материалов затрудняет процесс обучения и ограничивает возможности педагогов. По данным исследования, проведенного Смирновой Е.А., многие школы не имеют доступа к современным технологиям, что негативно сказывается на качестве образования в целом.

Важно также обратить внимание на подготовку будущих педагогов в вузах. Введение в учебные программы дисциплин, посвященных инклюзивному образованию, позволит выпускникам быть более готовыми к работе в современных условиях. Это мнение поддерживается в исследованиях Кузнецовой Т.А., которая отмечает необходимость интеграции теоретических знаний и практических навыков. Многие школы в Москве, Санкт-Петербурге и других регионах страны активно работают над созданием условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями [2].

Одним из распространенных подходов является использование мультимедийных технологий на уроках географии. Учителя применяют

интерактивные доски, проекторы и специализированные программные продукты, которые позволяют визуализировать географические процессы и явления. Такой подход особенно полезен для учащихся с нарушениями слуха или зрения, так как информация представляется в различных формах – визуальной, аудиальной и кинестетической.

Например, в некоторых школах реализуются проекты, где учащиеся создают собственные географические карты и модели рельефа с использованием компьютерных программ. Это способствует развитию пространственного мышления и позволяет каждому ученику проявить свои сильные стороны. Учителя географии сотрудничают с дефектологами и психологами для адаптации учебных материалов и заданий под индивидуальные потребности учащихся.

На федеральном уровне реализуется программа «Доступная среда», направленная на обеспечение равного доступа к образованию для всех детей. В рамках этой программы школы оснащаются специальным оборудованием и ресурсами, необходимыми для инклюзивного обучения. Учителя проходят курсы повышения квалификации по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, включая методики преподавания географии в инклюзивных классах [2].

Необходимо отметить, что успешная реализация инклюзивного образования зависит не только от учителей и школы, но и от общества в целом. Формирование толерантного отношения к людям с особенностями развития, преодоление стереотипов и предубеждений – важные шаги на пути к созданию по-настоящему инклюзивного сообщества. В этом контексте география может стать тем предметом, который поможет ученикам лучше понять разнообразие мира и принять его во всем многообразии.

Заключая, можно сказать, что преподавание географии в инклюзивном образовании – сложный, но чрезвычайно важный процесс. Он требует от

педагогов не только профессиональных знаний и навыков, но и искреннего желания помочь каждому ученику раскрыть свой потенциал. При поддержке государства, общества и специалистов возможна реализация эффективной системы инклюзивного образования, которая будет отвечать современным требованиям и потребностям всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике. М.: Просвещение, 2016. 176 с.
2. Асмолов А.Г. Психология образования и инклюзия: новые вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 5-15
3. Горбунова Н.В. Использование ИКТ в обучении географии в инклюзивных классах // Инновации в образовании. 2017. № 3. С. 45-52
4. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование: концепция, опыт, проблемы. М.: Издательский центр «Экзамен», 2001. 224 с.
5. Шипицина Л.М. Дети с отклонениями в развитии и их обучение в общеобразовательной школе. СПб.: Речь, 2005. 432 с.
6. ЮНЕСКО. Инклюзивное образование: путь к будущему. Париж: ЮНЕСКО, 2009. 120 с.

УДК 376

Блохина В.В.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. биол. наук В.Д. Друп*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ЭКОТУРИЗМА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. В статье раскрывается образовательный потенциал природной среды как одного из инструментов воздействия на становление личности детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором предлагается внедрение в практику организации экологического туризма с учетом физических возможностей школьников, имеющих ограничения по состоянию здоровья. Особое внимание уделено формированию естественно-

научной и экологической компетентности посредством осуществления такого рода деятельности.

Ключевые слова: природная среда, экотуризм, дети с ОВЗ, экологическая культура.

Blokhina V.V.

THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE ECOTOURISM AS A MEANS OF FORMING NATURAL SCIENCE LITERACY AND ENVIRONMENTAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES

Summary. The article reveals the educational potential of the natural environment as one of the tools for influencing the formation of the personality of children with disabilities. The author suggests the introduction into the practice of organizing eco-tourism, taking into account the physical capabilities of schoolchildren with health restrictions. Special attention is paid to the formation of natural science and environmental competence through the implementation of such activities.

Key words: natural environment, ecotourism, children with disabilities, ecological culture.

При анализе статистических данных за последние годы по Ставропольскому краю мы можем отметить ярко выраженную тенденцию – количество детей с инвалидностью только возрастает (рис.1). Так, согласно графику, ежегодно, за исключением показателя за 2022 год, в период с 2015 по 2021 гг. включительно наблюдался прирост такой категории детей. И если суммарная численность несовершеннолетних с инвалидностью по состоянию на 1 января 2015 г. составляла 10145 человек, то к 2023 г. эти цифры возросли до 13609 человек [4]. Ввиду имеющихся отклонений в состоянии здоровья, препятствующих нормальному освоению разных видов деятельности, такие дети по решению психолого-медико-педагогической комиссии могут быть отнесены к группе учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

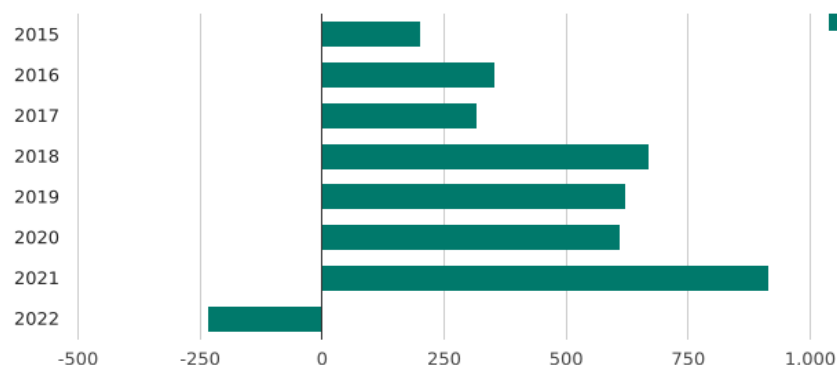


Рисунок 1 – Динамика изменения численности несовершеннолетних с инвалидностью в Ставропольском крае (2015-2022 гг.)

Такое положение дел порождает необходимость уделения большего внимания в вопросах формирования доступной и комфортной для развития каждого члена общества среды. Этот процесс, в первую очередь, должен начинаться с трансформации образовательного пространства.

Получение качественного образования всеми группами школьников вне зависимости от имеющихся у них отклонений и нарушений по состоянию здоровья является приоритетной педагогической задачей на сегодняшний день. Такое требование предписывает организовывать поиск наиболее эффективных, адаптированных в контексте сложившейся педагогической ситуации методов, форм и средств обучения. При этом необходимо отметить, что при выстраивании процесса умственного постижения дисциплин естественно-научного цикла важным условием также является опора на принцип наглядности.

В этой связи трудно переоценить значение и образовательный потенциал экскурсионной деятельности, реализуемой на открытом пространстве в границах различных природных объектов. Природа в данном случае будет выступать в качестве самостоятельной образовательной среды, предстающей в доступной форме перед учащимися.

Во время таких полевых экскурсий школьники познают окружающий мир и его компоненты в объективной форме воспроизведения, без художественно-графических прикрас, к которым прибегают составители учебников и иной учебно-ознакомительной литературы.

Не менее важным является то, что за счет возможности реализовывать кратковременные и длительные естественные наблюдения за происходящими в природном пространстве процессами будет осуществляться тренировка аналитико-синтетического способа обработки информации детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Осуществление непосредственного контакта с окружающей средой также позволяет через прикосновения к мягкой траве, стволам и коре деревьев, влажной почве и водной глади обеспечить сенсорную стимуляцию, развить мелкую моторику и координацию движений, что наиболее предпочтительно, например, при работе со слепыми или слабовидящими детьми [1]. Посредством тактильного восприятия предметов учащиеся также смогут лучше ознакомиться с ключевыми характеристиками рассматриваемых объектов природы (например, наощупь определяя форму края листовой пластины), а также различиями в свойствах и строении аналогичных объектов (например, оценивая степень увлажнения, температуру, структуру и иные признаки образцов почв, взятых с разных участков).

Такой целенаправленный и управляемый педагогом процесс взаимодействия с природной средой способствует формированию в сознании учащихся полученных на основе чувственного опыта образов, необходимых для дальнейшего, более глубокого изучения курса географии, биологии, экологии и осуществления на этой основе обобщения свойств и классификации рассматриваемых объектов [2, с. 189]. Подобный практический опыт является важным звеном в обучении детей с ОВЗ, поскольку стихийное формирование знаний в повседневной жизни, а также грамотное выстраивание работы с

поступающей информацией в силу объективных обстоятельств оказывается для них затрудненным.

Помимо открывающихся учебно-познавательных преимуществ стоит также отметить факт того, что пребывание на свежем воздухе, двигательная активность, нахождение среди лесных древесных насаждений, обеспечивающих поступление в атмосферный воздух фитонцидов, способно оказывать положительное, оздоравливающее воздействие на организм ребенка. Кроме того, такая смена обстановки после многочисленных уроков в пределах школьных кабинетов, а также на фоне общего уровня погруженности в учебный процесс поможет снять излишнее психологическое напряжение, разнообразить школьную жизнь учащихся и получить морально-эстетическое удовольствие от формы проведения занятия и посещения интересных природных мест своей малой родины.

В данном контексте Ставропольский край в целом и город Ставрополь в частности располагают значительными природными ресурсами. Многочисленные леса, разнообразные формы рельефа, геологические и гидрологические объекты становятся фокусом внимания горожан и туристов всех возрастов. Однако, как известно, при работе с детьми с ОВЗ должны учитываться физические способности такого контингента учащихся. Ввиду этого для школьников не всегда оказывается реально возможным посещение привлекательных природных уголков. С одной стороны, это объясняется состоянием здоровья детей, а с другой – невозможностью как с этической, так и с правовой точки зрения внести вынужденные коррективы в природную среду (прокладка сети дорог, асфальтированных тротуаров, организация специальных мест и приспособлений для передвижения инвалидов-колясочников и т.п.).

При таких условиях наиболее оптимальным и перспективным решением можно считать развитие экотуризма – организованного посещения наименее нарушенных человеческой деятельностью природных территорий согласно

разработанным маршрутам [3, с. 150]. Реализация такого рода деятельности имеет преимущества, которые можно рассматривать с двух аспектов: с одной стороны, осуществляется экологически рациональное благоустройство места и устанавливается контроль над количеством экскурсантов, позволяющий минимизировать антропогенную нагрузку на экосистемы, а с другой стороны – дети с ОВЗ приобретают возможность проведения безопасного досуга и участия в нестандартных по формату учебных занятиях, нацеленных на формирование экологической культуры молодого поколения.

Так, в чертах города Ставрополя с 2019 года функционирует экологическая тропа в границах охраняемой озелененной и лесной территории краевого значения «Эммануэлевское урочище», входящей в состав сети ООПТ Ставропольского края. Главным преимуществом данной экотропы при планировании проведения занятий с учащимися с ограниченными возможностями здоровья является транспортная доступность места (близость к оживленным улицам и автобусным остановкам) и отсутствие значительных перепадов высот в рельефе, которые могут препятствовать прохождению маршрута детьми, у которых отмечаются патологии опорно-двигательной, сердечно-сосудистой, нервной систем, а также другие заболевания.

Учебная экологическая тропа в Эммануэлевском урочище выступает ценной образовательной площадкой для организации внеклассных школьных занятий краеведческой и естественно-научной направленности, экскурсионных прогулок, а также научно-исследовательской деятельности. Рассматриваемая территория представлена уникальными лесными и водными экосистемами, а также имеет интересное историческое прошлое, что придает особую познавательную значимость и привлекательность данному месту.

Общая протяженность кольцевого экологического маршрута составляет 600 м, который включает в себя посещение следующих тематических учебных станций: «Геологическая», «Гидрологическая», «Краеведческая», «Лесная»,

«Орнитологическая», «Поляна знаний». Прохождение маршрута от одной точки до другой не затрудняется физико-географическими факторами. Путь по периметру огибает расположенный в пределах урочища Ртищев пруд и следует вдоль уже протоптанных дорожек. В переходных обрывистых местах над рекой для удобства посетителей проложены деревянные мосты. Таким образом, данная экотропа является доступной для разного контингента учащихся.

Переходя от станции к станции под руководством учителя либо экскурсовода, параллельно обращаясь к установленным в пределах экотропы информационным стендам, школьники смогут в режиме реального времени более детально ознакомиться с отличительными природными особенностями места – составом древостоя и подлеска, экосистемой и биотой Ртищева пруда, геологическим строением территории и т.д. Кроме того, при проведении учебных занятий на экотропе на регулярной основе ученики смогут проводить собственные фенологические наблюдения для более глубокого понимания существующих в природе циклов. Именно такой деятельностный подход крайне важен и актуален для оформления правильной научной картины мира в сознании детей с ОВЗ, для развития личности которых обращение к простому изложению теоретического материала далеко не всегда является выигрышным вариантом.

В условиях открытого природного пространства наблюдается более раскрепощенная обстановка, чем на уроках, проводимых в стенах кабинета, в связи с чем создается большой потенциал для выстраивания активной коммуникации между учащимися, в том числе и с детьми с ОВЗ. Положительная психологическая атмосфера, формируемая естественным звуковым фоном и обилием зелени, а также возможностью осуществления неформального общения побуждает школьников с ограниченными возможностями здоровья к раскрытию своего внутреннего Я.

Путем совместной деятельности и выполнения вместе с одноклассниками предлагаемых учителем заданий дети с ОВЗ приобщаются к умению работать в коллективе, разделять обязанности с учетом возможностей каждого члена группы и выстраивать уважительные и продуктивные отношения со сверстниками.

Помимо формирования взаимоуважения в сфере межличностных отношений экскурсионная деятельность, организуемая в пределах таких экотроп на ООПТ, способствует и экологическому воспитанию учащихся с ОВЗ, гармонизации их взаимоотношений с природной средой. Как правило, места для осуществления такого рода экотуризма располагаются в пределах территориальных пространств, на которых установлен определенный правовой режим, в связи с чем наиболее часто в границах таких территорий под запретом оказываются следующие виды деятельности:

- разжигание костров;
- выброс мусора вне специальной отведенных для этого мест;
- повреждение информационных стендов и аншлагов;
- выгул домашних животных;
- сбор краснокнижных растений и т.д.

Педагог, демонстрируя как собственным примером, так и примером остальных учеников класса, прививает детям с ОВЗ культуру экологического поведения, например, при организации совместной уборки территории либо осуществления фото-/видеосъемки, зарисовки уникальных растительных и животных организмов, выявленных на данной территории и находящихся под угрозой исчезновения. Предпринимая ряд таких, с одной стороны, простых мер учитель формирует у учащихся умение видеть красоту окружающего мира и осознавать собственную ответственность за его состояние. Вовлекая детей с ограниченными возможностями здоровья в собственную практическую деятельность по сохранению природы, учитель способствует формированию в

сознании такого контингента учащихся должных нравственно-этических установок.

Литература

1. Калужских Л.П. Социализация детей с ОВЗ посредством природы в условиях инклюзии // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 04 (93). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sotsializatsiya-detej-s-ovz-posredstvom-prirody-v-usloviyakh-inklyuzii.html> (дата обращения 05.11.2024)
2. Степанова А.А. Экскурсия как форма ознакомления с окружающим миром младших школьников с задержанным психическим развитием // Специальное образование. 2017. №1. С. 187-190
3. Траутвайн С. А. Эколого-просветительский потенциал городских ООПТ // Сохранение природно-заповедного наследия и экологическая стратегия промышленных предприятий : Материалы I межрегиональной научно-практической конференции, Ставрополь, 26–27 октября 2023 года. Ставрополь: ООО «Губерния», 2023. С. 147-151
4. Федеральная служба государственной статистики: официальный сайт. 2023. URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения 05.11.2024).

УДК 159.9

Воробьева А.С.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 5 курса

Научный руководитель: ассистент кафедры коррекционной психологии и психофизиологии Д.В. Борознец

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Исследование посвящено педагогическим аспектам развития детей с интеллектуальными нарушениями, характеризующимися незрелостью высших психических функций и инертностью поведения, что влияет на их когнитивное развитие. Особое внимание уделено формированию математических представлений, связанных с логическим мышлением и социальной адаптацией. Автор подчеркивает, что успешность обучения зависит от коррекционных методик, индивидуального подхода и использования наглядных средств, включающих дидактические игры, сенсорные материалы и цифровые технологии.

Ключевые слова: умственная отсталость, нарушения интеллекта, математические представления, младшие школьники.

Vorobyova A.S.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The study is devoted to the pedagogical aspects of the development of children with intellectual disabilities characterized by immaturity of higher mental functions and inertia of behavior, which affects their cognitive development. Special attention is paid to the formation of mathematical concepts related to logical thinking and social adaptation. The author emphasizes that the success of learning depends on correctional techniques, an individual approach and the use of visual aids including didactic games, sensory materials and digital technologies.

Key words: mental retardation, intellectual disabilities, mathematical concepts, primary school students.

В области специальной психологии и педагогики выполнены многочисленные исследования, посвящённые изучению педагогических аспектов воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями.

У данной категории детей систематически выявляются выраженные нарушения познавательной деятельности, обусловленные органическими поражениями головного мозга наследственного или приобретённого характера. Эти нарушения формируют своеобразную структуру психического развития, отличную от развития нейротипичных детей. Характерной чертой является незрелость высших психических функций в сочетании с инертностью поведения, что определяет специфический ход их когнитивного развития. На формирование этих особенностей значительное влияние оказывают как биологические, так и социальные факторы [2].

К биологическим факторам относятся степень выраженности органического дефекта, его структура и время возникновения, тогда как социальные факторы включают условия воспитания, взаимодействие с ближайшим окружением, участие в образовательных и реабилитационных программах. Особую роль в когнитивном развитии детей с интеллектуальными нарушениями играет формирование математических представлений, так как

овладение базовыми математическими навыками тесно связано с развитием логического мышления и социальной адаптации.

Процесс математического развития у данной категории детей включает освоение понятий количества, числовых отношений, арифметических действий и пространственно-временных представлений. Однако успешность этого процесса существенно зависит от качества специального обучения, поскольку самостоятельно навыки математической деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями не формируются. Коррекционные методики акцентируют внимание на активизации психической активности и создании условий для усвоения материала через многократное повторение, практическое применение и использование игровых элементов.

Исследования показывают, что при обучении математике дети сталкиваются с серьёзными трудностями, связанными с недостаточной сформированностью абстрактного мышления, слабым развитием зрительно-пространственных функций и моторики, а также сниженной познавательной активностью. Например, дети нередко путают цифры, допускают ошибки при счёте предметов и проявляют трудности в понимании числовых задач. Слабое развитие произвольного внимания и недостаточный самоконтроль дополнительно осложняют процесс обучения [4].

Научные работы Т.Б. Епифанцевой и Л.Б. Баряевой подчёркивают важность индивидуального подхода, учитывающего особенности когнитивной сферы и темп работы детей с интеллектуальными нарушениями. Для успешного усвоения математических знаний рекомендуется строить обучение на основе практической направленности, вовлекая детей в процессы сравнения, анализа и обобщения через выполнение конкретных заданий. Использование дидактических игр, сенсорных материалов и других наглядных средств способствует улучшению результатов обучения и способствует социальной адаптации.

Развитие математических представлений у детей с интеллектуальными нарушениями неразрывно связано с решением более общей задачи их социальной и бытовой адаптации. В этом контексте обучение математике играет важную роль, так как способствует формированию таких ключевых навыков, как способность анализировать количественные и пространственные отношения, что необходимо для ориентации в повседневной жизни [1].

Современные исследования в области коррекционной педагогики указывают на необходимость комплексного подхода к обучению детей с интеллектуальными нарушениями. Такой подход должен учитывать не только их когнитивные особенности, но и эмоционально-волевую сферу, уровень социальной мотивации и индивидуальные потребности. Например, А.А. Венгер и Л.А. Венгер подчёркивают значимость развивающих методов, направленных на развитие сенсорного восприятия и моторной координации, которые играют важную роль в усвоении математических представлений. Это включает использование наглядных пособий, манипулятивных материалов и игровых заданий, ориентированных на развитие зрительного восприятия, мелкой моторики и пространственного мышления.

Кроме того, исследования И.В. Чумаковой и С.Г. Ералиевой подтверждают, что для успешного обучения детей с интеллектуальными нарушениями необходима организация длительной, последовательной и систематической коррекционной работы. Это особенно важно в процессе формирования пространственно-временных представлений, которые у данной категории детей развиваются с замедлением. Педагог должен акцентировать внимание на таких аспектах, как различение предметов по размеру, форме и цвету, обучение ориентированию в пространстве и времени, а также развитие способности к обобщению и переносу знаний в новые ситуации [2].

Для повышения эффективности обучения математики у детей с интеллектуальными нарушениями целесообразно использовать адаптированные

методы преподавания, такие как поэтапное введение понятий и акцент на закреплении материала через практические упражнения. Например, овладение такими навыками, как сложение и вычитание, требует включения задач, основанных на реальных жизненных ситуациях, что способствует повышению мотивации и формированию практической значимости полученных знаний.

Одним из перспективных направлений в обучении является интеграция цифровых технологий и мультимедийных средств в образовательный процесс. Исследования показывают, что использование интерактивных приложений и обучающих игр способствует улучшению внимания, развитию самоконтроля и повышению интереса к математике у детей с интеллектуальными нарушениями. Эти технологии позволяют персонализировать процесс обучения, учитывая темп работы и особенности каждого ученика [3].

Таким образом, успешное формирование математических представлений у детей с интеллектуальными нарушениями возможно только при условии целенаправленного и систематического педагогического воздействия. Использование адаптированных методов и средств обучения, а также учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка позволяют не только повысить эффективность обучения, но и способствуют развитию их когнитивных и личностных качеств, необходимых для социальной интеграции.

Литература

1. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с нарушениями интеллекта в общеобразовательной школе // Дефектология. – 2012. – № 4. – С. 38-45.
2. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии). СПб.: «СОЮЗ», 2002. 479 с.
3. Пузанов Б.П., Коняева Н.П., Горский и др Б.Б.; под ред. Б.П. Пузанова - Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.
4. Пузанова Б.П. Обучение математике детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). – М., 2003. – 272 с.

УДК 811.161.1

Гулиева А.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук А.В. Морозова

МЕТОДИКА ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Аннотация. В статье рассматриваются пути обогащения словарного запаса обучающихся, в частности детей-инофонов, в процессе работы с текстом как основная составляющая современного школьного образования. Автор обозначает значимые проблемы и отмечает необходимость организации системы работы по обогащению словарного запаса.

Ключевые слова: современное школьное образование, словарный запас, работа с текстом, дети-инофоны, русский язык как неродной.

Gulieva A.A.

THE METHODOLOGY OF ENRICHING THE VOCABULARY OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS IN THE PROCESS OF WORKING WITH TEXT

Summary. The article discusses ways to enrich the vocabulary of students, in particular children with foreign languages, in the process of working with text as the main component of modern school education. The author identifies significant problems and notes the need to organize a system of work to enrich the vocabulary.

Key words: modern school education, vocabulary, working with text, foreign-language children, Russian as a non-native language.

С каждым годом в образовательных учреждениях растет численность обучающихся, для которых русский язык является неродным. Эти обучающиеся владеют языком лишь на базовом уровне, в основном в повседневном контексте. Из-за того, что дома родители общаются с ними на родном языке, они не всегда понимают значение многих слов, используемых в школе. В учебном процессе инофоны общаются исключительно на русском с учителями и одноклассниками, что создает для них определенные трудности.

Таким образом, воспитание школьников в условиях двуязычия стало важной проблемой для учебных заведений.

Для повышения интереса и расширения лексического запаса таких учеников рекомендуется применять различные виды упражнений. Преподавателю необходимо сформировать положительное отношение к русскому языку, развивая у них мотивацию и осознание его социальной значимости. Учащиеся должны понимать, что знание языка является важным для их интеграции в общество. Учитель должен осознавать, что освоение языка – это длительный процесс, требующий колоссального терпения. Перед ним стоит отнюдь не простая задача – помочь обучающимся-инофонам «войти» в новую языковую среду, способствовать обогащению их словарного запаса для того, чтобы дети могли общаться со сверстниками, обучаться на русском языке без возникновения трудностей.

Рассмотрим принципы, на которых строится методика обучения русскому языку как неродному:

1. Принцип обязательной коммуникативной направленности обучения.
2. Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и их различным сторонам.
3. Принцип единства приобретения знаний, умений и формирования их практического использования (взаимосвязи языковой и речевой компетенций при их формировании) [2, с. 21].

Ещё в XIX веке И.И. Срезневский выделил одну из ключевых задач преподавания русского языка – это расширение словарного запаса учеников. Без осознания значений слов, обозначающих новые понятия, ученик не сможет свободно формулировать свои мысли. Поэтому необходимо «подготовить его к обогащению языка словами и выражениями, которые для этого подходят, и помочь усвоить их так же, как и другие лексические единицы, предварительно

развив у него понимание более доступных понятий» [5, с. 104]. Учёный утверждает, что работа с лексикой должна систематически вестись на уроках русского языка, так как «овладеть любым навыком можно лишь с помощью постоянной практики».

При обучении русскому языку инофонов важно учитывать разницу между активным и пассивным словарем, так как существует распространённое мнение, что изучить слово – значит обязательно сделать его активным.

Активным является лексический запас, который используется для выражения собственных мыслей и требует продуктивного усвоения. Пассивный словарь включает слова, которые понятны или значением которых можно догадаться из контекста, то есть они требуют рецептивного понимания. Связь между активным и пассивным словарём очень плотная: встречая слово в тексте, можно запомнить его для дальнейшего использования, в то время как активные слова могут перейти в пассивный запас, если ими не пользоваться [1, с. 49].

В процессе расширения словарного запаса школьникам рекомендуется использование различных типов словарей:

- 1) толковый, который предоставляет объяснения значений слов;
- 2) словарь синонимов, помогающий учителю обеспечить учеников необходимым лексическим материалом для работы над обогащением их словарного запаса синонимами и раскрытием значений;
- 3) словарь антонимов;
- 4) фразеологический словарь, способствующий улучшению речевой культуры и обогащению запаса образных выражений;
- 5) сборники пословиц, поговорок, загадок и скороговорок, которые формируют положительное отношение к окружающему миру и развивают чувства и речь ребенка [3, с. 106].

Применение толкового словаря в обучении инофонов способствует улучшению их речевых навыков. Упражнения со словарями, направленные на

изучение определённых грамматических тем, помогают создать структуру знаний учащихся, в то время как регулярное выполнение таких заданий обеспечивает правильность их высказываний. Использовать толковые словари при работе с обучающимися-инофонами важно, т.к. они понимают значение далеко не каждого слова. А при помощи узнавания ими новых слов, их значения, несомненно, будет обогащаться словарный запас инофонов. При работе с толковым словарем можно использовать игру «Справочное бюро». Ее смысл в том, что обучающиеся в толковом словаре должны искать значения определенных слов, определять разность их значений (у многозначных слов).

Детям-инофонам рекомендуется знакомиться не только с толковыми словарями, но и со словарями синонимов, антонимов. Данные словари русского языка знакомят нас с синонимическими и антонимическими парами, объясняют нюансы значений, приводят примеры использования и предоставляют материал для творческих заданий для учащихся. При работе с синонимами и антонимами важно объяснить инофонам, что выбор синонимов зависит от контекста, в котором употребляется слово. Например, крепкий (человек) – сильный, здоровый, крепкая (ткань) – прочная; старый (человек) – молодой, старый (учебник) – новый. При работе со словарями синонимов и антонимов можно использовать игру «Кто больше?». Ее смысл заключается в том, чтобы подобрать как можно больше синонимов и антонимов к заданным словам.

Фразеологический словарь также является основой для обогащения словарного запаса обучающихся-инофонов. Фразеологический словарь дает точное и краткое раскрытие русских фразеологизмов в их историческом и литературном контексте. Каждый фразеологизм содержит толкование значения, историю происхождения, пример использования в литературе. При работе с фразеологическим словарем можно дать обучающимся такое задание: найдите фразеологизмы со словом (рука, нос, язык и т.д.), объясните их значение,

подберите к ним синонимы, антонимы, пользуясь фразеологическим словарем [4, с. 134-135].

Как мы обозначили выше, для обогащения словарного запаса обучающихся-инофонов на уроках русского языка нужно использовать различные виды словарей, подбирать интересные упражнения для работы с ними. Еще одним эффективным компонентом обогащения словарного запаса, на наш взгляд, является работа с фольклорными текстами. Русская культура обладает богатым устным народным творчеством: сказками, пословицами, поговорками, загадками и т.п. Однако в школьном обучении часто упускаются жанровые и языковые особенности малых фольклорных форм, что ограничивает их использование только запоминанием. Обращение к этим жанрам в процессе обогащения словарного запаса школьников очень важно.

Пословицы и поговорки запечатлевают жизненный опыт и учат детей эмоционально и лаконично выражать свои мысли, развивая навыки творческого использования языка. Важно, чтобы они встраивались в уроки так, чтобы ученики могли легко их воспринимать. Именно поэтому учителю необходимо включать в свою речь выражения, которые в определенных ситуациях и с соответствующими пояснениями позволяют детям понять их смысл. Например, возможно использование следующих известных пословиц: «Коли взялся за гуж – не говори, что не дюж», «Без труда не выловишь и рыбку из пруда», «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь» и т.п. и поговорок: «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь», «Глаза боятся, а руки делают», «Делу время, потехе час», «Кончил дело – гуляй смело» и т.д.

При работе с пословицами и поговорками очень важно объяснять обучающимся-инофонам их значение, так как смысл этих малых жанров завуалирован образными сочетаниями. Понять смысл малых фольклорных жанров без помощи учителя сможет далеко не каждый ученик, поэтому здесь очень важно комментирование педагога. После объяснения значения можно

предложить обучающимся продумать ситуации, в которых могли бы использовать те или иные пословицы и поговорки. Это будет достаточно занимательным заданием для них.

Также важный аспект, чтобы пословицы и поговорки произносились выразительно, с разной интонацией, а также сопровождалась жестами, мимикой. Это помогает осмыслить суть пословицы и побуждает к желаемому поступку.

Практическое применение пословиц и поговорок в ранг игры, таких как ролевые ситуации или сценки, станет отличным способом закрепить изученный материал. Это поднимет настроение и создаст позитивную атмосферу на уроке. Такая обстановка способствует лучшему запоминанию информации [6, с. 19-20].

В конечном итоге, работы с пословицами и поговорками формируют не только языковые навыки, но и критическое мышление, способствуют развитию творчества и эмоционального интеллекта. Эти навыки окажутся полезными в различных сферах жизни, ведь мудрость фольклора остаётся актуальной вне зависимости от времени и места.

Важно, чтобы работа над обогащением словарного запаса обучающихся-инофонов проводилась в системе. Нельзя посвятить несколько уроков работе над обогащением словарного запаса, а после забыть про неё. Необходимо регулярно проводить такие занятия, выделять какую-то часть урока на работу со словарями, делать карточки на уроки для закрепления. При выполнении любых упражнений обращать внимание на лексическую сторону текста. Это поможет сложить обучающимся-инофонам разрозненные представления о лексике русского языка в чёткую картину.

Таким образом, обогащение словарного запаса обучающихся-инофонов достигается при помощи работы на уроках с различными видами словарей: толковым, словарем синонимов, антонимов, фразеологическим словарем, а

также сборников малых фольклорных жанров: пословиц, поговорок и т.д., регулярном выполнении практических упражнений. Самое главное в данной работе, что она должна носить системный характер.

Литература

1. Агаева Р.З. Лексическая работа на основе текста на уроках русского языка: дис. канд. пед. наук. М., 1991. 178 с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
3. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. 191 с.
4. Касенова Н.Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие. М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 198 с.
5. Срезневский И.И. Русское слово: Избранные труды: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №1201 «Рус. яз. и лит.». М.: Просвещение, 2013. 176 с.
6. Юсупова З.Ф. Теория и практика обучения русскому языку в полиэтнической среде. Казань: Казан. ун-т, 2015. 35 с.

УДК 376

Дорошенко Е.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. геогр. наук, доцент А.П. Новосельцева

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается экологическое воспитание в коррекционной школе как важная составляющая образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обсуждаются методы и подходы, направленные на формирование экологической культуры у учащихся, включая игровые технологии, природоохранные акции и проектную деятельность. Особое внимание уделяется практическому применению знаний и участию детей в экологических мероприятиях. Рассматриваются трудности и перспективы экологического воспитания в коррекционных школах

Ключевые слова: экологическое воспитание, коррекционная школа, дети с ОВЗ, экологическая культура, природоохранные акции, игровые технологии.

Doroshenko E.A.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SPECIAL NEEDS SCHOOLS

Summary. The article examines environmental education in special needs schools as an essential part of the educational process for children with disabilities. It discusses the methods and approaches aimed at fostering ecological culture among students, including game-based technologies, environmental protection actions, and project activities. Special attention is given to the practical application of knowledge and students' participation in environmental events. Challenges and prospects of environmental education in special needs schools are also explored.

Key words: environmental education, special needs school, children with disabilities, ecological culture, environmental protection actions, game-based technologies.

Экологическое воспитание в коррекционной школе играет важную роль в образовательной системе и является важным компонентом всестороннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Экологическое воспитание способствует формированию экологической культуры, которая помогает детям развивать навыки социального взаимодействия и устанавливать более гармоничные отношения с окружающей средой и обществом. Учащиеся коррекционных школ сталкиваются с особыми трудностями в обучении, что требует применения специфических методов и подходов, направленных на их интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие. Экологическое воспитание оказывает положительное влияние на развитие личностных качеств детей, способствует их социальной адаптации и интеграции в общество. Как отмечает Е.Н. Смирнова, экологическое воспитание в условиях специальных школ требует комплексного воздействия на интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы ребенка, что делает его важным компонентом образовательного процесса [5].

Формирование экологической культуры в коррекционной школе включает в себя развитие знаний, навыков и умений, необходимых для

гармоничного взаимодействия с окружающей средой. Однако, дети с ОВЗ не всегда могут достигать того уровня экологической осознанности, который характерен для их сверстников. Тем не менее, экологическое воспитание способствует формированию у них ответственного отношения к природе, что особенно важно в условиях нарастающих экологических проблем. В современном мире проблемы экологии требуют активного участия каждого человека, и важно, чтобы дети, несмотря на свои ограничения, могли осознавать свою роль в этом процессе. Формирование экологической культуры помогает детям с ОВЗ понять, что их вклад в защиту природы важен и может оказать значительное влияние на улучшение экологической ситуации в их регионе и в мире в целом.

Особенностью экологического воспитания в коррекционной школе является акцент на практические навыки, что позволяет учащимся применять полученные знания на практике, например, в процессе участия в природоохранных акциях и проектных работах [3]. Практические занятия являются особенно важными для детей с ОВЗ, так как они помогают закрепить знания и навыки, полученные на уроках. Например, участие в проектной деятельности позволяет детям проявлять свои творческие способности и работать в команде, что способствует развитию их социальных навыков и умения находить компромиссы.

Одним из ключевых методов экологического воспитания в коррекционной школе является использование игровых технологий. Игры помогают детям с ОВЗ лучше усваивать материал и развивать коммуникативные навыки. Игровые технологии позволяют создавать ситуации, которые способствуют более глубокому пониманию материала, а также мотивируют учащихся к активному участию в образовательном процессе. В коррекционной школе №38 г. Череповца проводятся экологические игры, которые помогают учащимся решать реальные экологические задачи в игровой

форме. Эти игры направлены на развитие экологической культуры, формирование ответственного отношения к природе и укрепление социальных навыков. Это не только способствует закреплению знаний, но и формирует у детей активную жизненную позицию по отношению к окружающей среде [3].

Также важной частью воспитательного процесса являются природоохранные акции, такие как «Чистый школьный двор» или «Поможем зимующим птицам». Эти мероприятия помогают детям осознать свою роль в защите природы и развивают у них чувство ответственности за окружающую среду [4]. Природоохранные акции стимулируют детей к активному участию в заботе о природе, показывают значимость каждого их действия и помогают им осознать, что их вклад имеет значение для сохранения окружающей среды. Участие в подобных акциях способствует воспитанию таких качеств, как усердие, терпение и уважительное отношение к природе. Это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, так как участие в общественно значимых делах помогает им укрепить веру в собственные силы и сформировать навыки социального взаимодействия.

Практическое применение знаний также осуществляется через участие детей в экологических праздниках и массовых внеклассных мероприятиях. Например, традиционные «Дни Труда и Творчества» в коррекционной школе №38 г. Череповца имеют экологическую направленность и помогают учащимся участвовать в сохранении и улучшении окружающей среды. Такие мероприятия не только способствуют закреплению полученных знаний, но и создают условия для практического применения экологических навыков, полученных на занятиях. Учащиеся также активно принимают участие в конкурсах рисунков и проектной деятельности, что позволяет им развивать свои творческие способности и применять полученные экологические знания на практике [3]. Подобные проекты дают учащимся возможность проявить инициативу, работать в команде и получить практические навыки по улучшению состояния

окружающей среды. В процессе выполнения проектов дети учатся анализировать информацию, делать выводы и предлагать конкретные решения, что способствует развитию их аналитического мышления.

Экологическое воспитание может стать важным инструментом для социальной инклюзии детей с ОВЗ. Участие в коллективных экологических акциях, таких как посадка деревьев или уборка территории, создает условия для взаимодействия детей с их сверстниками. Это способствует интеграции детей с ОВЗ в общество, формируя у них уверенность в своих силах и укрепляя навыки общения. Коллективная работа в природоохранных мероприятиях способствует тому, что дети учатся работать в команде, совместно достигать поставленных целей и чувствовать свою значимость. Важно отметить, что экологические мероприятия объединяют детей вокруг общей цели – заботы о природе, что помогает разрушить барьеры и создать инклюзивную среду. Такие мероприятия способствуют не только экологическому просвещению, но и созданию условий для социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями. Таким образом, экологическое воспитание становится важным компонентом процесса социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Одной из основных проблем является недостаточная подготовка педагогов к работе с детьми с ОВЗ в рамках экологического воспитания. Это связано с отсутствием специализированных методических пособий и недостатком практических навыков у педагогов. Подготовка педагогов должна включать обучение современным методикам и подходам к экологическому воспитанию, которые учитывают особенности детей с ОВЗ. Еще одна проблема – это недостаток материально-технической базы в некоторых коррекционных школах, что затрудняет проведение экскурсий и других практических занятий [1]. Нехватка ресурсов и недостаточная оснащенность школ создают барьеры для реализации полноценного экологического воспитания. Для успешной

реализации экологического воспитания важно обеспечить школы всем необходимым оборудованием, учебными материалами и поддержкой для проведения практических занятий, что позволит сделать процесс обучения более доступным и эффективным для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Трудности экологического воспитания заключаются в недостатке адаптированных методических материалов для работы с детьми с ОВЗ. Как подчеркивает Е.Н. Смирнова, педагоги сталкиваются с проблемами в выборе подходящих методов обучения, которые бы учитывали особенности развития учащихся. Однако, современные технологии, такие как мультимедийные презентации, помогают решать эти задачи, делая процесс обучения более доступным и интересным для детей. Внедрение новых технологий и методов обучения является ключевым аспектом в развитии экологического воспитания в коррекционных школах.

Перспективы развития экологического воспитания связаны с дальнейшим совершенствованием методик и программ, ориентированных на индивидуальные особенности каждого ребенка. Важным шагом является интеграция современных технологий, таких как виртуальные экскурсии и интерактивные уроки, которые помогают детям с ОВЗ лучше усваивать информацию [2].

Развитие экологического воспитания в коррекционных школах возможно благодаря созданию специализированных учебных пособий и программ, а также повышению квалификации педагогов. Программы, такие как «Школа на природе», могут быть адаптированы для коррекционных школ и использоваться для формирования у детей с ОВЗ более глубокого понимания экологии и взаимодействия с природой.

Таким образом, экологическое воспитание в коррекционной школе является неотъемлемой частью образовательного процесса, направленного на

развитие у детей с ОВЗ экологической культуры и социально значимых навыков. Важным аспектом этого процесса является использование игровых технологий, природоохранных акций и проектной деятельности, которые помогают учащимся применять свои знания на практике. Перспективы развития экологического воспитания связаны с совершенствованием методик и активным применением новых технологий, что позволит сделать обучение более доступным и эффективным для детей с ОВЗ.

Литература

1. Виноградова О.А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. 2006. № 2. С. 53-54
2. Зверев А.Т., Кузнецов В.Н. Экология: метод. пособие, 5–6 классы. М.: ОНИКС, 2005.
3. Полетаева Г.В. Использование воспитательных технологий в экологическом воспитании обучающихся специальной (коррекционной) школы VIII вида // Журнал коррекционной педагогики. 2014.
4. Рябова Г.И. Как сделать эффективным экологическое воспитание в специальной (коррекционной) школе? // Вестник педагогики. 2019.
5. Смирнова Е.Н. Экологическое воспитание учащихся в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида // Сборник научных статей. 2014.

УДК 376

Дрыгина О.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент А.Ю. Кабушко

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ И С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности нравственного развития дошкольников с нормативным развитием и с задержкой психического развития (ЗПР), а также методы и приемы, с помощью которых педагоги могут обучать и воспитывать дошкольников разного уровня развития. Актуальность данной темы обусловлена современными требованиями к инклюзивной образовательной среде и необходимостью создания условий для гармоничного нравственного развития всех детей, независимо от

уровня их психического развития. Особое внимание – особым образовательным потребностям детей с ЗПР, от обеспечения которых зависит их успешная интеграция в социум.

Ключевые слова: нравственное развитие, дошкольники, нормативное развитие, задержка психического развития, нормотипичные дети.

Drygina O.C.

FEATURES OF THE MORAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH NORMATIVE DEVELOPMENT AND WITH MENTAL RETARDATION

Summary. Moral education in the early stages of life is of key importance for the formation of personality, social adaptation and successful interaction of a child with the outside world. This article examines the features of the moral development of preschoolers with normative development and with mental retardation (PSD), as well as methods and techniques by which teachers can teach and educate preschoolers of different levels of development. The relevance of this topic is due to modern requirements for an inclusive educational environment and the need to create conditions for the harmonious moral development of all children, regardless of their level of mental development. Special attention is paid to the special educational needs of children with ASD, on which their successful integration into society depends.

Key words: moral development, preschoolers, normative development, mental retardation, normotypic children.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования содержание дошкольной образовательной программы должно обеспечивать, в числе прочего, социально-коммуникативное развитие детей, которое во многом ориентировано на усвоение и присвоение норм, правил поведения и морально-нравственных ценностей, принятых в российском обществе [1]. Формирование нравственного поведения дошкольников – это важный аспект воспитательного процесса, который влияет на становление личности и социально-коммуникативные навыки ребенка. Нравственные установки формируются в раннем возрасте и во многом определяют будущее социальное поведение, причем не только самих детей, но и по отношению к ним, поскольку в психологическом аспекте развитие нравственности можно рассмотреть с двух сторон: 1) развитие чувств и воли; 2) ребенок постепенно начинает осознавать свое место в окружающем

мире, что порождает новые мотивы поведения, исходя из которых ребенок совершает те или иные поступки [10].

Нравственная сфера личности ребенка дошкольного возраста складывается из трех структурных компонентов [7]:

- когнитивный – дает представления о ценностях и понимании нравственных норм;
- эмоционально-ценностный – изучает отношение детей к нравственным нормам, умения различать добрые и дурные поступки;
- поведенческий – предполагает выявление нравственного поведения в ситуации морального выбора, а также реального поведения ребенка в ситуациях морального выбора.

В результате представлений человека о хорошем и плохом, о должном и не должном, осознания социальных и общественных норм, происходит формирование нравственных чувств. Нравственные чувства – это чувства, которые переживаются человеком в связи с осознанием соответствия или несоответствия его поведения принятым нормам в обществе. В нравственном сознании человека эти чувства находятся в единстве с нравственными понятиями [5].

К концу дошкольного возраста нормотипичные дети начинают осознавать основные нравственные понятия, такие как «добро», «плохо», «справедливость», «честность». Они способны сопереживать другим, проявлять эмпатию и постепенно приобретают навык управления своими эмоциями.

Что касается детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), то многочисленные исследования установили, что «в целом дети с ЗПР по уровню эмпатии ближе к нормально развивающимся сверстникам, чем к умственно отсталым» [6]. Следует помнить, что, по Л. С. Выготскому, условием нормального вранствания ребенка в цивилизацию является единство двух планов развития – естественного (биологического) и социального (культурного).

Следовательно, задержка или отклонения в становлении личностного уровня развития ребенка могут быть обусловлены как нарушениями психофизиологической организации детского организма, так и отклонениями «в собственно культурном развитии ребенка». В результате неблагоприятных условий воспитания, часто в сочетании с легкими нарушениями функционирования ЦНС, к подростковому возрасту может наблюдаться формирование специфического вида дизонтогенеза ребенка, определяемого как патохарактерологическое формирование личности [3]. Для всех детей с ЗПР характерны запаздывание развития основных психофизических функций (речи, социального поведения), эмоциональная незрелость, неравномерность развития отдельных психических функций, функциональный, обратимый характер нарушений, а также наличие частичного (недоразвития интеллектуальных функций (так называемых предпосылок интеллекта) и личности (в первую очередь эмоционально-волевой сферы и иерархии мотиваций) [2].

Развитие психики детей с ЗПР подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормотипичного ребенка: цикличность и неравномерность психического развития, пластичность нервной системы и основанная на этом способность к компенсации, положение о соотношении влияющих на развитие человека биологических и социальных факторов, – однако дети с ЗПР все же отличаются особыми образовательными потребностями, обусловленными закономерностями нарушенного развития. Так, их учебная деятельность отличается ослабленностью регуляции деятельности во всех звеньях процесса учения: отсутствием достаточно стойкого интереса к предложенному заданию необдуманностью, импульсивностью и слабой ориентировкой в заданиях, приводящими к многочисленным ошибочным действиям, недостаточной целенаправленностью деятельности малой активностью, безынициативностью, отсутствием

стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

Для воспитания нравственных качеств у детей с ЗПР требуется индивидуальный и более структурированный подход. На наш взгляд, наиболее эффективными методами нравственного развития нормотипичных дошкольников и дошкольников с ЗПР (особенно в смешанных группах) являются следующие.

1. Прямое обучение и объяснение норм. Важно чаще буквально разъяснять нравственные нормы, принятые в обществе, а также использовать конкретные примеры, иллюстрирующие правильное поведение. Кроме того, педагогу следует помнить, что он и сам должен быть образцом нравственного поведения. Дети, наблюдая за действиями взрослых, учатся понимать, какие поступки считаются правильными. Для детей с ЗПР данный метод особенно важен, т. к. визуализация проговариваемых норм помогает им лучше усваивать морально-нравственные установки [9].

2. Поощрение как мотиватор закрепления нравственных поступков. Педагогу нужно обязательно использовать в своей работе эффективную систему как поощрений (улыбка, объятия, похвала, небольшие подарки – в зависимости от особенностей развития и коммуникабельности ребёнка), так и «сдержек и противовесов» (наказания должны быть минимальными и направлены на исправление поведения, а не на унижение ребёнка.).

3. Игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, моделирование и анализ ситуаций [8]. Создание ситуаций, в которых дети могут безопасно и наглядно отработать нравственные нормы, помогает им лучше понимать их смысл. Важно при воспитании дошкольников с ЗПР использовать в таких играх и инсценировках модели только правильного поведения.

4. Рассматривание рисунков и фотографий. Например, обсуждение моральных аспектов, представленных на изображениях, помогает детям лучше

понимать и оценивать различные ситуации. Для детей с ЗПР важно использовать простые и понятные изображения, сопровождая их объяснениями и примерами [4].

5. Чтение и обсуждение художественных произведений, эмоциональная оценка поступков героев, элементы сказкотерапии. Важная роль в формировании норм поведения принадлежит художественной литературе, в особенности сказкам, в которых можно найти полный перечень морально-нравственных проблем и способов их решения. Они хорошо воспринимаются и усваиваются в силу психологических особенностей детей, в том числе детей с ЗПР. А произведения Л. Н. Толстого «Отец и сыновья», В. Осеевой «До первого дождя», «Три товарища» подводят детей к пониманию понятий дружбы, товарищества [8].

Таким образом, развитие нравственных навыков у детей дошкольного возраста – значимый компонент образовательного процесса, влияющий на формирование личности дошкольника и его коммуникативные способности. Дети с нормативным развитием быстрее осваивают нравственные нормы, демонстрируют большую гибкость в поведении и лучше ориентируются в эмоциональных сигналах других людей, в то время как дети с ЗПР требуют более тщательного подхода, большей терпимости и педагогической поддержки. Для них важно создание благоприятной атмосферы и предоставление простых, доступных примеров нравственного поведения. Наиболее действенными, на наш взгляд, методами и приемами нравственного развития как нормотипичных детей, так и детей с ЗПР, особенно в смешанных группах, являются прямое обучение и объяснение норм; поощрение; игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, моделирование и анализ ситуаций; рассматривание рисунков и фотографий; чтение и обсуждение художественных произведений, эмоциональная оценка поступков героев, элементы сказкотерапии.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета, № 265, 25.11.2013.
2. Алтынбаева Н.А. Психолого-педагогические особенности детей с задержкой психического развития в контексте ФГОС // Форум молодых ученых. 2017. № 6 (10). С. 27-33.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Гребнева И. С., Толстикова О.Н. Особенности изобразительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (45). С. 98-100.
5. Козловская Н.А. Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника // Интеграция образования. 2007. № 3/4. С. 182-187.
6. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 480 с.
7. Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: дис. ... д.п.н. Казань, 2009. 337с.
8. Поленкова Г.В. Развитие эмоционально-нравственной сферы детей с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации: материалы XIII всероссийской научно-практической конференции: в 3-х частях. Часть I. Тамбов: Державинский, 2019. С. 74-76.
9. Шилкова М.С. Метод примера и его роль в воспитании подрастающего поколения // Интерактивное образование: электронная газета. 2017. С. 9-16.
10. Якобсон С.Г., Щур В.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм: психологические проблемы нравственного воспитания детей М., 1977. С. 59-108.

УДК 376

Екимова М.А.,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, студентка 2 курса
Научный руководитель: преподаватель А.С. Мальцева

РОЛЬ ЭКСКУРСИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Данная работа рассматривает инклюзивное образование в музеях как важный аспект социализации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Подчеркивается значимость комфортного и безопасного пространства музея для доступа к культурному наследию. Описываются группы детей с различными степенями развития и необходимостью создания индивидуальных образовательных программ. Указаны условия эффективной инклюзивной экскурсионной деятельности, включая организацию специализированных маршрутов и заданий, что способствует развитию личностных качеств, коммуникативных навыков и познавательного интереса у детей с ОВЗ. Приводится пример экскурсии в Государственный музей-заповедник М.Ю. Лермонтова, демонстрирующий положительное влияние музейного материала на эмоциональное развитие детей. В заключение подчеркивается необходимость подготовки педагогов для успешного проведения инклюзивных экскурсий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, музей, дети с ограниченными возможностями здоровья, экскурсионная деятельность, индивидуальные образовательные программы, социализация, культурное наследие, познавательный интерес, личностные качества, педагогическая подготовка.

Ekimova M.A.

THE ROLE OF EXCURSIONS IN INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS

Summary. This paper considers inclusive education in museums as an important aspect of the socialization of people with disabilities. The importance of a comfortable and safe museum space for access to cultural heritage is emphasized. Groups of children with different degrees of development and the need to create individual educational programs are described. The conditions of effective inclusive excursion activities are indicated, including the organization of specialized routes and tasks, which contributes to the development of personal qualities, communication skills and cognitive interest in children with disabilities. An example of an excursion to the M. Y. Lermontov State Museum-Reserve is given, demonstrating the positive impact of museum material on the emotional development of children. In conclusion, the need to train teachers for the successful implementation of inclusive excursions is emphasized.

Key words: inclusive education, museum, children with disabilities, sightseeing activities, individual educational programs, socialization, cultural heritage, cognitive interest, personal qualities, pedagogical training.

Современный социум начинает уделять большое внимание инклюзивному образовательно-воспитательному процессу, который проходит не только в общеобразовательном учреждении, но и в таком учреждении культуры, как музей. Комфортное и безопасное пространство музея способствует тому, что культурное наследие становится доступным для людей с различными особенностями. Это говорит о том, что музей выполняет свое предназначение: он дает возможность каждому прикоснуться к культурным ценностям прошлого. Таким образом, люди, имеющие инвалидность, получают возможность социализироваться и раскрыть свой творческий потенциал. В этом случае, отношение к данным личностям начинает меняться: для них начинают создаваться новые программы, где находят отражение те темы, которые будут поняты инклюзивниками [4, с. 25].

Инклюзивное образование в музее строится в соответствии с уровнем заболеваемости детей и степени их развития. Выделяются несколько групп:

I группа – это дети, которые слабо контролируют свои действия. Они не имеют навыков работы в коллективе.

II группа – дети, не умеющие организовать самостоятельную деятельность.

III группа – дети, которые имеют навыки сотрудничества в группе и с ее руководителем.

IV группа – дети, выполняющие действия с помощью педагогов.

V группа – дети, имеющие способность к интеллектуальной и творческой деятельности [2, с. 36].

Каждая группа детей диктует необходимость создания индивидуальной образовательной программы. С этой целью при организации экскурсионной

деятельности для инклюзивных детей педагогу прежде следует разработать психолого-педагогический паспорт для каждой группы.

Инклюзивная экскурсионная деятельность будет эффективной при следующих условиях:

- при разработке индивидуальной программы инклюзии, включающей особенности развития личности;
- при использовании индивидуальных и взаимосвязанных форм инклюзивного образовательно-воспитательного процесса;
- при учете особенностей детей с ОВЗ во время физических нагрузок;
- при подготовке к инклюзивным экскурсиям необходимы специальные пандусы и медицинское обслуживание;
- при обеспечении безопасности для таких групп экскурсантов.

В процессе экскурсии у детей с ОВЗ формируются такие личностные качества как; мотивация к получению новой информации; вырабатываются умения групповой работы; распознаются объекты и предметы подлинного мира, живой и неживой природы; происходит знакомство с методикой изучения данных объектов и предметов; определяется видовое разнообразие объектов и окружающего их природного мира. В процессе экскурсии могут проводиться конкурсы:

- по выбору и обоснованию самых красивых архитектурных участков маршрута;
 - даются задания на дом по подготовке изученных материалов в письменной и устной форме;
 - составляются фотоальбомы, презентации изученных территорий на маршруте, которые могут быть дополнены, рисунками, предметами и т.д.
- [3, с. 56].

Наибольшую эффективность имеют маршруты, проложенные по Лермонтовским местам:

- в процессе знакомства с маршрутом экскурсии по Лермонтовским местам совместно строится программа, в которой предлагается основная (биографический аспект жизни писателя) и дополнительная (детали из семейного альбома) информация;

- приобретаются навыки наблюдения и логического следования маршрута;

- развиваются умения работы с маршрутной картой, планом местности;

- формируются навыки по оценке маршрута по Лермонтовским местам;

Подготовка к экскурсии включает: определение темы, цели и места; изучение и подбор материалов, намеченных к использованию в ходе экскурсии; тщательное обдумывание методических приемов и маршрута; подготовку групповых и индивидуальных заданий, для детей с различными уровнями здоровья; продумывание проблемных ситуаций, заданий и вопросов, ответы на которые дети могут получить в ходе экскурсии [3, с. 58].

Проведение экскурсии включает информационную часть и рабочую, во время работы на экскурсии дети с ОВЗ ведут маршрутный дневник.

Маршрут по Лермонтовским местам города длится около трех часов. При передвижении от объекта к объекту детям дается задание составить по своему воображению портрет писателя, который они озвучивают в конце экскурсии.

В качестве примера мы можем привести инклюзивную экскурсию в Государственный музей-заповедник М. Ю. Лермонтова. Здесь дети имеют возможность познакомиться с многочисленными уникальными экспонатами, в том числе – личными вещами поэта. А также увидите концертную программу студентов и преподавателей СКМК им. В.И. Сафонова в рамках проекта «Музыкальный абонемент для школьников».

Предлагаемая экскурсия представляет собой тип образовательной экскурсии, которая повышает научно-познавательный потенциал детей с ограниченными возможностями здоровья, показывает, как влияет музейный

материал на эмоциональный процесс личности. Однако следует отметить и тот факт, что в процессе экскурсии у детей с ограниченными возможностями здоровья формируются и коммуникативные свойства. Увиденные предметы, услышанная музыка заставляют детей общаться, высказывать свое мнение, отражать свои эмоции.

Итак, мы видим, что в процессе экскурсии реализуются следующие задачи:

- устанавливаются связи между природой, социальной жизнью и человеком;
- детьми осознается взаимосвязь в системе «человек – природа – общество»;
- определяется нравственно-эстетические установки поведения в природе и на объекте;
- формируются индивидуальные качества, выявляются способности, интересы;
- развивается познавательный интерес к городским памятникам и предметам музейных объектов;
- определяются эстетические ценности природного и социального окружения.

В процессе инклюзивного образования и воспитания на объектах дети с ограниченными возможностями здоровья развивают познавательные действия:

- умение моделировать архитектурные и социальные явления;
- овладевают такими логическими операциями как: сравнение сопоставление, обобщение получаемых об исследуемом объекте сведений.

Таким образом, инклюзивная экскурсионная деятельность развивает толерантность между здоровыми и детьми с ОВЗ, социализирует их и формирует интерес к окружающему миру и культурным ценностям.

Экскурсия вызывает любознательность, наблюдательность. Она доставляет большую радость особенным детям, оставляет в их сознании неизгладимое впечатление, полученное в процессе наблюдений, на основе которых воспитывается любовь к родному краю, Родине.

Следует помнить, что именно формирование сознания умственно отсталого школьника менее всего поддаётся коррекции. Ему трудно существовать в окружающем мире. Поэтому необходимо направить все усилия, чтобы помочь ребенку приспособиться к жизни. Л.С. Выготский рекомендовал искать обходные пути в решении этого вопроса [1, с.153]. Планируя воспитательную работу по краеведению с детьми, следует обратить особое внимание на общение, которое является фундаментом человеческой жизни, необходимостью и потребностью людей, способом их существования. Вся человеческая жизнь – определённая система отношений, где каждый должен найти оптимальное соотношение между собой и окружающим его социумом.

В каждой последующей экскурсии должны быть моменты закрепления знаний, полученных ранее, и дальнейшее их расширение.

Успешное проведение экскурсии в большой степени зависит от тщательной специальной подготовки к ней учителя.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Психолог, 2023. 284 с.
2. Межова Л.А. Инклюзивная экскурсионно-рекреационная деятельность как элемент социальной адаптации молодёжи // Культура физическая и здоровье. Воронеж, 2023. № 6
3. Межова Л.А., Летин А.Л., Луговская Л.А. Экскурсионная деятельность как основа развития регионального инклюзивного туризма // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 1-1.
4. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского университета. 2020. № 9(83). С. 47

УДК 376

Есин А. А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студент 3 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент К.А. Киричек

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ)

Аннотация. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью глубокого понимания того, как родительская вовлеченность может повлиять на успехи детей в инклюзивном обучении. В частности, математика, как предмет, требует не только усвоения теоретических знаний, но и развития логического мышления, что может быть особенно сложным для детей с ОВЗ. Родители, активно участвующие в образовательном процессе, могут оказать значительное влияние на мотивацию и успеваемость своих детей, а также на их эмоциональное состояние и уверенность в себе, и как следствие на освоение учебной дисциплины.

Ключевые слова: инклюзивное образование, семья, обучение детей с ОВЗ математике.

Есин А. А.

THE ROLE OF PARENTS IN INCLUSIVE EDUCATION (BASED ON THE PRINCIPLE OF TEACHING MATHEMATICS)

Summary. The relevance of this work is due to the need for a deep understanding of how parental involvement can affect the success of children in inclusive education. In particular, mathematics, as a subject, requires not only the assimilation of theoretical knowledge, but also the development of logical thinking, which can be especially difficult for children with disabilities. Parents who are actively involved in the educational process can have a significant impact on the motivation and academic performance of their children, as well as on their emotional state and self-confidence, and, as a result, on the mastery of the academic discipline.

Key words: inclusive education, family, teaching mathematics to children with disabilities.

Актуальной темой в современном образовательном пространстве выступает инклюзивное образование. Его важность крайне сложно переоценить, так как оно непосредственно направлено не только на создание условий для обучения детей с ОВЗ, вне зависимости от уровня их физического, умственного и эмоционального развития, но и на их социальную интеграцию,

формирование уверенности в своих силах, развитие навыков коммуникации и сотрудничества [3]. Особое место в этой системе уделяется роли родителей, также являющихся ключевыми фигурами в процессе инклюзии, в том числе в области обучения математике. Не менее важным аспектом в данной сфере является открытость участников образовательного процесса к сотрудничеству. Родители должны чувствовать себя частью образовательной команды, что позволит им не только активно участвовать в принятии решений, касающихся стратегии обучения, но и оказывать своим детям колоссальную поддержку, которая будет способствовать формированию у них положительного отношения к обучению, повышению уровня их мотивации к изучению математики. Данное взаимодействие углубит и расширит возможности личностного роста, как родителей, так и детей, так как родителями могут использоваться различные методы обучения, включая обучение в игровой форме, что положительно влияет на развитие ребёнка, увеличивая его заинтересованность и улучшая результаты его обучения [4, 5].

Взаимодействие между родителями и педагогом может стать залогом успешной интеграции детей с ОВЗ в общую образовательную среду. С одной стороны – родители выступают защитой и поддержкой ребёнка, а с другой – активно участвуют в образовательном процессе, способствуя более продуманному и индивидуализированному подходу в обучении. Создание комфортной, доверительной среды в группе или классе, где каждому уделяется внимание, находит отражение в результатах обучения и социализации детей с ОВЗ [4].

Продуктивное взаимодействие с семьями детей с ОВЗ, в том числе по нахождению новых форм сотрудничества, объединение родительских усилий и усилий образовательной организации для достижения общей цели можно осуществлять, используя следующие методы и формы [1, 2].

1. Регулярные встречи и консультации. Родительские собрания: проводятся регулярно, чтобы обсудить успехи детей, проблемы и планы на будущее. Это позволяет родителям быть в курсе того, чем занимается их ребенок, а также высказать свои пожелания и замечания. Индивидуальные беседы: личные встречи педагогов с родителями помогают глубже понять особенности каждого ребенка и найти оптимальные подходы к его развитию.

2. Организация мероприятий. Родители могут участвовать в подготовке праздников, экскурсий, различных мероприятий вместе с детьми и педагогическим коллективом. Это способствует укреплению связей внутри образовательного учреждения и создает атмосферу сотрудничества. Позволяет родителям увидеть, как их дети взаимодействуют со сверстниками и педагогами, а также узнать больше об образовательной программе.

3. Обратная связь. Использование мессенджеров, электронных дневников, приложений для общения родителей и учителей значительно упрощает процесс обмена информацией. Родителям удобно получать уведомления о событиях, расписании занятий и о других важных моментах.

4. Рекомендации по развитию ребенка. Педагоги могут предложить родителям рекомендации по домашнему обучению, чтению книг, занятиям спортом и другим аспектам развития. Совместный подход помогает ребенку лучше усваивать знания и приобретать умения и навыки.

5. Психологическая поддержка. Важно создавать доверительную атмосферу, где родители могут обратиться за помощью при возникновении трудностей у ребенка. Психологи и педагоги должны быть готовы оказать поддержку и дать советы по решению проблем.

6. Учет мнения родителей. Включение родителей в обсуждение образовательных программ, планов работы группы или класса показывает уважение к их мнению и укрепляет доверие между сторонами.

Роль родителей в инклюзивном обучении математике является важным аспектом, который способствует успешному процессу обучения детей с особыми образовательными потребностями и заключается в следующем. Родители должны быть поддерживающими и понимающими, так как освоение математики дается сложно даже норматипичным детям. Родители должны пытаться понять индивидуальные трудности своего ребенка в изучении математики и делиться с учителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, своими наблюдениями о том, как ребенок справляется с математическими задачами, и совместно разрабатывать стратегии, которые будут наиболее эффективными.

Также важно, чтобы родители создавали дома атмосферу, способствующую обучению. Это может включать в себя выделение времени для занятий математикой, использование игр и других методов обучения. Родители могут интегрировать математические навыки в повседневную жизнь. Например, в процессе покупок, приготовлении пищи или планировании поездок можно обращать внимание детей на математические операции, величины, что поможет ребенку увидеть практическое применение математики.

Т.к. многие дети с ОВЗ лучше воспринимают информацию визуально, то для обучения можно использовать визуальную поддержку: карточки с изображением цифр и геометрических фигур, иллюстрации с примерами решения задач, видеоролики, демонстрирующие математические операции и т.п. Например, использование карточек с изображениями животных для обучения счету. Ребенок может считать количество животных на каждой карточке и сопоставлять их с соответствующими цифрами.

Выполнение заданий на манипуляцию с предметами помогает детям лучше освоить математические понятия. Для этого можно использовать: счеты, кубики, конструкторы для обучения счёту и геометрии; пазлы с цифрами и фигурами; игрушечные весы для измерения масс и т.п. Например, ребенку

предлагается построить башню из блоков разного цвета и размера, считая блоки и определяя, какие из них подходят для следующего уровня башни.

Игры являются одним из действенных способов привлечения внимания и мотивации детей. Например, игры на развитие пространственного мышления, такие как «Что находится слева/справа?», «Какой формы этот предмет?»; ролевые игры, где ребенок может играть роль продавца или покупателя, решая задачи на сложение и вычитание.

Для детей с ОВЗ важно чередование активной деятельности с отдыхом. Динамические паузы могут включать: физические упражнения, связанные с математическими операциями, танцы и песни с элементами счета.

Регулярность занятий и терпение помогут достичь значительных успехов в освоении математических понятий.

Важно создание условий, в которых ребенок чувствует себя в безопасности и уверенно. Поощрять ребенка к изучению математики, подчеркивая его успехи и достижения, независимо от их масштаба. Это может повысить уверенность ребенка в своих силах и снизить уровень тревожности, связанной с предметом. Участие родителей в семинарах, тренингах и других образовательных мероприятиях, посвященных инклюзивному обучению, поможет им лучше понять, как поддерживать своего ребенка.

Родителям следует предоставлять обратную связь о том, как идет процесс обучения дома, что работает, а что нет. Это поможет учителям адаптировать свои методы обучения для удовлетворения потребностей учащихся.

Таким образом, активное участие родителей в инклюзивном обучении математике способствует созданию положительного и поддерживающего образовательного опыта для детей с ОВЗ.

Следует понимать, что роли родителей в традиционном и инклюзивном обучении математике могут значительно отличаться. В традиционном обучении математике родители в пассивной роли, т.к. находятся в роли наблюдателей,

чаще всего сосредотачиваются на оценках и успеваемости ребенка, могут помогать с выполнением домашних заданий, но эта помощь сводится к объяснению задач или контролю за выполнением. Т.е. родители интересуются учебным процессом, но не участвуют в нем активно; имеют ограниченное взаимодействие с учителями, и общение происходит в основном на родительских собраниях или через отчеты об успеваемости. В инклюзивном образовании родители играют более активную роль в обучении ребенка, включая сотрудничество с учителями и участие в разработке индивидуальных образовательных планов. Регулярное взаимодействие и обмен информацией между родителями и педагогами помогают корректировать подходы к обучению и обеспечивать поддержку дома. Родители рассматриваются как равноправные партнеры в образовательном процессе, их мнение и наблюдения ценятся при принятии решений о методах обучения. В процессе обучения математике родители могут быть вовлечены в программы по развитию социальных и эмоциональных навыков, что учитывает потребности детей с особыми нуждами в обучении. Родители активно участвуют в мероприятиях, способствующих социализации детей.

Таким образом, в традиционном обучении родители имеют более ограниченную и пассивную роль, тогда как в инклюзивном образовании их вовлеченность и сотрудничество с учителями играют ключевую роль в успехе обучения детей. Инклюзивная модель предполагает, что родители, учителя и дети работают вместе для достижения общих целей и максимальной поддержки образовательных потребностей каждого ребенка.

Родители играют ключевую роль в создании поддерживающей и мотивирующей среды для своих детей. Их вовлеченность в образовательный процесс не только положительно сказывается на эмоциональном состоянии детей, что особенно важно для детей с ОВЗ, но и способствует улучшению академических результатов. Поддержка со стороны семьи может значительно

повысить уверенность ребенка в своих силах, что, в свою очередь, влияет на его успехи в изучении математики.

Литература

1. Дорошенко Т.Н. Формы работы с родителями в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции Орехово-Зуево. – 2016. – С. 565-571.
2. Киричек К.А. Теория и технологии развития математических представлений у детей: учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Ставролит, 2018. – 144 с.
3. Киричек К.А., Куликова Т.А., Федина О.В. Применение дистанционных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Дистанционные образовательные технологии. Сборник трудов VI Международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2021. – С. 194-197.
4. Патенко Г. Р., Чиркова С.В., Патенко А.А., Чирков А.Н. Роль родителей в привлечении детей с особыми образовательными проблемами в инклюзивное образовательное пространство // III Международная научно-практическая конференция «Консолидация науки и практики в сопровождении детей и взрослых с особыми образовательными потребностями» (3 мая 2024 года, Набережные Челны): сборник трудов конференции – Набережные Челны: Набережночелнинского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2024. – С. 208-215.
5. Урожаева А.В. Семья как ресурс подготовки ребенка с особыми образовательными потребностями к инклюзивному обучению // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. – 2021. – С. 176-185.

УДК 376

Жоникулов И.Б.,
*Чирчикский государственный педагогический университет,
Ташкентская область, республика Узбекистан, студент 2 курса*

МИР БЕЗ ГРАНИЦ: УТОПИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Аннотация. Статья рассматривает идею мира без границ в контексте глобализации, её преимущества и проблемы. Глобализация стирает физические и культурные барьеры, создавая возможности для свободного перемещения людей, обмена идеями и решения глобальных проблем. Однако она также вызывает угрозы для национальной идентичности, усиливает неравенство и создает новые угрозы безопасности. Важную роль в этом процессе играют технологии, но они также порождают риски, связанные с кибер-угрозами и конфиденциальностью. Концепция мира без границ остаётся утопической и требует взвешенного подхода для сбалансирования глобальных и локальных интересов.

Ключевые слова: мир, границы, идея, технология, аспекты, проблемы, вопрос, глобализация, роль, риск, влияние, культура, интернет, барьер, международный.

Zhonikulov I.B.

A WORLD WITHOUT BORDERS: UTOPIA OR REALITY?

Summary. The article examines the idea of a borderless world in the context of globalization, its benefits and challenges. Globalization erases physical and cultural barriers, creating opportunities for the free movement of people, the exchange of ideas, and the solution of global problems. However, it also poses threats to national identity, increases inequality, and creates new security threats. Technology plays an important role in this process, but it also creates risks associated with cyber threats and privacy. The concept of a borderless world remains utopian and requires a balanced approach to balance global and local interests.

Key words: world, borders, idea, technology, aspects, problems, question, globalization, role, risk, influence, culture, internet, barrier, international.

Вопрос о мире без границ, о глобализации и разрушении традиционных политических и культурных барьеров возникает в обществе все чаще. Стремление к безбарьерному миру – это не только мечта о свободном передвижении людей, товаров и идей, но и комплексная идея, охватывающая аспекты политики, экономики, технологий и гуманитарных вопросов. В этой статье мы рассмотрим концепцию мира без границ, её преимущества и возможные вызовы.

1. Глобализация: Исторический контекст

Концепция глобализации возникла в конце XX века, когда мировая экономика стала более взаимосвязанной благодаря новым технологиям и международной торговле. Развитие транспорта и коммуникаций способствовало тому, что мир стал «меньше», а расстояния между странами и континентами начали стираться. В этот период стала развиваться идея о создании глобального общества, где национальные границы теряют свою прежнюю значимость [1].

Важнейшими аспектами глобализации стали:

- Экономика: Международная торговля, глобальные рынки капитала, производственные цепочки, перемещение рабочей силы.
- Культура: Влияние массовых коммуникаций, интернета, кино и музыки, глобальные тренды в моде и стиле жизни.
- Технологии: Стремительное развитие информационных технологий, цифровизация, мобильность и интернет.

Глобализация открыла огромные возможности для обмена ресурсами, идеями и технологиями. Но она также породила новые вызовы и противоречия [2].

2. Преимущества мира без границ.

Мир без границ предполагает не только устранение физических барьеров, но и создание условий для свободного обмена знаниями, ресурсами и культурами [3].

Вот некоторые из возможных преимуществ такого мира:

2.1. Свобода передвижения

Одним из важнейших аспектов является свобода перемещения людей. В таком мире каждый может путешествовать, работать или учиться в любой точке планеты без необходимости получать визы или разрешения. Это

обеспечило бы доступ к новым возможностям для людей, стремящихся улучшить свою жизнь.

2.2. Глобальная экономика

Без границ легче было бы развивать международную торговлю, инвестировать в зарубежные проекты и работать на глобальном уровне. Экономика стала бы более эффективной, и ресурсы могли бы перераспределяться туда, где они наиболее востребованы [4].

2.3. Обмен культурным опытом

Отсутствие политических барьеров способствует свободному обмену культурными традициями, искусством, наукой и философией. Это могло бы привести к созданию более толерантного и взаимопонимающего общества.

2.4. Решение глобальных проблем

Мир без границ мог бы позволить более эффективно бороться с такими глобальными вызовами, как изменение климата, эпидемии, терроризм или бедность. Концентрация усилий на глобальном уровне способствовала бы выработке единой стратегии и более быстрому реагированию на мировые кризисы [5].

3. Проблемы и вызовы мира без границ

Тем не менее, утопическая идея мира без границ сталкивается с рядом серьезных проблем и противоречий [6].

3.1. Потеря национальной идентичности

Одной из основных проблем является угрозы для национальной идентичности. Без границ могут затмиться культурные различия, местные традиции и языки. Это может привести к ассимиляции меньшинств и утрате уникальности каждой нации. В некоторых странах уже сейчас активно обсуждается вопрос, насколько важно сохранять культурную самобытность в условиях глобализации.

3.2. Неравенство и социальные разрывы

Глобализация часто увеличивает неравенство между богатыми и бедными странами. В мире без границ богатые регионы и корпорации могут еще больше усилить свое доминирование, в то время как бедные страны окажутся в подчиненном положении. Это углубит социальные и экономические разрывы, что может вызвать новые формы конфликтов и несправедливости [7]

3.3. Политическая нестабильность

Отсутствие границ ставит под сомнение традиционные формы государственного суверенитета. Многие государства, особенно на фоне исторического контекста, могут воспринимать такое изменение как угрозу своей власти и безопасности. Множество стран все еще придерживаются принципа национальной безопасности и защиты своих границ как основного способа обеспечения своей стабильности.

3.4. Глобальные угрозы

Глобализация, с одной стороны, способствует решению многих мировых проблем, но с другой – она создает новые угрозы. В мир без границ могут попасть не только ресурсы и технологии, но и опасные вирусы, терроризм, организованная преступность. Мировая система безопасности и правоохранительные органы столкнутся с новыми вызовами в условиях безграничного мира [8].

4. Мир без границ в контексте технологий

В последние десятилетия технологии играют решающую роль в стирании границ. Интернет и цифровые технологии позволяют людям из разных уголков мира общаться, учиться и работать. Это способствует формированию глобального цифрового общества, где доступ к информации и знаниям не зависит от физического местоположения [9].

Однако с ростом цифровых технологий возникает и проблема глобальной кибербезопасности. Хакеры и киберпреступники, действующие в условиях «безграничного» интернета, могут представлять серьезную угрозу. В свою

очередь, вопросы конфиденциальности и защиты данных становятся все более актуальными в контексте глобализированного цифрового пространства [10].

Заключение: Утопия или реальность?

Мир без границ – это сложная и многогранная концепция, которая вызывает как надежды, так и опасения. С одной стороны, он обещает улучшение качества жизни, свободу передвижения, экономическое процветание и возможность решать глобальные проблемы. С другой стороны, этот мир также несет с собой угрозы, связанные с потерей идентичности, усилением неравенства и политической нестабильности.

Реализация идеи мира без границ требует очень взвешенного подхода и учета множества факторов, включая интересы разных стран, культур и слоев общества. Возможно, ключ к созданию «мира без границ» заключается в том, чтобы сбалансировать глобальные и локальные интересы, строить уважение к культурным различиям и обеспечивать равенство возможностей для всех.

В конечном счете, вопрос о мире без границ остается открытым и, возможно, утопическим, но он также подталкивает нас к размышлениям о будущем нашего глобализированного мира.

Литература

1. Глобализация. Угрозы и возможности – Джозеф Стиглиц – Джозеф Стиглиц, лауреат Нобелевской премии.
2. Глобализация: Мифы и реальность – Михаил Хазин
3. Сетевое общество: Человечество на пороге нового века – Мануэль Кастель – один из наиболее известных теоретиков глобализации и сетевого общества.
4. Глобализация и её недовольные – Сэм Пикетти.
5. Мир без границ. Почему глобализация всё же победит – Томас Фридман.
6. Смех на границе: Глобальные политические и культурные проблемы –Зигмунт Бауман- философ и социолог.
7. Этика глобализации – Питер Сингер
8. Глобализация и культура – Юрген Хабермас
9. В поисках новой идентичности – Умберто Эко
10. Человечество: Мифы и реальность – Юваль Ной Харари

УДК 376.37

Колесникова Ю.Н.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук Я.В. Пашкова

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. В рамках данной статьи рассматривается исследование актуальной проблемы особенностей фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлен анализ научных работ выдающихся исследователей, изучавших особенности и развитие фразовой речи как компонента языковой системы. Анализируется поэтапный процесс становления фразовой речи у детей дошкольного возраста. Указываются особенности состояния фразовой речи, как компонента языковой системы, на каждом уровне общего недоразвития речи.

Ключевые слова: фразовая речь, общее недоразвитие речи, языковая система, дошкольный возраст.

Kolesnikova Y.N.

FEATURES OF PHRASAL SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DLD

Summary. This article examines the current problem of the features of phrasal speech in preschool children with general speech underdevelopment. It presents an analysis of scientific works by outstanding researchers who have studied the features and development of phrasal speech as a component of the language system. The step-by-step process of the formation of phrasal speech in preschool children is analyzed. The features of the state of phrasal speech, as a component of the language system, at each level of general speech underdevelopment are indicated.

Key words: phrasal speech, general speech underdevelopment, language system, preschool age.

Проблема изучения особенностей фразовой речи у детей дошкольного возраста с ОНР является на данный момент актуальной, поскольку касается и механизма внутреннего программирования речевого высказывания, и реализации внешней программы речевого материала. Овладение нормами

построения различного типа фраз позволяет ребенку познавать действительность и осуществлять качественную коммуникацию.

Дошкольный возраст является периодом активного усвоения фразовой речи. Ее изучением занимались Б.М. Гриншпун, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, В.К. Орфинская, О.В. Правдина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др. Исследователи утверждают, что работа по развитию фразовой речи должна выстраиваться с учетом ее развития в онтогенезе [6, с. 74]. Вышеперечисленные ученые занимались исследованием развития фразовой речи как при нормальном речевом развитии, так и при различных нарушениях речи, в том числе и при ОНР.

Исследования ученых указывают, что связная монологическая речь в дошкольном возрасте формируется постепенно на основе диалогической. Фундаментальной основой развития монологической и диалогической речи является фразовая речь, которая формируется на основе усвоения лексического запаса [8, с. 240]. Данное утверждение подчеркивает то, что формирование фразовой речи играет большую роль в речевом развитии, в целом.

Фразовая речь, представляя собой высказывание, является фундаментальной единицей речи как инструмент мышления и общения. Большое значение имеет овладение предложением как единицей речи, так как оно является основной формой изложения мысли. По мнению А.Н. Леонтьева, обучение фразовой речи является необходимым условием для правильного и литературного оформления ребенком своей речи [7, с. 485].

Фразовая речь – это особая и сложная форма коммуникативной деятельности. Она состоит из логико-смысловой организации высказывания, многообразие в употреблении самостоятельных и служебных частей речи, последовательность и взаимосвязь слов в предложении, семантическую составляющую. Структурными компонентами фразовой речи являются словосочетания, предложения, тексты. А. С. Герасимова утверждает, что фраза

является самой крупной фонетической единицей, объединенной интонацией, завершенной по смыслу и отделенной паузой от других таких же единиц [3, с. 160].

А.Н. Гвоздевым был описан онтогенез фразовой речи. Он выделил три периода формирования фразовой речи с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка [2, с. 245].

I период – период предложений, состоящих из аморфных слов- корней (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.). Данный период состоит из 2 этапов:

1. Этап однословного предложения. В качестве предложения ребенок использует отдельные слова. Это аморфные слова-корни, которые не имеют определенной грамматической структуры. Большую часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания;

2. Этап предложений из нескольких слов - корней. На данном этапе ребенок объединяет в одном выражении несколько аморфных слов- корней, таким образом, в речи появляется фраза. Грамматическая связь между словами по- прежнему отсутствует. Существительные используются, как правило в именительном падеже единственного числа. Глаголы представлены либо в неопределенно форме, либо в форме 2 лица единственного числа повелительного наклонения.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 г. 10 мес. – 3 г.). Данный период включает в себя:

1. Этап формирования первых форм слов. Ребенок усваивает первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения. В речи имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе структура предложения расширяется до 3-4 слов;

2. Этап использования системы флексий для выражения связей слов. На данном этапе ребенком осваиваются первые формы словоизменения;

3. Этап усвоения служебных частей речи для выражения синтаксических отношений. Ребенок учится правильно использовать в своих высказываниях предлоги, союзы, частицы.

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам спряжения и склонения, усваивает многие единичные формы, слова-исключения и т.д. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка. Как было сказано ранее, работа по развитию фразовой речи должна выстраиваться с учетом ее формирования в онтогенезе. Следовательно, независимо от характера речевого дизонтогенеза, ребенок должен закономерно пройти вышеперечисленные периоды становления фразовой речи. Одним из видов речевого дизонтогенеза является общее недоразвитие речи (ОНР).

ОНР – это сложное расстройство речи, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т. е. фонетико-фонематических и лексико-грамматических. Одним из ведущих направлений в коррекции ОНР является развитие фразовой речи.

Первым исследователем, который ввел понятие ОНР в отечественную логопедию, была Р.Е. Левина. Ею были выделены I, II, III уровни общего недоразвития речи. Данное речевое нарушение у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом Р.Е. Левина характеризовала как «форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи». Переход с одного уровня на другой осуществляется благодаря появлению новых языковых возможностей, а также повышению речевой активности ребенка [6, с. 32].

Р. Е. Левиной изначально было выделено и охарактеризовано три уровня общего недоразвития речи, отражающих состояние всех компонентов языковой системы у детей с ОНР. I, II уровни характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на III уровне у детей отмечаются лишь некоторые недостатки в развитии звуковой стороны речи, лексического запаса и грамматического строя [6, с. 67].

Изучением общего недоразвития речи продолжила заниматься Т.Б. Филичева. Она считает, что «описание такого сложного речевого дефекта, как ОНР, было бы неполным без характеристики дополнительного IV уровня» [9, с.114]. К данному уровню Р.Е. Левина относил детей с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи, поскольку в процессе логопедического обследования отмечаются незначительные нарушения всех компонентов языка.

Особенности нарушений фразовой речи у дошкольников с ОНР касаются как процесса внутреннего программирования структуры предложения, так и реализации внешней программы в виде грамматически неправильного оформления и последовательности изложения. Проблему особенностей фразовой речи у детей с ОНР изучали многие отечественные педагоги, такие как В.П. Глухов, В.К. Воробьева, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина.

В рамках данной научной статьи рассмотрим особенности развития фразовой речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

У детей с ОНР III уровня лексический запас достаточно широкий. Однако, ограничен словарь слов, которые характеризовали бы признаки, качества и состояния предметов и действий. Наблюдаются ошибки в грамматическом строе речи, а именно смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании, ошибки в падежных окончаниях и др. К тому же, остается актуальной проблема недостатков звукопроизношения и слоговой структуры слова. Понимание речи у детей с ОНР данного уровня практически в

норме, однако, обнаруживаются сложности в понимании некоторых слов и выражений [4, с. 90]. У детей с данной группой нарушений проявляются значительные трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления [3, с. 110].

В.П. Глухов выявил специфические особенности, которые характеризуют речевые высказывания детей с ОНР III уровня: нарушение целостности и последовательности, смысловые пропуски, фрагментарность речевого высказывания, низкий уровень использования фразовой речи [4, с. 90]. Также, у детей с ОНР отмечается недостаточная сформированность высших психических функций, нарушения внимания и памяти, низкий уровень развития словесно-логического мышления, нарушения мелкой и артикуляционной моторики [1].

Исследования, проведенные В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др., доказывают, что самостоятельная фразовая речь детей с ОНР, является несовершенной по своей структурно-семантической организации [1, с. 160]. В фразовой речи детей наблюдаются нарушения логики и связности изложения мысли. Также, большие трудности в составлении высказываний вызывает отсутствие умения пользоваться способами словообразования и словоизменения. Довольно редко дети справляются с заданиями на подбор однокоренных слов, образование новых слов при помощи приставок и суффиксов. Часто дошкольники заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. Согласование существительных с числительными и прилагательными в роде, числе и падеже часто нарушено. Наблюдаются ошибки в правильном употреблении простых и сложных предлогов. При пересказе дети с ОНР совершают ошибки в передаче логико-смысловой последовательности событий, пропускают отдельные звенья, действующих лиц. Основной частью пересказа является простое перечисление предметов и действий. Пересказ с опорой на личный опыт является

малодоступным для детей с ОНР III уровня. Рассказ-описание вызывает большие затруднения и, как правило, напоминает обычное перечисление предметов и их частей [5].

Таким образом, развитие фразовой речи является важным вектором речевого развития, на что указывают научные исследования многих ученых. Так, весомый вклад в изучении онтогенеза фразовой речи был внесен А.Н. Гвоздевым. В.П. Глуховым были обозначены специфические особенности состояния фразовой речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. А.Н. Леонтьевым, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой был внесен вклад в исследовании механизмов фразовой речи, а также в формулировании самого понятия «фразовая речь».

Литература

1. Гаврилова Л.Р. Особенности формирования грамматических категорий у дошкольников с общим недоразвитием речи –The Scientific Heritage, 2019. №37-2 (37).
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. Москва, 1961. С. 245.
3. Герасимова А.С. Уникальное руководство по развитию речи. М.: Айрис-пресс, 2003. С. 110-160.
4. Глухов В.П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи / Вестник Череповецкого государственного университета, 2014. – № 2 (55). С. 90.
5. Ковригина Л.В. Оценка нарушений грамматического структурирования высказываний у детей с общим недоразвитием речи с учетом психолингвистического подхода. Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара. Новосибирск: НГПУ, 2016. - С. 215-218.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии – М.: Просвещение, 1967. С. 32-74.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики - 4-е изд. М.: МГУ, 2005. С. 485.
8. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольник. М.: Творческий центр, 2010. С. 240.
9. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1999. С. 114.

УДК 376

Линёва Я.А.,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки», студентка 2 курса
Научный руководитель: канд. экон. наук О.И. Сердюкова

РАЗВИТИЕ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЕМЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальная тема адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями для участия в занятиях физической культуры и спорта инвалидов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, занятия физкультурой и спортом, физические нагрузки, адаптация.

Lineva Y.A.

DEVELOPMENT OF STRENGTH ABILITIES IN STUDENTS WITH DISABILITIES

Summary. This article reveals the topical topic of adaptation and rehabilitation of people with disabilities to participate in physical education and sports for the disabled.

Key words: inclusive education, physical education and sports, physical activity, adaptation.

В данной статье раскрывается актуальная тема адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями для участия в занятиях физической культуры и спорта инвалидов. В наше время все больше уделяют внимание робототехнике, развитию инновационных технологий в сфере программирования, вооружению, нано-технологиям и т.д., но почему-то не уделяют должного внимания главной актуальной теме – адаптации человека в социуме, его взаимодействия с окружающей средой.

Современное развитие науки и технологий все больше отдаляет человека от природы, при этом практически полностью заменяя общение с «живым» человеком виртуальной коммуникацией через смартфоны, планшеты и прочие гаджеты. Разрабатываются и внедряются новые виды вооружений, но наука

еще не в силах помочь людям с врожденными и хроническими заболеваниями жить и радоваться жизни, вылечить их или хотя бы адаптировать людей с ограниченными возможностями для полноценного функционирования в социуме. С одной стороны, человечество разрабатывает технологии лечения неизлечимых болезней, с другой должно способствовать оздоровления тех, кто излечению не подлежит.

Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает ее определенным требованиям, студентов со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех учебной программе и показывать результаты успеваемости, одинаковые для всех. В результате нередко получается, что студенты с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав образовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики [1]. Именно поэтому возникла острая необходимость внедрения инклюзивного обучения в систему образования и его дальнейшего развития и совершенствования.

Инклюзивное образование – это процесс, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для студентов с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключающая любую дискриминацию и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создаются необходимые условия для тех, кто имеет особые образовательные потребности, когда все студенты, независимо от проблем со здоровьем, помещаются в соответствующие возрасту группы, чтобы получать высококачественное обучение и поддержку, которые позволят им достичь успеха в освоении учебного плана и в получении профессии [2].

Проблемами инклюзивного образования занимаются педагоги и психологи в нашей стране и за рубежом [3, 4, 5, 6]. Успешное инклюзивное образование происходит, прежде всего, путем принятия, понимания различий и разнообразия обучаемых, в том числе физические, познавательные, академические, социальные и эмоциональные различия. Инклюзивное обучение – это способ мышления и действия, который демонстрирует всеобщее признание и способствует чувству принадлежности к группе у каждого обучаемого.

Инклюзивное обучение включает в себя не только академические дисциплины, но и занятия физкультурой и спортом.

В связи с большим количеством инвалидов-колясочников актуальным является разработка различных методик работы с ними в плане реабилитации и абилитации, в том числе и методик развития силовых способностей. Развитие силовых способностей должно происходить на протяжении всей сознательной жизни и подразумевает не только тренировочный план, а особое видение существования и жизненный уклад, включающий в себя различные сферы жизнедеятельности человека.

Также необходимо с детства развивать все физические качества, выполняя различные комплексы специализированных упражнений. Если мы говорим о врожденных проблемах пояса нижних конечностей, то основная часть нагрузки должна приходиться на верхний плечевой пояс. В силовом плане мы можем использовать в качестве отягощения на начальном этапе собственный вес обучаемого. Начиная с 7 лет, можно развивать гибкость посредством гимнастических упражнений для верхнего плечевого пояса. Также нужно уделять особое внимание ловкости. В первую очередь – это подвижные игры с предметами: мяч, медицинбол.

Чтобы понять, как происходит адаптация к физической нагрузке у людей с ограниченными возможностями, необходимо дать определение и ввести понятие адаптации.

Адаптация – это приспособление человека к физической нагрузке, рациональное использование своих способностей для оптимального развития физических качеств, чтобы избежать переутомления. В зависимости от физической нагрузки адаптация должна проходить в несколько этапов:

1. Ознакомление – речь идет о новом виде физической активности;
2. Разучивание – вид физической активности, при котором изучается техника выполнения движений (по принципам «от просто к сложному», «от неизученного к изученному»);
3. Закрепление – вид физической деятельности, при котором происходит улучшение техники выполнения движений;
4. Совершенствование – доведение техники выполнения упражнений до идеального состояния. Под идеальным состоянием подразумевается выполнения технических приемов – максимально удачное выполнение того или иного упражнения и движения на данном этапе его физической подготовки.

Как же развить силовые способности? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо понимать, что такое сила? Сила – это способность человека преодолевать внешнее сопротивление, то есть, выполнять упражнения с отягощениями. Помимо работы с собственным весом, обучаемый выполняет упражнения с различными снарядами. Выполняя упражнения с собственным весом, обучаемому тяжело добиться большого увеличения мышечной массы (гипертрофии), вот здесь приходят на помощь гантели и штанги.

В подростковом возрасте вес снаряда не должен быть больше собственного веса, иначе можно травмироваться, так как костно-мышечная система еще полностью не сформировалась. После закрытия эпифизов костей можно начинать работать с отягощениями, превосходящими в несколько раз

собственный вес, но тренировочный процесс должен быть длительным и постепенным. Помимо физических нагрузок, необходимо соблюдать режим дня, сна, отдыха.

Принимать достаточное количество витаминов, макро- и микроэлементов, при работе с максимальными и около максимальными весами (90-100% от максимума) контролировать калий, магний, цинк в составе крови, не забывать периодически проходить медицинский осмотр, а также следить за уровнем сахара в крови и количеством гемоглобина.

Для развития силовых показателей, необходимо применять базовые упражнения – жим штанги лежа, отжимание на брусьях, жим гантелей сидя, жим штанги сидя перед собой и из-за головы, подъем гантелей на бицепс сидя, отведение грифа на трицепс из-за головы.

Тренировочная программа должна быть составлена так, чтобы результат в базовых упражнениях не стоял на месте, варьируя тем самым количество подходов и повторений.

В заключение статьи хочется добавить, что любая личность, особенно с ограниченными физическими возможностями, должна развиваться во всех направлениях и сферах жизни. Роль преподавателя физической культуры состоит в том, чтобы помогать обучаемым с ограниченными физическими возможностями, организуя их обучение и деятельность по преодолению этих ограничений. Основным психологическим «барьером» у обучаемых является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии, боязнь остальных участников учебного процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность педагогов. Необходимо понимать, что инклюзивное обучение – это не только обучаемые с особыми потребностями, а преподаватели и другие участники учебного процесса. Это отношение и подход, который охватывает различия между всеми обучаемыми и способствует развитию равных возможностей для всех.

Литература

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2023.
2. Волхова Ю.А. Особенности внедрения инклюзивной практики в образовательную систему России // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 39. С. 1136-1140.
3. Козырева О.А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2024. С. 16-19.
4. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2020 [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nasha_novay_shkola/school.php.
5. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. М., 2023.
6. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения// Теория и практика образования в современном мире: мат. Междунар. науч. конф. СПб.: Реноме, 2022. С. 77-79.

УДК 37.013.43

Луценко Ю.Н.,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки, студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. экон. наук О.И. Сердюкова

ИЗУЧЕНИЕ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ КАК СРЕДСТВО ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Данная статья исследует изучение пейзажной лирики как средства литературного развития младшего школьника. Лирика является одним из важнейших элементов школьного курса литературы. Она вводит учеников в культурное наследие нации, способствует формированию его личности.

Ключевые слова: литературное развитие, лирика, поэзия, пейзаж, изображение.

Lutsenko Yu.N.

STUDYING LANDSCAPE LYRICS AS A MEANS OF LITERARY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Summary. This article explores the study of landscape lyrics as a means of literary development of primary school students. Lyrics are one of the most important elements of the school literature course. It introduces students to the cultural heritage of the nation, contributes to the formation of his personality.

Key words: literary development, lyrics, poetry, landscape, image.

В формировании литературного развития современных детей нельзя обойти вниманием пейзажную лирику, которая обогащает духовный мир ребенка, круг его чтения, учит пониманию и сопереживанию внутреннему миру другого человека [7, с. 178].

Лирическая поэзия является одним из важнейших элементов школьного курса литературы. Она вводит учеников в культурное наследие нации, способствует формированию моральных ценностей и расширяет их восприятие жизни в ее разнообразных формах.

Являясь высшим выражением духовной культуры народа, оно играет весьма важную роль в этических и эстетических потребностях личности и гуманистических идеалах, особенно в период их становления и развития.

Отражая сложные и тонкие движения души, лирическая поэзия раскрывает младшим школьникам смысл гуманистических стремлений человека, его нелегкие пути к добру, правде и красоте. Глубина чувства, которая отражена в лирическом произведении, побуждает читателя внимательнее присмотреться к человеку, глубже понять окружающий мир [9, с. 71].

Лирические строки, которые были восприняты сердцем, делают нас лучше, благороднее, отзывчивее. Истинная поэзия проникает в самые потаенные уголки сознания. Она расширяет духовный кругозор, формирует способность понимать нравственную ценность личности, умение сопереживать. Работа над пейзажной лирикой имеет большое воспитательное значение. Постичь через поэтические строки изумительную красоту окружающего мира и в то же время осознать его хрупкость, уязвимость и иногда незащищенность перед воздействием технологий – значит почувствовать, насколько природе необходимо внимание, заботливое отношение, поддержка и защита от каждого человека и общества в целом. Это особенно важно в те моменты, когда закладываются основы моральных ценностей [1, 3].

Пейзажная лирика в литературе – это разновидность лирики, в которой пейзаж выступает как объект изображения или передаёт состояние лирического героя.

Особенности пейзажной лирики:

- изображение природы как центрального элемента;
- символизм природных явлений и пейзажей для выражения глубинных эмоциональных состояний и философских размышлений персонажа;
- гармония или дисгармония пейзажа с внутренним миром лирического героя;
- внимание к деталям пейзажа для создания особой атмосферы в произведении;

- лирический герой выступает как наблюдатель или участник пейзажа, через восприятие которого раскрывается красота и многогранность природы;
- вызов глубоких эмоциональных переживаний у читателя, используя красоту и многообразие природных явлений [2, с.111].

Методика работы над пейзажной лирикой строится так же, как и работа с любым произведением: первичный синтез, анализ и через него переход к синтезу более высокого качества. Однако, организуя работу над пейзажным стихотворением, учителю важно помнить об особенностях поэтического образа в таком стихотворении, о специфике восприятия младшими школьниками стихотворений о природе, о том, чтобы стихотворение было понято детьми в единстве содержания и формы [5, с. 98].

Важное условие полноценного восприятия лирического произведения – максимальное соответствие эмоционального состояния читателя тем эстетическим переживаниям, которые воплощены в стихотворении.

Для эффективного изучения лирики в начальной школе важно готовить младших школьников к восприятию, пониманию и интерпретации лирического произведения.

На этапе первичного восприятия стихотворения важны качественное выразительное чтение стихов учителем, тщательный отбор учителем самих поэтических текстов в соответствии со спецификой возраста детей. Важно, чтобы отобранные тексты могли удивить и обрадовать учащихся [4, с. 74].

На этапе анализа и вторичного восприятия поэтического текста учителю необходимо самому предлагать образцы анализа текста, демонстрируя варианты грамотного прочтения лирики. Важно продумывать методические приемы, которые выявят характерные именно для данного стихотворения особенности. Можно проводить специальные уроки-практикумы.

Детям можно предложить задания на восстановление деформированных текстов (так называемый «стилистический эксперимент» – когда вместо

пробелов младшие школьники вставляют подходящие, по их мнению, слова, а потом сравнивают полученное с авторским вариантом) [6, с. 91].

На заключительном этапе изучения лирического произведения можно использовать задания на создание самостоятельных интерпретаций текста, что способно обнаружить уровень их понимания [8].

Возможны также небольшие задания творческого характера: описать любимый цветок, используя изобразительно-выразительные средства, похожие на авторские, составить «речевую партитуру текста», определив интонации, темп прочтения [9, с. 61].

Выбор методов и приемов работы с пейзажным стихотворением определяется самим поэтическим текстом, наличием у детей опыта чтения и анализа пейзажной лирики, методической подготовкой учителя и т.д.

Формируя круг чтения современных детей, нельзя обойти вниманием пейзажную лирику, которая обогащает читательский круг ребенка, его духовный мир, учит сопереживанию и пониманию внутреннего мира другого человека [6, С. 36].

В итоге, авторы методики определяют подход к изучению пейзажной лирики следующим образом:

1. Проведение вводной беседы, которая помогает настроить учеников на восприятие образов стихотворения или создает соответствующее настроение. В ходе беседы следует акцентировать внимание на словах, незнакомых учащимся из текста стихотворения.
2. Чтение стихотворения учителем при этом учебники должны быть закрыты для учащихся.
3. Чтение стихотворения целиком учащимися про себя и вслух.
4. Чтение и анализ стихотворения по частям с раскрытием образных выражений и слов, непонятных по смыслу для отдельных учащихся.
5. Обобщающие вопросы по стихотворению в целом.

6. Подготовка к окончательному чтению стихотворения учащимися (устанавливаются тон, темп, ритм чтения).
7. Итоговое чтение (индивидуальное, хоровое, коллективное чтение).
8. Заучивание [9, с. 46].

Литература

1. Белинский В.Г. О детской литературе и детском чтении. М.: Юрайт, 2023. 199 с.
2. Максакова В.И. Теория и методика воспитания младших школьников. М.: Юрайт, 2023. 206 с.
3. Острогорский А.Н. Образование и воспитание. Избранные труды. М.: Юрайт, 2023. 320 с.
4. Светловская Н.Н. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности. М.: Юрайт, 2023. 218 с.
5. Светловская Н.Н. Детская литература в современной начальной школе: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 193 с.
6. Тарасова С.И. Основы народной педагогики: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 158 с.
7. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы. М.: Юрайт, 2023. 258 с.
8. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников. М.: Просвещение, 2020. 312 с.
9. Чухин С.Г. Основы духовно-нравственного воспитания школьников: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 113 с.

УДК 811.161.1

Максименко А.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук А.В. Морозова

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ТЕКСТА

Аннотация. В статье рассматривается анализ текста на уроках русского языка как средство развития связной речи учащихся-инофонов. В настоящее время это объясняется необходимостью формирования у учащихся умений анализировать текст, продиктованных, в свою очередь, необходимостью развития речи, т.к. текст является основной дидактической единицей на уроках русского языка. Целенаправленная и систематическая работа над анализом текста способствует развитию связной речи учащихся-инофонов.

Ключевые слова: текст, развитие речи, инофоны, анализ текста, методика развития связной речи.

Maximenko A.S.

THE METHODOLOGY OF DEVELOPING COHERENT SPEECH OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS THROUGH TEXT ANALYSIS

Summary. The article examines text analysis in Russian language lessons as a means of developing coherent speech in foreign language students. At present, this is explained by the need to develop students' skills in analyzing text, dictated, in turn, by the need to develop speech, since text is the main didactic unit in Russian language lessons. Purposeful and systematic work on text analysis contributes to the development of coherent speech in foreign language students.

Key words: text, speech development, inophones, text analysis, methodology for the development of coherent speech.

Дети-инофоны являются носителями иностранного языка и картины мира соответствующей народности. Дети-инофоны – это учащиеся, семьи которых недавно мигрировали, следовательно, они обладают иными фоновыми знаниями, а значит, русским языком владеют лишь на так называемом «пороговом уровне», т.е. на бытовом [1].

Вследствие развития современного общества миграционные процессы стали неизбежны, следовательно, на территории Российской Федерации стали появляться коренные народы различных диаспор. В этой связи в общеобразовательных школах растет число детей-инофонов, которые владеют русским языком на низком уровне. Такого знания недостаточно для взаимодействия со сверстниками, а порой и учителем в том числе. Дома они взаимодействуют с близкими, как правило, только на родном языке, что затрудняет «включение» ребенка в языковую среду. Таким образом, у них в сознании существуют системы двух языков. При этом закономерности русского языка ученики-инофоны воспринимают через родной язык и переносят явления родного языка в русскую речь, зачастую это приводит к ошибкам. В результате чего возникла проблема освоения русского языка и проблема совместного

обучения русскоговорящих детей и детей-инофонов, для которых русский язык является неродным, т.к. учащиеся-инофоны характеризуются бедностью словаря, они не понимают переносное значение, не могут пересказать текст своими словами [4, с. 25-28].

Таким образом, главной целью обучения русскому языку становится развитие речи для успешной социализации учащихся-инофонов. Основными задачами обучения русскому языку как неродному является предотвращение ошибок в русской речи, овладение нормами русского языка, а также культурное воспитание и образование.

Для того, чтобы развитие связной речи у учащихся-инофонов на уроках русского языка осуществлялось эффективно, учитель должен знать типичные ошибки, которые допускают инофоны:

1. Оговорки, которые выражаются в неточности речи из-за усталости, или волнения, их учащийся исправляет самостоятельно;
2. Отклонения от правил неродного языка, которые не поддаются самокоррекции, поэтому такие ошибки исправляет учитель;
3. Межъязыковые ошибки, которые возникают у учащегося из-за влияния родного языка на изучаемый, т.е. русский язык [5, с. 80-82].

Помимо этого, учитель, который работает с детьми-инофонами должен самостоятельно выявлять на занятиях конкретные проблемы языкового и речевого развития учеников своего класса и должен учитывать их при подготовке к занятию, в нашем случае – это правильно подобранный текст для анализа.

Выявить конкретные ошибки поможет [2, с. 44-48]:

- субтест «Письмо», который направлен на выявление уровня сформированности речевых навыков, которые необходимы для выполнения письменных работ. Например:

Впиши в текст пропущенные слова (из слов для справок); допиши предложения (слова для справок); составь текст из предложений, которые даны не в последовательном порядке; если уровень достаточно хороший, то можно провести мини-диктант.

- субтест «Аудирование», поможет проверить уровень понимания звучащей речи. Дети на слух воспринимают текст, который выбрал учитель. после прослушивания они должны ответить на тестовые вопросы по содержанию текста.

- субтест «Чтение», поможет проверить уровень сформированности речевых навыков, т.е. умение читать небольшие тексты, понимать основную мысль, пересказывать, уметь озаглавить.

- субтест «Говорение», поможет проверить уровень сформированности речевых навыков, которые необходимы для устной речи, т.е. проверка умения участвовать без подготовки в диалогах на знакомую тему.

Первое, с чего должен начать учитель обучение детей-инофонов русскому языку – это с формирования лексического словаря, т.к. при такой работе ученики смогут усвоить достаточно большое количество новых слов и научатся применять их в устной форме в различных ситуациях. Именно работа над словосочетанием, а в дальнейшем предложением и текстом и есть основа обучения детей русскому языку.

Объяснение значения слова – это только первый этап в процессе познания учащимся нового слова, т.к. чтобы слово смогло «закрепиться» в активном словаре, необходимо задействовать как можно больше анализаторов – воспринимать на слух новое слово в различных контекстах; проведение учителем словарной работы; самостоятельный поиск синонимов или антонимов в словарях, которые даст учитель, или поиск под руководством учителя; использование нового слова в словосочетаниях и предложениях.

Методические приемы, которые помогут учащемуся в усвоении значения новых слов: наглядная демонстрация предмета; по возможности попробовать перевести слово на родной язык; стараться давать простое определение на русском языке.

При обучении детей-инофонов учитель должен как можно чаще использовать речевые разминки в виде потешек, скороговорок или загадок. Например, [3, с. 97]:

Ниточка – на палочке. Палочка – в руке. Ниточка – в реке.

– Что это? (удочка) (Учитель показывает картинку.)

– А теперь повторяйте за мной (дети повторяют хором каждую строчку отдельно).

Использование такого игрового материала в значительной степени повышает успеваемость учащихся, положительно сказывается на развитии восприятия русской речи на слух, помогает улучшить произношение, облегчает запоминание лексического и грамматического материала, поскольку использование игрового метода носит эмоциональный характер.

Также на уроках русского языка следует использовать групповой метод работы, поскольку при выполнении заданий в группе учащийся-инофон активно вовлекается в речевое взаимодействие со сверстниками. Благодаря таким заданиям ребенок может максимально погрузиться в новую для него атмосферу языковой культуры.

Но основой урока русского языка должен быть текст, который будет являться моделью, неким образцом для развития связной речи учащихся-инофонов. При работе с текстом слушание должно предшествовать чтению, чтобы учащиеся могли воспринимать звучащую речь и не были привязаны к печатному тексту. Чтение должно способствовать детальному анализу текста, т.к. необходимо понимать то, что учащиеся услышали, а не то, что прочитали.

Мы считаем, что работа по развитию связной речи учащихся-инофонов на уроках русского языка посредством анализа текста должна проходить в системе уроков. Таким образом, мы предполагаем, что на один текст должно отводиться как минимум четыре часа (четыре урока).

Рассмотрим это подробнее на тексте «Воробьи и часы», который создан на основе текста К. Паустовского:

«Воробьи и часы»

Ночь была очень теплая. И я решил переночевать в беседке, которая находится в углу сада. Там очень уютно и красиво. Повсюду: и на стене, и на крыше, и на колонне – висит и вьётся дикий виноград. Я включил свет и долго читал, потом выключил его и лёг спать.

Рано утром я проснулся от непонятного шума и увидел вот что. На маленьком столе стоит лампа, лежит книга и тикают мои часы. А вокруг: и на книге, и на лампе, и на столе – сидят воробьи. Они внимательно слушают, как идут часы. Потом по очереди сильно клюют циферблат.

I. Целью первого урока должно быть первичное знакомство с текстом.

На первый план здесь выходит работа над лексикой и грамматикой, которая должна снять лексико-грамматические трудности у учащихся перед знакомством с текстом. Поскольку лексическая тематика текста связана с темой «Животный мир», следовательно, учителю необходимо провести расширение лексического запаса учащихся в данном направлении. По сути, это повторение и обобщение того, что ребятам уже, итак, известно.

Учитель предлагает серию упражнений, целью которых является, например, автоматизация навыков использования П. п., а также другого грамматического материала, известного учащимся:

- 1) использование загадок для активизации грамматики;
- 2) отработка самого текста. Здесь могут быть различные задания, например:

поиск нужных слов, которых находятся в конкретной надежной форме (П. п.); постановка вопроса к слову; использование различных игр на употребление грамматической формы.

II. Целью второго урока должен быть тщательный анализ текста.

На первый план здесь выходит работа со специально адаптированным текстом, где на фоне сюжета и описаний много раз встречается форма П. п.

Главная задача этого урока – это перейти от грамматики (от работы первого урока), к работе над видами речевой деятельности. На данном уроке текст служит вовсе не для демонстрации использования грамматики, а для стимулирования речевой деятельности, а именно: чтения, слушания, говорения, письма.

Но в силу того, что у учащихся-инофонов, на этом этапе навыки речи еще весьма слабы, учителю необходимо провести специальные (предварительные) упражнения по их формированию:

1) развитие аудирования – это прослушивание всего текста целиком, чтобы научиться улавливать смысл в потоке речи;

2) расстановка ударений, т.к. в русском языке ударение беглое, то для детей-инофонов это особая сложность, которая требует определенных навыков чтения и говорения;

3) чтение вслух – это повторение текста или сложных отдельных эпизодов по отдельности и хором; поиск в нем ответов на вопросы. Здесь разом решается три задачи – это чтение, говорение и умение ориентироваться в тексте;

4) использование учителем упражнения на увеличение объема памяти учащихся, когда детально прорабатываются предложения из текста. На данном этапе – это развитие навыков аудирования и чтения;

5) письменные ответы на вопросы к тексту. Это упражнение позволяет закрепить навыки устной речи в письменном виде. Теперь, на основе

полученных знаний, учащийся пытается создать свой текст. Более того, они могут спокойно ориентироваться на напечатанный текст, тем самым избегая разного типа ошибок;

б) чтобы учащиеся смогли запомнить грамматику и лексику, которая изучалась на этих уроках, учитель должен провести выборочный диктант. Можно провести его, например, у доски. Учитель диктует слово, словосочетание или короткую фразу из текста, ученики записывают. Один – у доски, другие – в своих рабочих тетрадях. Если ученик допускает ошибку у доски, то весь класс вместе с учителем исправляют допущенную ошибку и проговаривают устно еще раз, чтобы все запомнили.

III. Целью третьего урока должно быть написание (создание) своего собственного текста по аналогии с ранее прочитанным текстом-примером.

На данном уроке учащиеся должны написать свой текст, ориентируясь на текст-образец, который был дан учителем. В этом учащимся учитель помогает, т.к. он помогает подобрать различные синонимы к словам (желательно оформить это в презентацию, чтобы лучше было видно); работает совместно с детьми над составлением плана; устно проговаривают возможный новый текст, пытаются описать его красочно, подобрать наглядные картинки, которые подходят к тексту, лучший пересказ текста и лучшую иллюстрацию к нему. За первое место вручается приз.

IV. Целью четвертого урока является работа над уже созданным учащимися текстом. Теперь учащиеся могут попробовать дополнить свой рассказ новыми деталями, расширить или изменить его. Вместе с учителем новый вариант записывается в тетради, к нему можно добавить небольшие иллюстрации, которые нарисуют сами учащиеся. Завершить это можно конкурсом на лучший пересказ своего текста, тогда это будет уже пятый урок.

Представленный комплекс упражнений направлен на развитие всех сторон речи. После обучения по данной системе повышается уровень

контактности учащихся, т.к. они совершают меньше ошибок, что приводит к психологической уверенности. Повышается интерес к изучению новых правил, поскольку у детей появляются базовые знания, которыми они начинают уверенно владеть.

Таким образом, методика развития связной речи учащихся-инофонов на уроках русского языка посредством анализа текста должно осуществляться в системе занятий, т.к. в ходе такой работы они смогут практически закрепить изученные понятия, тем самым расширяя, углубляя и активизируя свой словарный запас.

Литература

1. Берсенева М.С., Кудрявцева Е.Л. О терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, неродной и другой родной // Проблемы современного филологического образования. Вып. X. М.: МГПУ, 2013. С.181-195
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособ. для преподавателей и студентов. М.: Российского ун-та Дружбы народов, 2007. 182 с.
3. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку учащихся полиэтнических классов. Методическое пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 362 с.
4. Горских О.В. Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы. Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. 294 с.
5. Савченко Т.В., Синева О.В., Шорина Т.А. Русский язык: от ступени к ступени. Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком (в 3 ч.). Части 3, 4. М.: Этносфера. Московский учебник. М., 2015. 280 с.

УДК 37.013

Мелтонян А.Р.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук Е.М. Петлина

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ УУД В ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ ПРИ РЕШЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ

Аннотация. В данной статье предпринят анализ принципов использования задач с жизненными ситуациями на уроках математики в контексте инклюзивного образования. Автор рассматривает наиболее часто встречающиеся проблемы школьного обучения на примере типичных задач по математике в 1-7 классах. В качестве основного материала используются данные Федеральных государственных образовательных стандартов и рабочие программы по математике. В результате исследования сделан вывод о том, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо введение практических задач, связанных с повседневной жизнью.

Ключевые слова: инклюзивное образование, жизненная ситуация, практическая задача, образовательный процесс, результаты обучения.

Meltonyan A.R.

FORMATION OF EXPERIENCE IN APPLYING UUD IN LIFE SITUATIONS WHEN SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS FOR PERSONS WITH DISABILITIES

Summary. This article analyzes the principles of using problems with life situations in mathematics lessons in the context of inclusive education. The author examines the most common problems of school education using the example of typical problems in mathematics in grades 1-7. As a result of the study, it was concluded that for students with disabilities it is necessary to introduce practical tasks related to everyday life.

Key words: inclusive education, life situation, practical task, educational process, learning outcomes.

В современности инклюзивное обучение является важнейшей частью современной школы, так как оно создает условия для равного доступа к образованию для всех детей, вне зависимости от их индивидуальных особенностей. Внедрение инклюзивных практик способствует не только

образовательному развитию, но и социальной адаптации обучающихся. На уроках математики такая адаптация представляет наибольшую ценность с методической точки зрения.

Практическая значимость этого процесса подтверждается тем, что обучающиеся могут почерпнуть на уроках знания для применения в повседневной жизни. Так, на уроках математики различают особые задачи, предлагающие решить жизненные ситуации и формирующие у обучающихся все типы универсальных учебных действий.

Инклюзивное образование – это не просто тенденция, а необходимость, направленная на создание общества, в котором каждый имеет право на образование и возможности для самореализации [3].

Методы инклюзивного обучения предполагают адаптацию учебных программ, использование различных форматов и технологий, что позволяет учитывать уникальные потребности каждого ученика. Такой подход не только улучшает качество образования, но и развивает эмоциональный интеллект, критическое мышление и коммуникативные навыки, то есть, весь основной набор УУД на уровнях начального и основного общего образования [6; 7].

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), сталкивающиеся с самыми различными социальными проблемами, должны быть готовы к их решению при поддержке друзей или даже самостоятельно. Школа не может решить проблемы со здоровьем, но может подготовить к некоторым «испытаниям». Именно поэтому, на наш взгляд, так важно применять на уроках задачи с жизненными ситуациями [2].

Для удовлетворения текущим требованиям ФГОСов, контент под данные форматы должен дорабатываться и адаптироваться специалистами Государственной программы по поддержке детей с ОВЗ, только тогда он будет отвечать всем принципам доступности образования [5]. Инклюзивное образование, особенно в рамках уроков математики, следует сопровождать

консультированием с учителем-предметником, но, на наш взгляд, именно они лучше всего подходят для формирования УУД на уровне начальной и основной школы. Возможности текущей школьной программы не позволяют в полной мере использовать мастер-классы, в то время, как фильмы, кружки и выставки в последнее время, не смотря на свою полезность, перестали интересовать обучающихся и используются учителями скорее, как необходимая поддержка при смене основных видов деятельности [6].

«Формирование опыта применения универсальных учебных действий» представляет собой ключевой аспект современного образовательного процесса. Универсальные учебные действия (УУД) являются неотъемлемой частью развития мышления, способности к самообразованию и социальной адаптации. Они включают в себя личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные компоненты, позволяющие обучающимся эффективно управлять своими действиями и осмысленно воспринимать информацию [4].

На практике обучения математике это может проявляться в различных формах: от проектной деятельности до групповых обсуждений, где каждый участник вносит свой вклад и дети учат работать в команде. Применение УУД требует от учителей креативного подхода к организации учебного процесса, включающего разработку задач, которые способствуют не только усвоению знаний, но и формированию умений и навыков [1, с. 5].

Анализ перечня УУД позволяет выбрать те учебные действия, формирование которых приведет к улучшению прозорливости и внимательности, включенности в обучение всех учеников класса.

В 1-4 классах осуществляется первое знакомство с задачами с жизненными ситуациями. Эти задачи обычно крайне просты и ориентированы на воспроизведение бытовых сцен, они играют ключевую роль в формировании регулятивных и коммуникативных УУД. Они помогают ребенку не только усвоить базовые математические операции, но и развивать логическое

мышление, общую логику и оценивание информации, а также способность к самоорганизации [6].

Введение практических задач такого рода, связанных с повседневной жизнью, способствует повышению интереса к учебному процессу, а также укореняет знания, позволяя применять их в реальных условиях. Например, задачи, требующие расчета стоимости покупок, поездок или распределения ресурсов, позволяют ученикам лучше понимать экономические и социальные аспекты жизни. Это создает прочную основу для формирования финансовой грамотности и ответственности. Решение таких задач способствует развитию сотрудничества, когда школьники работают в группах, обсуждая и обмениваясь мыслями.

В 5-7 классе задачи с жизненными ситуациями раскрываются полностью и развивают все четыре типа УУД равномерно, они помогают обучающимся с ОВЗ намного лучше понять социальные проблемы и справляться с некоторыми из них самостоятельно. Из перечня программы в 6 класса полностью исчезают абстрактные задачи, увеличивается количество практических упражнений, отражающих вопросы экономического характера. Так, например, при решении задач на проценты, обучающиеся пытаются рассчитывать скидки, налоги и даже планировать бюджет. Работая с задачами, связанными с расстоянием, временем и скоростью, дети осваивают основные принципы логистики, что актуально в нынешних нестабильных экономических условиях жизни [7].

Не менее важно и то, что математика способствует формированию уверенности в себе. Когда учащийся успешно решает задачу, он ощущает свои силы, что поднимает его мотивацию к дальнейшему обучению. Таким образом, математика становится неотъемлемой частью образовательного процесса, формируя у детей навыки, которые они смогут применять не только в школе, но и в жизни.

Рабочий лист по всем задачам с жизненными ситуациями в целом включает в себя комплекс из шести заданий:

1. Решить текстовую задачу.
2. Прочитать две задачи и записать ответы к ним.
3. Соединить линиями условия задач и ответы к ним.
4. Изучить картинку и заполнить пропуски.
5. Выбрать и отметить примеры, которые решены верно.
6. Выбрать верные утверждения.

Каждый из приведенных типов задач позволяет понять, как именно следует формировать УУД у обучающихся с ОВЗ в конкретном классе и в рамках конкретной темы, но для практической реализации необходимо подойти к данному вопросу с точки зрения методики обучения, а именно – определить пути формирования результатов обучения.

В завершении хочется отметить, что важнейшим аспектом формирования УУД у обучающихся с ОВЗ на уроках математики является не столько следование предметным результатам и отработке материала, сколько построение партнерских, доверительных отношений с обучающимися, выбор в пользу дифференцированного подхода. Такой подход должен поддерживать взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса.

Литература

1. Петлина Е.М., Зверева Л.Г., Корчак К.И. Формирование soft skills посредством применения дидактических игр с цифровыми компонентами на ступени общего образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023. Т. 7. № 1(25). С. 30-36.
2. Петлина Е.М. О направлениях работы педагога в условиях цифровизации образования // Инновационные аспекты социально-экономических и информационных процессов в условиях перехода к цифровому обществу: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ставрополь: АГРУС, 2022. С. 322-325.
3. Стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 / Официальный

сайт ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598> (дата обращения 01.10.2024).

4. Уроженко А.В., Касимова Н.Р., Моргачева С.А. Кейс-игра как инструмент формирования функциональной математической грамотности и профессионального самоопределения школьников // Эвристическое обучение математике: труды VI Международной научно-методической конференции, Донецк. Донецк, 2023. С. 295-302.

5. ФГОС Основное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020) / Официальный сайт ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения 01.10.2024).

6. Федеральная рабочая программа / Математика. 1-4 классы / ФГОС НОО // ред. С. В. Иванов. М.: Изд-во ФГБНУ Института стратегии развития образования, 2023. 68 с.

7. Федеральная рабочая программа / Математика. 5-7 классы, базовый уровень / ФГОС ООО // ред. С. В. Иванов. М.: Изд-во ФГБНУ Института стратегии развития образования, 2023. 106 с.

УДК 376

Ноздрачева В.А.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент К.А.Киричек*

СЕНСОРНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Актуальность статьи определена тем, что сенсорные упражнения способствуют развитию тактильных навыков, мелкой моторики, координации движений, концентрации внимания, что помогает детям с ОВЗ лучше понимать математические понятия. В статье рассматривается использование сенсорных упражнений для развития математических представлений детей с ОВЗ по пяти основным направлениям: количество и счет, величина, форма, ориентировки в пространстве и времени. Также представлены рекомендации педагогам и родителям для эффективного внедрения сенсорных упражнений в процесс обучения математике.

Ключевые слова: обучение, математика, математические представления, сенсорные упражнения, ОВЗ.

Nozdracheva V.A.

SENSORY EXERCISES AS A MEANS OF DEVELOPING MATHEMATICAL CONCEPTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Summary. The relevance of the article is determined by the fact that sensory exercises contribute to the development of tactile skills, fine motor skills, coordination of movements, concentration, which helps children with disabilities to better understand mathematical concepts. The article discusses the use of sensory exercises to develop mathematical concepts of children with disabilities in five main areas: quantity and counting, size, shape, orientation in space and time. Recommendations for teachers and parents for the effective implementation of sensory exercises in the process of teaching mathematics are also presented.

Key words: learning, mathematics, mathematical representations, sensory exercises, special educational needs.

Познание мира начинается с «живого созерцания», то есть с ощущения (отражения отдельных свойств предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств) и восприятия (отражения в целом предметов и явлений окружающего мира, действующих в данный момент на органы чувств). Известно, что развитие ощущений и восприятие создают необходимые предпосылки для возникновения более сложных познавательных процессов, таких как память, воображение, мышление [2].

Период познания предметного мира вызывает у ребенка наибольший интерес и именно воспитывающий взрослый должен помочь обеспечить полноценную сенсорную и тактильную среду. Для этого нужно предлагать разнообразные развивающие игрушки, использовать для игр самые разные предметы и материалы, а также разрешать ребенку экспериментировать с ними. Кроме этого можно специально организовывать развивающие ситуации [4, С. 5].

Сенсорные упражнения – это специальные физические или игровые активности, направленные на развитие сенсорных систем человека, таких как зрение, слух, осязание, обоняние и вкус. Эти упражнения помогают улучшить

восприятие окружающего мира, а также могут использоваться в реабилитации, для детей с особенностями развития.

Одним из ключевых аспектов сенсорных упражнений является возможность непосредственного взаимодействия с предметами. В этом случае дети имеют возможность прикасаться к различным предметам, распределять их, сравнивать размеры и формы, что способствует формированию у них базовых понятий о числах, геометрических фигурах и других математических понятиях [3, С. 70].

Сенсорные упражнения могут оказать значительное влияние на обучение математике детей с ОВЗ, т.к. они способствуют развитию тактильных навыков, мелкой моторики и координации движений, концентрации внимания, что помогает детям лучше понимать математические понятия.

Формирование и развитие математических представлений дошкольников осуществляется по пяти основным направлениям: количество и счет, величина, форма, ориентировка в пространстве и ориентировка во времени [1]. Сенсорные упражнения способствуют развитию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) по всем этим направлениям.

Знания и умения по разделу «Количество и счет» позволяют определить количество предметов и ответить на вопрос «Сколько?». Для того, чтобы обучить детей с ОВЗ навыкам счета, можно использовать следующие упражнения.

1. Сравнение количеств.

Материал: набор пластиковых стаканчиков или маленьких контейнеров разной формы и цвета, маленькие предметы (кнопки, фасоль, пуговицы).

Упражнение. Дети получают по несколько предметов и должны распределить их по стаканам, сортируя по количеству (например, 3 пуговицы в один стакан, 5 – в другой). Можно попросить детей сравнить, в каком стакане больше/меньше предметов.

2. Песочная математика.

Материал: песок, формочки, лопатки.

Упражнение. Дети лепят фигурки из песка, а затем считают, сколько фигурок они сделали. Можно предложить создать определённое количество (например, 5 звёздочек) и сравнить, кто сколько сделал.

3. Трафареты и счёт.

Материал: трафареты различных фигур, краски, губки.

Упражнение. Дети наносят краску на губки и с помощью трафаретов делают отпечатки на бумаге. Затем вместе считают, сколько отпечатков у них получилось.

Существует большое количество упражнений для формирования навыка счета. Эти упражнения направлены на создание положительной атмосферы и активное вовлечение детей в процесс. Они могут быть адаптированы в зависимости от индивидуальных возможностей каждого ребёнка.

Следующим направлением является развитие у детей представлений о форме. Рассмотрим несколько упражнений.

1. Игры с геометрическими фигурами.

Материал: мягкие или деревянные фигурки различных форм (круги, квадраты, треугольники).

Упражнение. Попросить детей сгруппировать фигуры по форме или цвету. Или организовать игру «Найди фигуру»: один из детей выбирает фигуру, а остальные ищут её среди других игрушек.

2. Сенсорные коробки.

Материал: заполнить коробку разными материалами (например, песок, вода, рис) и спрятать в ней предметы разных форм.

Упражнение. Попросить детей наощупь находить и идентифицировать фигуры.

3. Конструирование.

Материал: наборы для конструирования (например, кубики, пазлы).

Упражнение. Попросить детей строить различные фигуры, обсуждая при этом их форму.

Эти упражнения могут быть также адаптированы с учетом индивидуальных потребностей детей, чтобы максимизировать их участие и интерес. Важно создавать комфортную и поддерживающую атмосферу, поощряя детей делиться своими мыслями и наблюдениями.

Еще одним из направлений развития математических представлений дошкольников является развитие представлений о величине. Рассмотрим несколько идей, которые могут помочь в этом направлении.

Использование емкостей. Дать детям несколько контейнеров разной величины и предложить им заполнить их предметами (например, песком, крупами) или водой. После заполнения можно обсудить, какой контейнер вместил больше, а какой – меньше. Игры с мешочками: В мешочках можно разместить различные предметы. Попросить детей пощупать мешки и определить, в каком из них находится больший предмет, а в каком – меньший.

Использование картинок с изображением объектов разных размеров. Попросить детей определить, что изображено больше или меньше, а также обсудить величины предметов в детских книгах.

Эти упражнения не только развивают представления о величине, но и способствуют когнитивному, сенсорному и социальному развитию детей с ОВЗ.

Сенсорные упражнения для развития пространственных представлений у дошкольников ОВЗ помогут детям лучше ориентироваться в пространстве, развивать координацию и сенсорные восприятия. Вот некоторые идеи:

Игры с геометрическими фигурами. Разложить фигуры на столе, и попросить детей повторить действия педагога, перемещая фигуры в пространстве и проговаривая свои действия (вверх, вниз, вправо, влево).

Игра «Секретный маршрут». Предложить маршрут, по которому нужно добраться до заданной цели, используя стрелки, символы и преграды. Дети должны следовать этому маршруту, описывая свои действия.

Важно помнить, что занятия должны быть поэтапными и адаптированными к возможностям детей, с учетом их индивидуальных потребностей. Необходимо акцентировать внимание на поддержании интереса в процессе обучения.

Важно научить детей с ОВЗ ориентироваться во времени. Сенсорные упражнения по данному направлению могут быть разнообразными и направленными на формирование понимания временных понятий, а также на развитие чувства времени.

Временные линии. С помощью цветных ленточек или бумаги создать временные линии, на которых дети могут размещать изображения событий, происходящих в течение дня (зарядка, обед, прогулка, игры и т.п.). Это поможет им лучше понять последовательность и временные отрезки.

Календарь событий. Создать сенсорный календарь, который дети могут трогать и использовать для отслеживания событий в течение недели или месяца. Каждое событие можно представлять с помощью текстур, цветов.

Визуально-слуховые упражнения. Использовать аудиозаписи звуков, связанных с разными временными периодами (например, утреннее пение птиц, вечерний шум города). Обсудить с детьми, в какое время эти звуки могут быть слышны, и дать им возможность сопоставлять звук и картинку части суток.

Все представленные упражнения могут быть адаптированы в зависимости от индивидуальных возможностей детей. Главное, чтобы занятия были увлекательными и познавательными, развивая у детей положительное отношение к восприятию времени и его течению.

Приведем некоторые рекомендации, которые помогут педагогам и родителям эффективно внедрить сенсорные упражнения в развитие математических представлений детей с ОВЗ.

1. Следует использовать тактильные материалы, такие как счетные палочки, бусины, пуговицы, сенсорные коробки, текстурированные карточки с написанными на них числами и т.п., чтобы дети могли не только видеть, но и ощущать их.

2. Следует применять визуальные и аудиовизуальные материалы. Например, для сложения можно использовать цветные круги, представляющие числа, которые объединяются. Включать музыкальные и звуковые элементы, например, ритмичные упражнения на счет.

3. Следует применять красочные визуализации, интерактивные доски.

4. Следует использовать предметы из окружающей среды, такие как фрукты, игрушки или канцелярские принадлежности, для иллюстрации математических понятий. Например, можно использовать яблоки для демонстрации операций сложения и вычитания, делая процесс более наглядным и понятным.

5. Следует учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и адаптировать задания под их потребности и возможности. Некоторые дети могут лучше реагировать на определенные виды сенсорной активности.

6. Следует закреплять пройденный материал с помощью разнообразных сенсорных упражнений. Чем больше ребенок взаимодействует с математическими понятиями через различные каналы восприятия, тем лучше он их усваивает.

Регулярное использование сенсорных упражнений в обучении математике поможет детям с ограниченными возможностями здоровья не только улучшить свои математические навыки, но и развить уверенность в себе и свою мотивацию к обучению.

Литература

1. Киричек К.А. Теория и технологии развития математических представлений у детей: учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Ставролит, 2018. – 144 с.
2. Киричек К.А., Куликова Т.А., Федина О.В. Применение дистанционных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Дистанционные образовательные технологии. Сборник трудов VI Международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2021. – С. 194-197.
3. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
4. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста 1-3 года. Методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей. – М.: Владос, 2019. – 140 с.

УДК 372.851

Пономаренко А.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук А.А. Вендина

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В работе рассматривается вопрос формирования читательской грамотности в начальном математическом образовании школьников; описаны общие проблемы, которые испытывают обучающиеся с задержкой психического развития, а также некоторые частные проблемы при изучении текстовых задач, овладении пространственными отношениями и др. Приведен пример работы учителя по формированию навыков чтения с использованием средств визуализации. Работа может быть использована студентами при прохождении педагогических практик, а также при написании курсовых и квалификационных работ.

Ключевые слова: математика, чтение, задержка психического развития, читательская грамотность, начальная школа.

Ponomarenko A.A.

THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN MATHEMATICS LESSONS FOR YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Summary. The paper examines the issue of the formation of reading literacy in the primary mathematical education of schoolchildren; describes the general problems experienced by students with mental retardation, as well as some particular problems in the study of textual problems, mastering spatial relationships, etc. An example of a teacher's work on the formation of reading skills using visualization tools is given. The work can be used by students when passing pedagogical practices, as well as when writing term papers and qualification papers.

Key words: mathematics, reading, mental retardation, reading literacy, elementary school.

Современная образовательная система имеет инклюзивный характер, учитывающий индивидуальные особенности каждого ребенка. Среди младших школьников встречается немало детей с замедленными темпами развития психики, а многочисленные исследования, проводимые в последние десятилетия, демонстрируют тревожную тенденцию роста числа детей с задержкой психического развития (ЗПР) [3]. В силу своих особенностей такие дети очень часто совершают ошибки при работе с текстами и, как отмечается, в различных исследованиях [5, 6, 7] разнообразные причины могут объяснять отсутствие интереса к чтению у обучающихся с ЗПР. Можно выделить следующие причины:

- недостаточно развита любознательность и инициативность, что приводит к снижению мотивации к обучению и недостаточному желанию участвовать в учебных действиях;
- замедленный процесс восприятия и анализа зрительной информации, а также трудности в установлении ассоциативных связей между слуховыми, визуальными и речевыми центрами;
- низкая скорость мышления, что затрудняет понимание получаемых знаний;
- недостаточный контроль над своими действиями, повышенная утомляемость и склонность к истощению.

Младшие школьники ЗПР сталкиваются со значительными трудностями при решении как простых, так и более сложных математических задач, требующих активной аналитической и синтетической деятельности, а также

хорошо развитого логического мышления, что составляет определенную психологическую проблему для таких детей. Дети с ЗПР часто выдают первый пришедший на ум ответ из-за чего математическая задача остается нерешенной, даже когда они способны ее выполнить. Также учащиеся иногда заменяют сложные задачи на более легкие. Наиболее трудными для них являются текстовые задачи, так как обучающиеся с ЗПР склонны к поверхностному мышлению, обращая внимание на случайные характеристики. Имеющиеся проблемы в вербально-логическом мышлении порождают трудности у ребят при работе с текстовыми задачами.

Для преодоления указанных проблем учителю необходимо использовать различные средства визуализации, например, реальные предметы, предметы-заместители, рисунки-иллюстрации, знаково-символьные рисунки [8]. В работе В.В. Кокоревой и А.А. Вендиной, Л.В. Андрухив [4] отмечается, что обучение решению текстовых задач с помощью средств визуализации способствует формированию навыков смыслового чтения. Однако отметим, что при обучении детей с ЗПР, необходимо выстраивать процесс от простого к сложному.

Рассмотрим пример работы с текстовой задачей: «На столе лежало 3 красных яблока и 2 желтых. Сколько всего яблок лежало на столе?»

Шаг 1. Сначала учитель кладет на стол 3 красных яблока и 2 желтых, просит учеников пересчитать, сколько всего фруктов на столе. Важно акцентировать внимание детей на том, что в результате пересчета получен ответ на вопрос.

Шаг 2. Учитель спрашивает: «Сколько красных яблок?» и предлагает выложить на стол столько красных кружков (или счетных палочек), сколько красных яблок на столе. Затем учитель спрашивает: «Сколько желтых яблок?» и предлагает выложить столько желтых кружков (или счетных палочек),

сколько желтых яблок. Пересчет указанных предметов также дает ответ на поставленный вопрос.

Шаг 3. Учитель предлагает нарисовать столько квадратов, сколько красных яблок и столько треугольников, сколько желтых яблок. Далее задает вопросы:

- Что показывают квадраты? Какую цифру надо записать рядом?
- Что показывают треугольники? Какую цифру надо записать рядом?
- Как узнать, сколько всего яблок на столе?

Шаг 4. После проведенной работы можно переходить к обучению составления знаковых моделей на основе анализа условия задачи [1].

Учащиеся с задержкой психического развития сталкиваются с трудностями при использовании математических терминов в своей речи. Вместо специфических слов они часто прибегают к общим обозначениям, таким как «большой» и «маленький». Также наблюдаются замены признаков: «высокий» заменяется на «длинный», «тонкий» на «худой», а «короткий» на «маленький». Эти дети испытывают затруднения в понимании и использовании слов: «столько же», «по одному», «ни одного», «каждый» [5].

У младших школьников с ЗПР наблюдаются сложности в осознании пространственно-геометрических отношений. Они с трудом ориентируются на листе бумаги: не могут указать, где верх, низ, а также найти левые и правые стороны тетради и ее центр. Среди геометрических фигур детям удается легче всего находить и показывать круг. Характерной чертой для младших школьников является замена геометрических понятий на названия объектов, схожих по форме: треугольник – крыша, круг – мяч, квадрат – кубик или окошко, прямоугольник – полоска, дощечка, овал – яйцо или огурец. На освоение математических понятий также влияет сниженная познавательная активность, колебания внимания и работоспособности, а также недостаточное развитие основных мыслительных операций. Следует отметить, что

несформированность восприятия пространственных отношений часто приводит к тому, что многие дети при решении математических задач с 2 – 3 действиями выполняют только одно, игнорируя остальные. В тексте они подбирают лишь отдельные слова и фразы, которые становятся для них ориентиром для выбора арифметического действия, зачастую ошибочного.

Недостаточная развитость зрительного восприятия и моторики у младших школьников с задержкой психического развития затрудняет процесс обучения написанию цифр: они долго осваивают это умение, часто путают цифры, пишут их в зеркальном отражении и плохо ориентируются в квадратах тетради [2].

В то же время большинство детей первого класса с ЗПР хорошо овладевают базовыми методами классификации. Распределение простых геометрических фигур на группы, основываясь на одном признаке (цвете или форме), не представляет для них затруднений. Однако, когда речь идет о классификации более сложного геометрического материала или использовании двух признаков одновременно, эффективность выполнения заданий снижается. Основная проблема заключается в том, что дети не могут одновременно использовать два и более признаков. Тем не менее, они могут справиться с заданием, если им предоставляется возможность работать с предметами на практике.

Ограниченность речевого развития, такая как: недостаточный словарный запас, также влияют на понимание заданий: учащиеся иногда неправильно интерпретируют слова и фразы в тексте, что приводит к ошибкам. При самостоятельном создании заданий они часто используют шаблонные тексты с однообразными ситуациями и действиями, повторяя одни и те же вопросы и данные.

Таким образом, дети с ЗПР испытывают трудности в обучении, связанные с недоразвитыми речевыми навыками. От педагога требуется проведение коррекционной работы, учитывающей особенности учеников. Только

системная, регулярно проводимая работа по развитию навыков чтения позволит достигнуть результатов в данном направлении и улучшить качество усвоения программного математического материала.

Литература

1. Вендина А.А. К вопросу использования знаковых вспомогательных моделей в начальном обучении математике // Поволжский вестник науки. – 2020. – № 3(17). – С. 43-46. – EDN AXTXTP.
2. Доева Л.И. Дисграфия у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Роль инноваций в трансформации современной науки: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, 03 мая 2019 года. – Магнитогорск: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2019. – С. 16-20. – EDN COBGVX.
3. Клейменова М.В. Формирование связной речи у детей с ЗПР дошкольного возраста // Евразийский союз ученых. – 2017. – № 12-1(45). – С. 13-15. – EDN YLDLER.
4. Кокорева В.В. Стратегии смыслового чтения в процессе обучения решению текстовых задач в начальной школе // Kant. – 2021. – № 4(41). – С. 261-265. – DOI 10.24923/2222-243X.2021-41.47. – EDN XPVKBG.
5. Крылова Е.В. Развитие связной речи у учащихся с задержкой психического развития в условиях общего образования: специальность 13.00.03 "Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Крылова Елена Викторовна. – Санкт-Петербург, 2008. – 209 с. – EDN MGUIED.
6. Лалаева Р.И. К вопросу об аспектах изучения нарушений письменной речи у детей // Изучение и коррекция речевых расстройств: межвузовский сборник научных трудов. Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1986. – С. 92-96. – EDN VSTOYN.
7. Мальцева Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: специальность 13.00.03 "Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 1991. – 23 с. – EDN ZLCMLD.
8. Романова М.А. Решение нестандартных задач с помощью графических моделей // Начальная школа. – 2022. – № 3. – С. 18-21. – EDN JSXAJC.

УДК 376.1

Салиева В.Н.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель М.Г. Егорушина

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО КРУЖКА

Аннотация. В данной статье предпринят анализ принципов воспитания патриотизма и гражданственности у лиц с ограниченными возможностями на уровне начальной школы. В статье рассмотрено понятие патриотического воспитания, патриотизм, как проявление гордости за достижения родной страны, бережного отношения, к народной памяти, к национально-культурным традициям. В рамках анализа основных методических проблем инклюзивного образования автор рассматривает наиболее часто встречающиеся проблемы школьного обучения на примере такой формы обучения как исторический кружок.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, исторический кружок, социальная ответственность, жизненная ситуация, мышление, алгоритм обучения.

Salieva V.N.

PATRIOTIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH LHO WITHIN THE FRAMEWORK OF THE HISTORY CLUB ACTIVITIES

Summary. This article analyzes the principles of education of patriotism and citizenship among people with disabilities at the primary school level. The article considers the concept of patriotic education, patriotism, as a manifestation of pride in the achievements of their native country, respect for national memory, national and cultural traditions. As part of the analysis of the main methodological problems of inclusive education, the author examines the most common problems of school education using the example of such a form of education as a historical circle.

Key words: patriotism, citizenship, history club, social responsibility, life situation, thinking, learning algorithm.

Актуальность исследования концепции патриотического воспитания в рамках системы инклюзивного образования на сегодняшний день заключается в том, что оно способствует укреплению национальной идентичности, развивает идеи гражданственности и социальной ответственности с учетом особенностей восприятия лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты можно использовать при составлении планов уроков, технологических карт по истории, обществознанию и смежным гуманитарным дисциплинам. Кроме того, материалы исследования можно использовать при подготовке обучающихся к участию в мероприятиях исторического кружка и его непосредственной организации.

В условиях геополитической нестабильности, когда культура и традиции различных народов тесно переплетаются, патриотическое воспитание служит основой для понимания и уважения к своим корням. Оно помогает молодому поколению осознать значимость исторического наследия, которое воплощает в себе многообразие культурных событий и личностей, формировавших облик страны.

Данная тенденция имеет и обратную сторону: не менее значимо создать позитивный имидж людей с ограниченными возможностями здоровья в российском обществе. Показательные примеры успешных людей, которые достигли высоких результатов, могут вдохновить молодое поколение и укрепить его чувство гордости за достижения человечества. Воспитание патриотизма должно быть делом коллектива и идеи, объединяющей всех людей, независимо от их психофизиологических возможностей [4].

Патриотическое воспитание – это важный аспект образования, который обеспечивает гармоничное развитие личности и создает крепкий фундамент для устойчивого и благополучного общества. При организации мероприятия на тематику патриотизма лучше всего подходят такие дисциплины, как история и обществознание [7].

Как считает М.А. Буганова, педагогу, формирующему в классе исторический кружок, важно понимать, что патриотизм не сводится лишь к любви к родине, он подразумевает активное участие граждан в жизни общества, ответственность за его будущее и заботу о благосостоянии нации.

Это воспитание включает в себя не только знание истории, но и привитие традиционных духовно-нравственных ценностей, – таких как сострадание, солидарность и честность. Оно учит молодежь активно действовать во имя общественного блага, развивает дух самосознания и готовность защищать свои убеждения [1, с. 46].

Патриотизм у людей с ограниченными возможностями здоровья можно воспитать, если создать соответствующие условия для формирования чувства принадлежности к родине, высокой осознанности своей принадлежности к российской культуре. Важно включить обучающихся в активную жизнь общества, предоставляя возможности для участия в различных акциях, праздниках. Это может быть реализовано через программы волонтерства, культурно-развлекательные мероприятия, где люди с ограничениями будут охотно участвовать [3, с. 17].

Но образовательная составляющая таких мероприятий также играет немаловажную роль. В качестве примера можно назвать инициативу 2022 г. по внедрению специальных курсов и лекций о национальной истории, культуре, традициях. Каждый из данных аспектов может стать основой для формирования гражданских чувств, при этом, адаптированные материалы, доступные в различных форматах, смогут привлечь внимание и интерес к изучению прошлого своей родины [5].

Методы патриотического воспитания играют ключевую роль в формировании гражданской сознательности и национальной идентичности у подрастающего поколения. В основе этих методов лежит сочетание образования, воспитания и культурной работы, которое обеспечивает глубокое понимание истории и культуры своей страны.

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных методов является интеграция гражданских, культурно-исторических тем в учебные программы, где молодежь знакомится с подвигами своих предков, важными историческими

событиями и культурным наследием. Например, это могут быть экскурсии по историческим местам и участие в памятных мероприятиях способствуют формированию гордости за свою страну. Однако, не все могут позволить себе участие в настоящей экскурсии, поэтому одной из оптимальных замен может выступить как раз исторический кружок.

Исторический кружок – это метод и форма обучения, которая сочетает в себе исследование, обсуждение и углубленное изучение различных периодов и событий, сформировавших наше общество в формате «дискуссионного клуба» или «клуба по интересам». Создавая пространство для диалога и обмена мнениями, кружок может стать платформой для активного вовлечения участников в историческую полемику: каждое занятие превращается в увлекательное путешествие по времени, где исследуются не только факты, но и их интерпретации, влияние на современность и уроки, которые история может предложить [5].

Методика обучения истории в рамках коррекционной педагогики требует особого внимания к индивидуальным особенностям обучающихся с ограниченными возможностями. Главной целью такого подхода является не только усвоение исторических знаний, но и развитие социальных навыков, критического мышления и эмоциональной сферы.

В рамках работы над вовлечением младших школьников с ОВЗ в деятельность исторического кружка можно назвать следующие задачи:

- развитие личности обучающегося;
- формирование активной жизненной позиции;
- коррекционная работа и содействие обучающимся;
- приобщение к духовному опыту народов России;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей;
- расширение кругозора обучающихся;
- систематизировать знания по истории;

– создать междисциплинарные связи с другими предметами, прежде всего, гуманитарного цикла [6].

Получается, что «ядром» исторического кружка является вовлечение молодых людей в волонтерские проекты и различные социальные программы, направленные на поддержку ветеранов, развитие исторических представлений о судьбе родины, родного края и на заботу об окружающей среде. Это не только способствует развитию чувства социальной ответственности, но и формирует активную гражданскую позицию каждого обучающегося [2, с. 68].

Важно подчеркнуть, использование современных технологий, таких как виртуальные экскурсии, виртуальные музеи, веб-квесты и онлайн-платформы для обсуждения вопросов исторического характера, помогает привлечь внимание к темам, которые обычно слабо раскрываются в учебных программах. В своей совокупности эти аспекты исторического кружка помогают создать единую модель деятельности, чтобы помочь педагогу воспитать патриотически настроенную личность, способную к активному участию в жизни общества.

Приемы, используемые в историческом кружке, подразумевают анализ первоисточников, использование различных теорий и подходов к пониманию одного и того же вопроса, что позволяет участникам формировать собственное мнение и критически осмысливать произошедшее. Так, работая в группах, члены кружка могут делиться своими находками, выстраивать аргументированные дискуссии и развивать навыки публичного выступления.

Программа кружка может включать теоретические, практические или лабораторные мероприятия:

- 1) теоретические (беседы, лекции, доклады, викторины, самостоятельная работа);
- 2) практические (экскурсии, встречи, практикумы в библиотеке);
- 3) лабораторные (работа с документами и источниками, работа с материалами СМИ, другими информационными носителями) [7].

Для эмоционального насыщения данных мероприятия (столь важного детям с ОВЗ) важно интегрировать методы традиционного, активного и интерактивного обучения, такие как: проектная деятельность, ролевые игры и использование мультимедийных ресурсов. Это позволяет создать интересную атмосферу на уроках, способствуя лучшему восприятию информации для визуалов, аудиалов, кинестетиков и дискретов. Важным аспектом является адаптация учебных материалов с учетом уровня подготовки и индивидуальных потребностей учеников с ОВЗ [6, с. 135].

Подводя итоги, отметим, что в последние годы методика обучения истории в коррекционной педагогике становится не просто передачей знаний, а многогранным процессом личностного и социального развития. Исторический кружок становится не просто местом для изучения прошлого, но и эффективным инструментом формирования патриотизма и активной гражданской позиции. Это инициатива, способствующая сохранению исторической памяти и развитию исторического сознания у будущих поколений. Применение элементарных исторических аналогий и использование личных примеров в работе кружка могут значительно облегчить процесс понимания и усвоения материала обучающимися с ОВЗ. Работы в малых группах способствует социальной интеграции и развитию командных навыков. Такая форма обучения как исторический кружок не только расширяет горизонты обучающихся, но и формирует у них уверенность в собственных силах, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Буганова М.А. Технологии инклюзивного образования на уроке истории // Вестник научных конференций. – 2024. – № 4-1(104). – С. 46-48.
2. Кутякова К.В. Методы и приемы педагогической работы по формированию духовно-нравственных качеств в работе исторического кружка / К. В. Кутякова // Электронный научный журнал. – 2019. – № 3(25). – С. 66-72.

3. Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: Материалы VIII Международной научной конференции, Москва, 19–20 апреля 2024 года. – М.: Московский художественно-промышленный институт, 2024. – 1034 с.
4. Стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 / Официальный сайт ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598> (дата обращения 30.10.2024).
5. Трусова А.С. Проблемы инклюзивного образования на уроках истории // Наука и Образование. – 2020. – Т. 3, № 4. – С. 228.
6. Хохлова В.А. О роли гражданско-патриотического воспитания младших школьников // Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях, Магнитогорск, 04 декабря 2022 года. Том Часть 3. – Магнитогорск: Общество с ограниченной ответственностью "Агентство международных исследований", 2022. – С. 133-136.
7. Чепурной А.Г. Оценка эффективности деятельности социально ориентированных некоммерческих организаций, осуществляющих социокультурную реабилитацию граждан: на примере работы ЦВТ им. М.А. Лиходея // Инвалиды и общество. – 2020. – № 1(15). – С. 38-43.

УДК 371.335.7

Сухорукова К.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель М.Г. Егорушина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему формирования ценностного отношения к природе у младших школьников с ОВЗ. В ней раскрывается одно из направлений духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся – это разработка и совершенствование теоретических и практических основ экологического образования школьников, направленных на формирование у детей представлений о ценностях природы, приобретение опыта эмоционально-чувственного взаимодействия с природными объектами и включение учащихся в природоохранную деятельность.

Ключевые слова: ценностное отношение к природе, экологическое образование, младшие школьники с ОВЗ.

Sukhorukova K.A.

FEATURES OF THE FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO NATURE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES

Summary. This article explores the topical topic of the formation of a value attitude to nature among younger schoolchildren with disabilities. It reveals one of the directions of spiritual and moral development and education of students – the development and improvement of the theoretical and practical foundations of environmental education of schoolchildren, aimed at forming children's ideas about the values of nature, gaining experience of emotional and sensual interaction with natural objects and the inclusion of students in environmental activities.

Key words: value attitude to nature, environmental education, primary school students with disabilities.

Формирование ценностного отношения к природе является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогики. В настоящее время необходимо обеспечить подготовку молодого поколения, способного преодолеть экологический кризис, который охватил наш мир. Одним из ключевых аспектов этой подготовки является изменение потребительского отношения к природе, которое привело к негативным последствиям из-за незнания или игнорирования законов гармоничных экологически оправданных взаимоотношений с природой. Однако, на данный момент, мы сталкиваемся с низким уровнем сформированности ценностного отношения к природе у подрастающего поколения. Это объясняется целым рядом причин, включая недооценку экологических знаний в системе образования и низкий уровень внедрения достижений педагогической науки в практику.

Для решения этой проблемы необходимо проводить целенаправленную работу по формированию ценностного отношения к природе среди школьников. Это может быть достигнуто через включение экологического образования в учебные программы, проведение практических занятий на природе, организацию экологических мероприятий и т.д. [1]. Кроме того, важно повысить роль педагогов в формировании ценностного отношения к природе у подрастающего поколения. Они должны не только передавать знания о

природе, но и воспитывать у детей уважение и ответственность к окружающей среде. В целом, формирование ценностного отношения к природе является важной задачей для современной педагогики. Необходимо совместными усилиями общества, образовательных учреждений и педагогов обеспечить подготовку молодого поколения, способного преодолеть экологический кризис и создать гармоничные взаимоотношения с природой для благополучия нашей планеты.

Названные недостатки усиливаются недостаточной разработанностью современных методов, методологических подходов к решению задачи формирования ценностного отношения к природе у обучающихся. Несмотря на имеющийся опыт формирования ценностного отношения к природе у учащихся в практике школы ориентация детей на прагматическую модель взаимодействия с объектами природы остается преобладающей, что связано с проблемой рассогласованности системы ценностей в реальных условиях и с трудностями диагностики ценностного отношения к природе. Идет поиск форм и методов, обеспечивающих восприятие природных объектов в качестве субъектов взаимодействия и активизирующих деятельность ребенка в социо-природном окружении [2].

В современном мире, где человек стал главным фактором изменения природы, важно обратить внимание на проблему формирования человека, который будет иметь разумное отношение к окружающей его природе. Это является одной из наиболее приоритетных задач нашего времени. Воспитание целостной личности, способной к осознанному взаимодействию с миром и ценностями человечества, является важным аспектом этой проблемы. Ценности природы играют важную роль в формировании личности и определяют ее отношение к действительности.

Природа является первоосновой всего живого и неживого на Земле, и ее ценность не имеет аналогов. Она является детерминантой всех других

человеческих ценностей и их условием. Поэтому важно, чтобы каждый человек имел последовательную и устойчивую ориентацию на ценности природы. Однако, в современном обществе экологические ценности и ценности природы занимают не самое высокое место в градации ценностей. Это противоречит их всеобъемлющему и абсолютному характеру и требует внимания и усилий для изменения ситуации.

Поэтому важно, чтобы педагогическая наука обратила особое внимание на проблему формирования ценностного отношения детей и молодежи к природе. Это позволит воспитать поколение, которое будет ценить и беречь природу, понимать ее важность для общества и каждого человека. Такой подход поможет сохранить природу для будущих поколений и обеспечить гармоничное взаимодействие человека с окружающей средой. В итоге, проблема формирования человека, способного к разумному отношению к природе, является одной из ключевых задач нашего времени, и ее решение требует совместных усилий общества и педагогической науки [5].

В современном обществе все большее внимание уделяется проблеме формирования ценностного отношения к природе у детей. Это связано с тем, что в настоящее время человечество сталкивается с серьезными экологическими проблемами, которые негативно влияют на нашу планету и будущее человечества. Поэтому важно, чтобы уже с детства дети усваивали ценности, связанные с бережным отношением к природе, и понимали свою ответственность за ее сохранение.

В работах В.Я. Полозенко, В.А. Ситарова [6, 7] представлены как теоретические аспекты, так и практические рекомендации по формированию ценностного отношения к природе у школьников в системе начального образования. Они показывают, что процесс развития такого отношения является не пассивным созерцанием окружающего мира, а активными действиями личности в социо-природном окружении. Это означает, что

ребенок должен быть не только наблюдателем, но и участником взаимодействия с природой.

Особое внимание следует уделить младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). У них, помимо неравномерности развития мыслительной деятельности, часто наблюдается и недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Поэтому важно учитывать особенности таких детей и использовать специальные методы и средства воспитания, которые будут способствовать их духовному развитию и формированию нравственно-этических установок по отношению к природе.

Одним из наиболее продуктивных методов является процесс воспитания, который акцентирует внимание на духовном развитии детей. Это позволяет формировать у них позитивные ценности в отношениях «человек-природа». Важно, чтобы эти ценности усваивались на основе положительных эмоций, которые включаются в эмоционально-ценностную сферу личности и становятся стержнем экологической культуры обучающегося. Такой подход позволяет формировать у детей потребность в бережном отношении к природе, эмоциональный подъем, нравственную ориентацию, нравственный выбор и правильные поступки в отношении природы.

Таким образом, формирование ценностного отношения к природе у детей является важной задачей в современном обществе. Процесс формирования эмоционально-ценностного отношения к природе у младших школьников с ОВЗ имеет свои особенности:

- недостаточный жизненно-личностный опыт;
- незрелость эмоционально-личностной сферы;
- недостаточный уровень развития мышления;
- невысокое качество знаний о ценности природы [4].

В профессиональной деятельности педагогам можно опираться на методику, которая направлена на формирование эмоционально-ценностного

отношения к природе. Основной целью этой методики является развитие эколого-гуманистических ценностных ориентиров, которые помогают нам лучше понимать и ценить окружающий мир.

В рамках этой методики особое внимание следует уделять следующим аспектам:

– Жизнь во всех ее проявлениях: каждая форма жизни на нашей планете имеет свою ценность и право на существование, поэтому важно уважать и бережно относиться к живым существам, будь то растения или животные.

– Природа и гармония в ней: природа является источником гармонии и вдохновения для нас.

– Экологическая ответственность и безопасность. Наши действия могут оказывать негативное влияние на окружающую среду и природу, просим детей ответственно относиться к природе и соблюдать меры безопасности, чтобы минимизировать нашу экологическую нагрузку.

– Нравственный экологический императив: каждый из нас несет ответственность за будущее нашей планеты и ее обитателей.

– Устойчивое развитие общества и природы, следует придерживаться принципа устойчивого развития, который предполагает баланс между потребностями общества и сохранением природных ресурсов.

Все эти ценностные ориентиры помогают не только в профессиональной деятельности, но и в личной жизни. Только сознательное и ответственное отношение к природе может привести к ее сохранению и благополучию нашей планеты в целом [3].

Включая эти ориентиры в образовательную деятельность, тем самым способствовала становлению у обучающихся индивидуальной аксиологической (ценностной) картины мира, т.е. многоуровневой системы ценностей, значений, отношений человека с природой, социумом, друг с другом.

Несмотря на имеющийся опыт формирования ценностного отношения к природе у учащихся в практике школы, ориентация детей на прагматическую модель взаимодействия с объектами природы остается преобладающей, что связано проблемой рассогласованности системы ценностей в реальных условиях и с трудностями диагностики ценностного отношения к природе у младших школьников. Идет поиск форм и методов, обеспечивающих восприятие природных объектов в качестве субъектов взаимодействия и активизирующих деятельность ребенка в социо-природном окружении. Благодаря включению младших школьников в решение проектных задач у учащихся появляется возможность осуществить самостоятельный познавательный поиск ценностей и целей взаимодействия с объектами природы (созданиями природы), а у учителя появляется возможность оценить эффективность процесса взаимодействия учащихся начальной школы с созданиями природы. В связи с этим актуализируются вопросы наработки и детализации новых моделей, обеспечивающих формирование ценностного отношения к природе на основе проектной деятельности.

Таким образом, существует необходимость в глубокой разработке проблемы экологического воспитания младших школьников с ОВЗ, т.к. при проведении такой работы решаются следующие задачи:

- развитие экологической этики обучающихся, ответственности в их отношениях с природой;
- эстетическое, нравственное воспитание, воспитание любви к Родине;
- формирование чувства сопричастности к своему времени, личной ответственности за все происходящее вокруг.

Литература

1. Арина И.О. Формирование экологической культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе внеурочной работы // Евсевьевские чтения. Серия: Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: сборник

статей по материалам Международной научно-практической конференции – 53-х Евсевьевских чтений. Редколлегия: Н.В. Рябова [и др.]. 2017. С. 126-133

2. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся. М.: Изд-во РУДН, 2008. 159 с.

3. Красильникова Г.А. Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы педагогики. 2017. №10. С. 43-47.

4. Лаврененко Л.Я. Развитие экологической воспитанности школьников в условиях учебно-воспитательного комплекса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01. М., 1996. 16 с.

5. Ниязова А.А. Особенности интегрированного образования детей с ограниченными возможностями // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2010. №5(73). С. 76-82

6. Полозенко В.Я. Внеклассная работа по экологическому образованию и воспитанию учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционной школы VIII вида // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции. под ред. М.В. Сурниной. 2017. С. 56-58

7. Ситаров В.А. Адаптивная образовательная среда как педагогическое пространство обучения детей с ограниченными возможностями развития // Знание. Понимание. Умение. 2011. №3. С. 222-230

УДК 740

Токарева А.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт, аспирант 1 курса
Научный руководитель: д-р психол. наук, доцент Е.С. Слюсарева

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлен анализ проблем реализации инклюзивного образования в общеобразовательных организациях, что проявляется в отсутствии необходимой материальной базы, кадрового обеспечения и нарушениях взаимодействия между субъектами образовательного процесса при реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, будущие педагоги, дети с ОВЗ, педагог, образование.

Tokareva A.S.

THE PROBLEMS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Summary. The article presents an analysis of the problems of implementing inclusive education in general education organizations, which manifests itself in the lack of the necessary material base, staffing and violations of interaction between the subjects of the educational process in the implementation of inclusive education.

Key words: inclusive education, future teachers, children with disabilities, teacher, education.

Конституция Российской Федерации гарантирует доступ к образованию для всех категорий населения, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Обеспечение равного доступа к образованию для лиц с ОВЗ является задачей, требующей комплексного подхода. В России разработаны специальные программы и инициативы, направленные на создание инклюзивной образовательной среды, которая учитывает потребности всех учащихся. Дополнительные меры, включая адаптированные учебные планы, обучение специалистов в области инклюзии способствуют улучшению ситуации в этой сфере. Законодательство также требует от учебных заведений предоставления необходимых условий для обучения и участия инвалидов в образовательном процессе.

Специфика работы педагога с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования заключается в том, что он имеет дело с обучающимися, у которых имеются не только нарушения в физическом здоровье, но и нарушения познавательной деятельности, изменения личности в целом. Содержание работы педагога, реализующего инклюзивную практику, должно быть подчинено задаче коррекционного воздействия, направленного на развитие ребенка [3].

В настоящее время прослеживается тенденция к увеличению численности детей, имеющих различные нарушения физического и нервно-психического

здоровья. И, согласно Конституции РФ и ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», несмотря на наличие и тяжесть нарушения, они имеют право получить образование в образовательной организации по месту жительства.

Развитие инклюзивного образования следует рассматривать как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация обучения таких детей в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в учреждение интернатного типа, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и таким образом способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

При этом существуют проблемы в реализации инклюзивного образования. Такие как отсутствие материально-технической базы, кадровое обеспечение, взаимодействие между субъектами образовательного процесса.

Для решения первой проблемы – отсутствие материально-технической базы, необходимо обеспечение следующих условий: архитектурная доступность, финансирование и нормативно-правовая база.

Архитектурная доступность подразумевает безбарьерный доступ (пандусы, лифты, широкие двери), адаптированные классы и специализированные учебные пространства. Также инклюзия требует использования специальных учебных материалов и оборудования. Это могут быть технические средства для детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, в том числе адаптированные учебники, электронные ресурсы и т. д.

Финансирование и нормативно-правовая база играют важную роль в реализации инклюзии. Множество школ и детских садов сталкиваются с

нехваткой средств для создания инклюзивной материальной базы, что ограничивает возможность привлечения специалистов, закупки необходимого оборудования и адаптации учебной среды. Нормативно-правовая база в этом отношении также нуждается в улучшениях, чтобы четко регламентировать финансирование и поддержку инклюзивного обучения.

Однако следует отметить, что если будет достигнуто понимание того, что недостаток материальных ресурсов не является основным и единственным барьером на пути развития образовательной инклюзии, то это поможет педагогам преодолеть многие другие барьеры при реализации инклюзивного образования [5].

Обращаясь к проблеме кадрового обеспечения, можно сказать, что большинство преподавателей не знакомы с проблемами детей с ОВЗ и детей-инвалидов, и не готовы к включению таких детей в процесс обучения с учащимися, имеющими нормативное развитие. Связано это с профессиональной неуверенностью, отсутствием опыта общения с особенными детьми, ответственностью за их здоровье и психологическое состояние, а также страхом обучения в одной среде детей с разным уровнем интеллекта. Среди факторов, приводящих к возникновению кадровых трудностей, следует выделить: неразработанные учебные программы, положения о тьюторах, уровень заработной платы сотрудников, работающих в условиях инклюзии. Это приводит к трудностям проведения учебного процесса и ставит под угрозу качество инклюзивного образования [6].

Проблемы взаимодействия между субъектами образовательного процесса проявляются в трудностях взаимодействия и выстраивания отношений с учениками, родителями и коллегами. Это может приводить к разнообразным напряженным ситуациям между субъектами образовательного процесса. Это требует от педагогов высокой степени профессионализма и эмоциональной устойчивости [2].

Анализируя структурно-содержательные характеристики инклюзивной образовательной среды, можно выделить ряд рисков, угрожающих их эффективному взаимодействию. Так, на уровне социально-психологического компонента, выделяются психологические риски, которые выражаются в психологических барьерах взаимодействия в общностях. Их можно разделить на следующие группы [9].

Первая группа трудностей связана с ситуациями взаимодействия в учебном коллективе. Так, коллектив класса может быть негативно настроен по отношению к ученикам с инвалидностью или особыми образовательными потребностями. Особенно если их поведение или способности отличаются от социальных норм, принятых в обществе. Чтобы минимизировать возможные барьеры, учитель-дефектолог совместно с классным руководителем должны проводить предварительную работу с коллективом, направленную на формирование толерантности, эмпатии и понимания особенностей каждого ученика [2].

Вторая группа трудных ситуаций связана трудностями взаимодействия с родителями обучающихся, так как каждый из них может иметь свои представления о воспитании и обучении своего ребенка, что требует от педагога внимательного подхода, а также навыков общения с родителями ребенка с ОВЗ. Насколько успешно ребёнок сможет обучаться в массовом учреждении, зависит, в том числе, и от уровня педагогической компетентности родителей; от их активности, от установления конструктивного взаимодействия, сотрудничества между родителями и специалистами образовательных организаций [7]. Для решения этой проблемы предлагается налаживать обратную связь с родителями, быть открытым к общению, использовать различные формы сотрудничества, иметь общую цель.

Третья группа ситуаций связана с трудностями взаимодействия с коллегами: педагог может столкнуться с предвзятым отношением со стороны

своих коллег или общества, которое не всегда поддерживают идеи инклюзии. Это может создавать дополнительное стрессовое давление на педагогов.

Для формирования благоприятной обстановки в коллективе педагогам требуются всесторонняя поддержка от специалистов в сфере коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии для осознания и внедрения методов индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями. В решении этой проблемы ключевую роль играют учреждения, занимающиеся повышением квалификации педагогов, которые имеют необходимый потенциал для предоставления образовательной и методической поддержки учителям, внедряющим инклюзивное образование. Это связано с тем, что педагогам требуются специальные знания для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Таким образом, ключевым фактором, способствующим предупреждению возникновения данных ситуаций в инклюзивном образовательном процессе, является сформированность профессионально важных качеств личности, таких как эмпатия, профессиональная толерантность, гибкость, открытость, эмоциональная устойчивость, умение давать обратную связь. Эти качества помогают быть более чутким к проблемам других, уважительно относиться к различиям, дают способность адаптироваться к меняющимся условиям образовательного процесса и потребностям учеников, быть готовым к обучению и новым подходам и изменениям в методах работы.

Успешная работа педагога в инклюзивной образовательной среде строится на профессиональных компетенциях, которые помогают эффективно взаимодействовать с разнообразной группой обучающихся и обеспечивать каждому необходимую поддержку. Здесь необходимы знание принципов инклюзивного образования, понимание теоретических основ, подходов и методов преподавания, адаптированных для разных категорий учащихся.

Готовность педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде представляет собой процесс, требующий внимания, как со стороны образовательных организаций, так и самих учителей. Крайне важно формировать поддерживающую атмосферу, в которой можно развивать необходимые навыки и качества, чтобы специалисты могли успешно взаимодействовать с различными группами учащихся, обеспечивая каждому из них условия для полноценного образования.

Литература

1. Бородулина Е.В., Кондратьева О.А. Исследование психологических барьеров во взаимодействии с обучающимися с ОВЗ у педагогического персонала образовательной организации // Форум молодёжной науки. 2021. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psiologicheskikh-barierov-vo-vzaimodeystvii-s-obuchayuschimisya-s-ovz-u-pedagogicheskogo-personala-obrazovatelnoy> (дата обращения: 18.11.2024).
2. Калинина Н.В., Володина Т.В. Трудности и барьеры взаимодействий педагогов с инклюзивной образовательной средой // Нижегородское образование. 2014. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-i-bariery-vzaimodeystviy-pedagogov-s-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-sredoy> (дата обращения: 16.11.2024).
3. Мусифуллина Э.В. Исследование основных проблем инклюзивного образования // Проблемы образования в условиях инновационного развития. 2018. С. 84-88
4. Полуянова Л.А., Колотилова У.В. Подготовка будущих учителей к реализации инклюзивного обучения в образовательной организации // Вестник ЮУрГГПУ. 2021. №6 (166). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschiy-uchiteley-k-realizatsii-inklyuzivnogo-obucheniya-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 22.10.2024).
5. Процкая О.Ю. Социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями: пути взаимодействия с коллективом класса. Международный педагогический портал. https://solncesvet.ru/magazine_work/73691/ (дата обращения: 11.11.2024 г.)
6. Сидоренко О.А., Хабарова И.В., Чиганова Е.А., Готовность педагогов и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к взаимодействию в условиях инклюзивного образования как проблема: психологический аспект, Педагогический имидж, № 2 (43), апрель – июнь 2019.
7. Слюсарева Е.С. Риски педагогов в условиях реализации инклюзивной образовательной практики: аспект психологической безопасности // Человек и образование. 2022. № 4(73). С. 61-70

УДК 37.04

Тюренкова А.И.,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», студентка 1 курса
Научный руководитель: канд. мед. наук М.В. Лещенко

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНЫХ СТРЕССОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме проявления стресса у школьников, раскрыты физиологические аспекты возникновения стресса, его функции и влияние на здоровье, представлены результаты исследования по выявлению уровня стресса и определению ведущих стрессогенных факторов у подростков, выделены дополнительные факторы стресса у детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования, предложены рекомендации для педагогов по профилактике возникновения школьных стрессов.

Ключевые слова: стресс, факторы стресса, профилактика стресса, инклюзивное образование.

Tyurenkova A.I.

THE PROBLEM OF SCHOOL STRESS IN THE SYSTEM OF GENERAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Summary. The article is devoted to the problem of stress in schoolchildren, reveals the physiological aspects of stress, its functions and impact on health, presents the results of a study to identify stress levels and identify the leading stress factors in adolescents, identifies additional stress factors in children with disabilities studying in inclusive education, offers recommendations for teachers on the prevention of school stress.

Key words: stress, stress factors, stress prevention, inclusive education.

Одной из распространенных проблем среди детей школьного возраста является стресс. В нашей стране данный вопрос приобретает еще большую актуальность: так, по данным исследования «Уверенность в процессе обучения» аналитической компании Harris Insights & Analytics в сотрудничестве с LEGO Education за 2019 год российские школьники больше всех в мире (79%) переживают из-за успеваемости [1]. Ученики каждый день в той или иной степени испытывают стресс в школе. К сожалению, во многом из-

за этого большинство современных детей так не любят посещать учебное заведение. Отметим, что при реализации инклюзивного образования проблема стрессов проявляется еще более остро, что подтверждает важность понимания причин возникновения и механизмов борьбы со стрессом.

Стресс – это особое состояние организма, которое характеризуется эмоциональным и физическим напряжением, проявляющимся вследствие воздействия различных неблагоприятных факторов среды. В медицине стресс – это неспецифическая реакция организма, возникающая при действии различных экстремальных факторов, угрожающих нарушением гомеостаза, и характеризующаяся стереотипными изменениями функций нервной и эндокринной системы [6]. Процесс протекания стресса начинается в гипоталамусе, который активизирует гипофиз и вегетативную нервную систему. Выделяются гормоны-активаторы, такие как адреналин, кортизол, тироксин, катехоламины и другие, вызывающие ряд физиологических реакций: учащается сердцебиение, повышается артериальное давление, подавляется чувство голода.

Известный ученый-медик Ганс Гуго Селье, основоположник учения о гипофизарно-адреналовой системе, выделял 2 вида стресса – эустресс (полезный стресс) и дистресс (вредный стресс).

Полезный стресс выполняет такие функции как:

- адаптация к изменившимся условиям среды, т.е. быстрое приспособление организма к новым условиям, его защита;
- мобилизация ресурсов (несильный кратковременный стресс помогает активировать ресурсы, мобилизоваться для выполнения какой-то конкретной задачи (например, для сдачи экзамена));
- появление новых программ деятельности (с каждым стрессом у психики появляется несколько новых программ деятельности, то есть человек расширяет и пополняет свой поведенческий «репертуар» новыми

способами взаимодействия с окружающим миром).

В то же время дистресс может пагубно влиять на здоровье человека: в организме накапливаются продукты деятельности стрессовых механизмов, что приводит к нарушению механизмов саморегуляции. Он может также привести к развитию депрессии, пограничных состояний, психических расстройств, появлению бессонницы. Вдобавок ко всему во время сильного продолжительного стресса на 40% снижается количество клеток-киллеров, борющихся с вирусами и опухолями (что впоследствии может отразиться на развитии раковых заболеваний), падает уровень лейкоцитов в крови.

Селье выделял 3 стадии стресса:

1. Стадия тревоги проявляется нарушением координации различных функций организма, подавлением функций эндокринной системы, в ходе чего нарушаются процессы синтеза белков и РНК; снижаются свойства иммунной системы; уменьшается активность вилочковой железы и количество лимфоцитов в крови; в этом состоянии организм включает срочные защитные реакции быстрого выброса в кровь адреналина, что повышает деятельность сердечной и дыхательной систем, мобилизует углеводные и жировые источники энергии; для этой стадии характерен излишне высокий уровень энерготрат при низкой умственной и физической работоспособности.

2. Стадия резистентности, т.е. повышенной устойчивости организма, характеризуется возрастанием выделения кортикоидов, что способствует нормализации белкового обмена; возникает преобладание концентрации в крови норадреналина над адреналином, что обеспечивает оптимизацию вегетативных изменений и экономию энерготрат; повышается тканевая устойчивость к действию на организм внешних раздражителей. Эта стадия наиболее полезна для человека, т.к. именно в этот период возрастает работоспособность.

3. Стадия истощения возникает при слишком сильных и длительных раздражениях: функциональные резервы организма исчерпываются; происходит истощение гормональных и энергетических ресурсов; понижается артериальное давление крови; уменьшается сопротивляемость организма повреждающим воздействиям; он больше не может бороться с вредными влияниями среды. Воздействие неблагоприятных факторов на организм вызывает у него огромные энергетические траты и преобладание процессов расщепления белка над процессами его синтеза. Большая продолжительность этой стадии стресса приводит к очень плохим последствиям для человека [2].

Причин возникновения стресса у школьников невероятно много: учебный процесс, проблемы в семье, взаимодействие с учителями, трудности профессионального самоопределения, экзамены, проблемы в социализации, нехватка времени, заниженная самооценка и др.

С целью выявления наиболее значимых стрессогенных факторов для подростков мы провели констатирующее исследование, в котором приняли участие 122 человека (учащиеся 9 классов МБОУ СОШ №43 г. Ставрополя им. Героя РФ В.Д.Нужного). Диагностика осуществлялась по методике Филлипса (тест школьной тревожности), позволяющей выявить уровень и характер тревожности, связанной со школьными факторами, оценить эмоциональные особенности отношений подростков со сверстниками и учителями [3]. Диагностическая методика включает 8 шкал, отражающие различные стрессогенные факторы. Доля учащихся, продемонстрировавших высокий уровень стресса в целом по всем критериям, сопоставимый с физиологической стадией истощения, составила 15%. Результаты диагностики по каждой отдельной шкале отражены на рис. 1.

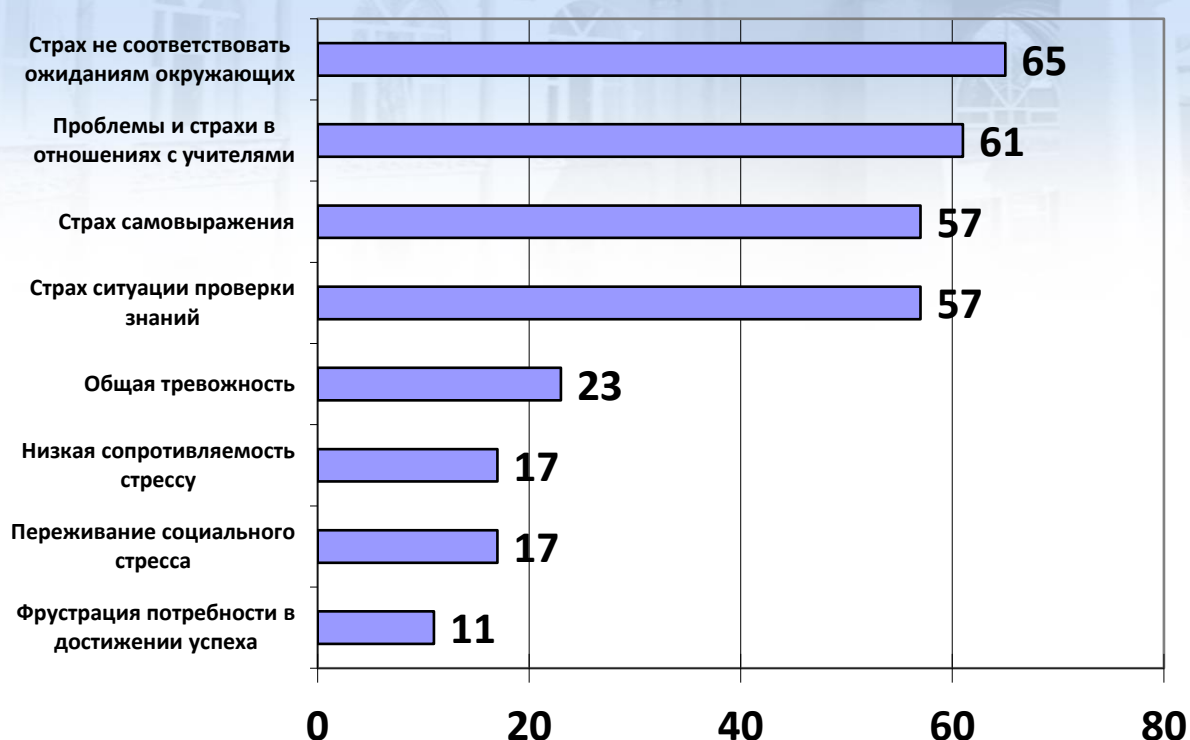


Рис. 1. Доля учащихся 9-х классов, испытывающих высокий уровень стресса по отношению к различным факторам (по результатам диагностики по методике Филлипса)

Ведущие факторы стресса, такие как «страх ситуации проверки знаний» и «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» связаны, на наш взгляд, с предстоящими экзаменами, что требует проведения системной профилактической работы с подростками в течение всего периода подготовки к аттестационным испытаниям. У детей с особыми образовательными потребностями ситуация стресса может усугубляться заниженной самооценкой из-за возникновения трудностей в освоении учебного материала, страхом оказаться в изоляции в классном коллективе, принятием себя.

Особого внимания и своего решения требует проблема стресса, связанная с отношениями между учениками и педагогами. По результатам исследования высокий уровень стресса по данному фактору выявлен у 61 % респондентов. Кроме того, по нашему мнению, высокая стрессогенность фактора «страх

самовыражения», также может быть вызвана стилем педагогического руководства. Таким образом, можно констатировать, что учителя не могут наладить контакт с детьми, многие из них оказывают давление на учеников, отсутствует индивидуальный подход к учащимся.

В связи с этим можно предложить следующие рекомендации учителям по уменьшению стрессовых ситуаций в школе:

1. Общение с детьми.

Учитель не должен ругать детей за плохую успеваемость, наоборот, нужно объяснять ученикам, что оценки не определяют их будущее, доносить до них, что в школу они приходят, в первую очередь, за знаниями. Важно строить с учениками доверительные отношения, быть искренними в общении с детьми. Это позволит им приходить в школу с радостью и желанием.

2. Индивидуальный подход и обсуждение проблем.

Учитель не должен оставаться равнодушным к проблемам учащихся, необходимо быть внимательным к настроению, поведению детей, интересоваться внешкольной жизнью учащихся, создавать каждому ребенку комфортную образовательную среду. В решении проблемы стресса необходимо использовать индивидуальный подход: так, некоторые ученики чрезмерно сильно переживают из-за успеваемости, другим, наоборот, учеба дается очень легко, что может привести к стрессу на почве отсутствия интереса к обучению. С каждым ребенком нужно работать по-разному, и это одна из основных задач учителя-наставника.

3. Использование физминуток и эмоциональных пауз на уроках.

Во время урока можно делать небольшие физминутки, а также иные эмоциональные разрядки, позволяющие переключить внимание учеников и сбросить напряжение. Это особенно полезно проводить во время контрольных мероприятий.

4. Сотрудничество со школьным психологом.

Вместе со школьным психологом очень полезно проводить тренинги, рефлексии и иные мероприятия, позволяющие выявить проблемы в классном коллективе, сбросить накопившийся стресс и интересно провести время.

5. Контроль своего здоровья.

Стрессоустойчивый учитель – залог спокойного состояния учеников. Дети чувствуют Вас и перенимают то, что Вы им транслируете, поэтому важно сохранять свое физическое и ментальное здоровье в норме.

6. Проведение мероприятий на сплочение.

На этапе создания класса важно создать приятную дружескую атмосферу путём проведения классных часов и игр на знакомство и сплочение коллектива. В этот период и далее нужно показать индивидуальность каждого ребенка, объяснить детям, что все люди равны и каждый уникален по-своему.

7. Организация досуга на каникулах.

В каникулярное время стоит организовывать выезды, помогающие детям не только хорошо отдохнуть, но и пообщаться как друг с другом, так и с учителем в неформальной обстановке, узнать о своих одноклассниках что-то новое.

8. Работа с родителями.

Учитель должен объяснять родителям, что не нужно ругать детей за плохие оценки, что нужно поддерживать их. Также можно помогать им справляться со стрессом у детей.

Таким образом, стресс – одна из самых распространенных проблем современной школы. Каждый ученик в той или иной степени сталкивается с ним за весь период обучения. Множество факторов стресса оказывают большое влияние на детей. В связи с этим все больше и больше учеников выбирают семейную форму обучения, что негативно сказывается на их социализации и развитии в социуме. Дети с особенностями развития подвергаются воздействию факторов стресса в большей степени. Учитель в свою очередь должен

учитывать это в своей работе и создавать таким детям комфортную образовательную среду. Если в классе есть такой ребенок, педагог должен подробно изучить его особенность, узнать, как с ней работать. Большое значение имеет и работа со стрессами педагогов, осуществляющих обучение в системе инклюзивного образования, частота и сила которых значительно возрастает в данных условиях. К сожалению, полностью избавиться от стресса нельзя (да и не нужно, ведь в небольших количествах он оказывает положительное влияние на человека), однако надо снижать воздействие стрессогенных факторов и создавать такие условия, чтобы каждый ученик получал удовольствие от посещения образовательной организации.

Литература

1. Джапаридзе М. Исследование: школьники России больше всех в мире испытывают стресс из-за успеваемости, 2019 URL: <https://tass.ru/obschestvo/6810398>
2. Куулар Ш.В., Доржу У.В., Сарыг С.К. Физиология стресса: учебно-методическое пособие» Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2018. 89 с.
3. Римский Р.Р., Римская С.А. Альманах психологических тестов М.: КСП, 1995.
4. Рубцов В.В. Школа и стрессы: современное состояние проблемы // Вестник практической психологии образования. 2006. Том 3. № 1. С. 11–15.
5. Савин В.И. Причины возникновения и профилактика стресса у школьников // Учительский журнал, 2023 URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/12/articles/2300>
6. Стресс и патология / под ред. проф. Г.В. Порядина М., 2009.

УДК 376

Халилова Д.,
*Джизакский государственный педагогический университет,
республика Узбекистан, студентка 4 курса
Научный руководитель: преподаватель Э.А. Азимова*

ИЗМЕНЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XXI ВЕКА: ТРАНСФОРМАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НОРМ

Аннотация. В статье рассматриваются изменения, происходящие в грамматических нормах русского языка в XXI веке под влиянием социальных, культурных и технологических факторов. Особое внимание уделяется трансформации синтаксических и морфологических

структур, появлению новых грамматических конструкций и изменению языковых предпочтений в устной и письменной речи. Исследуются процессы упрощения грамматических правил, а также влияние интернета и социальных сетей на развитие языка. В статье проводится анализ данных современных лингвистических исследований и примеров из актуальных текстов для выявления тенденций, указывающих на формирование новых норм.

Ключевые слова: русский язык, грамматические нормы, изменения, синтаксис, морфология, XXI век, лингвистическая трансформация, языковая норма, интернет-язык, социальные сети, упрощение грамматики.

Khalilova D.

CHANGES IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE 21 CENTURY: THE TRANSFORMATION OF GRAMMATICAL NORMS

Summary. The article considers the changes occurring in the grammatical norms of the Russian language in the XXI century under the influence of social, cultural and technological factors. Particular attention is paid to the transformation of syntactic and morphological structures, the emergence of new grammatical constructions and changes in language preferences in oral and written speech. The processes of simplifying grammatical rules are studied, as well as the influence of the Internet and social networks on language development. The article analyzes the data of modern linguistic research and examples from relevant texts to identify trends indicating the formation of new norms.

Key words: Russian language, grammatical norms, changes, syntax, morphology, 21st century, linguistic transformation, language norm, Internet language, social networks, simplification of grammar.

Языковая норма выступает в качестве некоего исторически обусловленного факта, проявления исторических закономерностей развития языка и характерных для каждой эпохи направлений развития, которые были поддержаны и одобрены обществом в каждодневной языковой практике. Можно сказать что, что норма – это совокупность наиболее пригодных («правильных», «предпочитаемых») для обслуживания общества средств языка, складывающаяся как результат отбора определенных языковых элементов (фонетических, лексических, морфологических, синтаксических) из числа параллельно существующих в языке: уже существующих, образуемых снова или извлекаемых из пассивного словарного запаса прошлого в процессе социальной переоценки и пересмотра данных элементов [1, с.112-113].

Грамматические нормы русского языка, как и любого живого языка, претерпевают изменения в ответ на различные социальные, культурные и технологические факторы. В XXI веке русский язык подвергается значительным трансформациям, обусловленным ускоренным развитием цифровых технологий, влиянием глобализации и взаимодействием с другими языками. В рамках этой темы особое внимание уделяется синтаксическим, морфологическим изменениям, а также факторам, способствующим данным процессам.

Факторы изменения грамматических норм.

Современные изменения грамматических норм происходят под влиянием множества факторов:

- Глобализация и интернационализация. Русский язык активно контактирует с другими языками, особенно с английским, что приводит к заимствованиям как лексических единиц, так и грамматических конструкций.
- Интернет и цифровая среда. Распространение цифровых технологий и социальных сетей создало новые условия для языкового общения. Интернет-язык часто отличается от стандартной письменной нормы, предлагая новые способы сокращения, упрощения и изменения грамматических структур.
- Социальные изменения. Демократизация и доступность языка для широких слоёв населения ведёт к более гибкому использованию языка, снижению уровня строгости языковых норм и их популяризации в массах.
- Языковая экономика. Современные носители языка стремятся к упрощению языковых форм и конструкций ради скорости и удобства общения. Это приводит к тому, что сложные грамматические конструкции сокращаются или трансформируются в более простые аналоги.

Языковая норма не разделяет средства языка на хорошие или плохие. Она указывает на целесообразность употребления их в общении. Источниками языковых норм являются произведения классической литературы,

общепринятое современное употребление языка, научные исследования [2, с. 601-604].

Синтаксические изменения отражают развитие языка на уровне структуры предложения и порядка слов. В XXI веке наблюдаются следующие тенденции:

- Упрощение синтаксических конструкций. Современные носители языка часто отказываются от сложноподчинённых предложений в пользу более простых и коротких фраз. Это заметно как в устной, так и в письменной речи, особенно в онлайн-коммуникациях.

- Активное использование эллипсиса. Эллипсис – это пропуск некоторых частей предложения, понятных из контекста. В цифровой среде эта тенденция усиливается, так как пользователи стремятся к экономии времени и средств при коммуникации.

- Размывание границ между письменной и устной речью. В текстах, особенно в мессенджерах и социальных сетях, наблюдается активное использование разговорных синтаксических структур, что ведёт к демократизации грамматических норм.

- Расширение возможностей порядка слов. Традиционно в русском языке порядок слов считается относительно свободным, но имеет некоторые ограничения. В XXI веке наблюдается еще большее его освобождение, когда инверсия слов в предложении становится нормой даже в формальной речи.

На уровне морфологии, то есть в изменении формы слов, также наблюдаются значительные изменения:

- Упрощение морфологических парадигм. В XXI веке наблюдается тенденция к упрощению формы некоторых частей речи. Например, все реже встречаются полные формы причастий и деепричастий в повседневной речи, что связано с их сложностью в употреблении.

- Влияние разговорной речи на морфологию. Процессы, характерные для устной речи, такие как редукция окончаний или использование разговорных форм глаголов и местоимений, постепенно проникают в письменную речь.

- Влияние англицизмов на морфологию. Заимствования из английского языка начинают оказывать влияние на русскую морфологию. Например, склонение иностранных слов может вызывать затруднения у носителей языка, что ведет к использованию несклоняемых форм или неправильному склонению.

- Новые формы адресации и общения. Сокращенные формы обращений и личных местоимений, такие как «тыканье» в онлайн-среде или сокращение вежливых форм, постепенно становятся допустимыми в неформальных ситуациях. Это особенно заметно в соцсетях, где нередко наблюдается игнорирование традиционных норм вежливости.

- Дискурсивные маркеры. Слова и выражения, такие как «как бы», «типа», «ок», «лол», стали повсеместными дискурсивными маркерами, которые не всегда соответствуют традиционным правилам русского языка, но активно используются для структурирования речи и выражения эмоций.

Нарушение норм литературного языка мешает правильному восприятию любого высказывания. Это может привести к смысловым потерям, когда информация передается неполно, искажённо, или слушателю (читателю) приходится тратить дополнительное время и силы на перекодирование информации на привычный и понятный язык, то есть фактически переводить «с русского на русский» язык [3, с.240].

«Интернет» оказал значительное влияние на грамматику русского языка. Изменения в коммуникационных платформах – от Twitter до Instagram – создают новые формы взаимодействия. В таких средах язык развивается быстрее, чем в традиционных устных и письменных формах. Основные характеристики этого процесса:

- Лаконичность. Ограниченные по длине сообщения в социальных сетях приводят к упрощению синтаксиса и морфологии, а также широкому использованию сокращений.

- Эмоциональная маркировка. В социальных сетях широко используются невербальные элементы (эмодзи, мемы), которые играют роль грамматических единиц, замещая некоторые синтаксические структуры или маркируя интонацию.

- Смешение языков. В интернете все чаще наблюдается использование сразу нескольких языков в одном предложении или тексте. Этот процесс носит название «код-свитчинг» (code-switching), и он напрямую влияет на грамматику языка, предлагая новые правила синтаксиса и морфологии.

Языковая норма остается важным аспектом развития языка. Несмотря на происходящие изменения, существует стремление к сохранению стандартов и правил русского языка, особенно в образовательных и официальных контекстах. Государственная политика в области языка направлена на поддержание нормативных грамматических конструкций, однако массовые коммуникации создают альтернативные языковые нормы.

Изменения в грамматических нормах русского языка продолжаются, и их динамика будет зависеть от дальнейшего развития технологий, социальных изменений и взаимодействия с другими языками. В будущем можно ожидать:

- Дальнейшей демократизации языковой нормы – снижение формальности и развитие новых грамматических правил в ответ на цифровую коммуникацию.

- Развитие новых синтаксических и морфологических моделей – появление новых конструкций и форм, обусловленных активным заимствованием из других языков.

- Расширение границ литературной и разговорной речи – размывание различий между ними и развитие гибридных форм языка.

Таким образом, трансформация грамматических норм русского языка в XXI веке – это сложный и многофакторный процесс, который отражает изменения в обществе и культуре.

Литература

1. Демиденко С.О., Якубенко О.В. Самооценка детей старшего дошкольного возраста как структурное личностное образование // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. Т. 1. № 3 (4). С. 112-113.
2. Димиденко Е.Н. Формирование и развитие лексического строя речи обучающихся // Актуальные проблемы науки и техники глазами молодых ученых: мат. Межд. научно-практич. конф. 2016. С. 601-604.
3. Крысин Л.П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография. М.: Академия, 2007. 240 с.

УДК 376

Хачко Д.Н.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студент 5 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель С.В. Поздняков

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ УСТАНОВОК ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНОГО И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ В КЛАССАХ КОМБИНИРОВАННОГО ТИПА

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности образовательного процесса в условиях инклюзивного обучения, направленного на формирование экологического сознания и здоровых привычек у школьников. Охарактеризованы методы активного обучения, способствующие вовлечению всех учащихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Выявлена роль индивидуального подхода в формировании устойчивых экологических и здоровьесберегающих установок.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, уроки по основам безопасности и защиты Родины, классы комбинированного типа, инклюзивное образование, ОБЗ.

Khachko D.N.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTALLY SOUND AND HEALTHY LIFESTYLE ATTITUDES AMONG STUDENTS IN LESSONS ON THE BASICS OF SECURITY AND PROTECTION OF THE MOTHERLAND IN COMBINED CLASSES

Summary. This article examines the features of the educational process in the context of inclusive education aimed at the formation of environmental awareness and healthy habits among schoolchildren. The methods of active learning that promote the involvement of all students, including children with disabilities, are characterized. The role of an individual approach in the formation of sustainable environmental and health-saving installations is revealed.

Key words: healthy lifestyle, lessons on the basics of security and homeland protection, combined classes, inclusive education, HIA.

Здоровый образ жизни – это образ жизни, который направлен на сохранение и укрепление здоровья человека, а также на профилактику заболеваний [3, с.351].

Формирование экологически целесообразного и здорового образа жизни у обучающихся представляет собой важную задачу современной системы образования. В условиях нарастающих экологических проблем и роста заболеваемости среди детей и подростков необходимость воспитания у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью и окружающей среде становится все более актуальной. Особую роль в решении этой задачи играют уроки по основам безопасности и защиты Родины, которые направлены на развитие у обучающихся знаний, умений и навыков в области охраны здоровья и экологической безопасности. Эти уроки обеспечивают интеграцию образовательного процесса и реальной жизненной практики, что делает их идеальной площадкой для формирования установок экологически целесообразного и здорового образа жизни у школьников.

Одной из ключевых задач уроков по основам безопасности и защиты Родины является формирование у обучающихся экологического сознания, которое включает осознание ответственности за сохранение природы и

готовность к действиям по её защите. Эти уроки дают возможность рассматривать экологические проблемы в контексте жизнедеятельности общества и личности, что способствует воспитанию у школьников чувства ответственности за окружающую среду.

Учителя могут использовать разнообразные методики для формирования экологически целесообразного поведения, включая анализ реальных экологических ситуаций, участие в экологических акциях и изучение положительного опыта сохранения окружающей среды. В процессе обучения у школьников формируется понимание важности использования природных ресурсов в разумных пределах, что способствует развитию бережного отношения к природе.

Здоровый образ жизни также является одним из центральных направлений уроков по основам безопасности и защиты Родины. В процессе обучения школьники осваивают знания о факторах, влияющих на здоровье, основах правильного питания, важности физической активности и необходимости соблюдения режима дня. Знания о здоровье и безопасности тесно переплетаются с изучением экологических аспектов, что позволяет развивать у обучающихся комплексное понимание взаимосвязи между здоровьем человека и состоянием окружающей среды. Привлечение внимания школьников к вопросам сохранения здоровья способствует формированию у них установки на ведение здорового образа жизни, включая отказ от вредных привычек, осознанное отношение к своему физическому и психическому состоянию.

Инклюзивные (комбинированные) – это классы (группы), состоящие из нормально развивающихся сверстников и детей с ОВЗ. Обучение проходит по общей программе [1, с.63].

Одним из важнейших видов инклюзии является образовательная, предполагающая возможность совместного обучения инвалидов и лиц с

ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и учащихся без ограничений здоровья, посредством создания среды и организации условий, отвечающих потребностям и возможностям каждого учащегося.

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, когда все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую образовательную среду и обучаются по месту жительства в общеобразовательных учреждениях, которые оказывают необходимую специальную поддержку детям с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей. Инклюзивное образование исключает любую дискриминацию, обеспечивая равное отношение ко всем участникам процесса [5, с.79].

Важное направление деятельности по реализации прав на образование детей с ОВЗ – создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии.

Важной задачей инклюзивного образования является подготовка инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в области защиты от чрезвычайных ситуаций и обеспечения личной безопасности.

Комбинированные классы, объединяющие учеников с различными учебными возможностями, представляют собой особую образовательную среду, в которой обучение по основам безопасности и защиты Родины приобретает особую значимость. В таких классах можно реализовать индивидуальный подход к каждому учащемуся, что позволяет учитывать их личные особенности и уровень готовности к восприятию информации об экологической и здоровьесберегающей деятельности. Учителя, работающие в классах комбинированного типа, могут использовать методы дифференцированного обучения, направленные на активное вовлечение

каждого ученика в процесс освоения навыков и установок по формированию здорового образа жизни и экологически осознанного поведения [2, с.182].

Эффективное формирование установок экологически целесообразного и здорового образа жизни у школьников в классах комбинированного типа требует использования активных методов обучения:

- проектная деятельность. Дети разрабатывают совместные проекты на тему экологии и здорового образа жизни (например, проект по созданию школьного сада, раздельного сбора мусора). Это способствует формированию навыков сотрудничества и ответственности за окружающую среду.

- ролевые игры. Сценарии, имитирующие ситуации из реальной жизни (например, «Как правильно сортировать мусор?» или «Как действовать при угрозе пожара?»), помогают детям в игровой форме осваивать необходимые экологические знания и навыки здорового образа жизни.

- экскурсии на природу. Посещение природных заповедников, парков, а также местных экологических объектов, таких как очистные сооружения. Это позволяет наглядно познакомиться с экологическими процессами и важностью их сохранения.

- интерактивные лекции и презентации. Использование мультимедийных средств (например, видеороликов, анимаций, интерактивных презентаций) помогает привлечь внимание и заинтересовать школьников в темах экологии и здоровья.

- ситуационные задачи и кейс-методы. Разбор конкретных ситуаций, таких как последствия загрязнения воды или воздуха, помогает школьникам анализировать экологические проблемы и предлагать пути их решения.

- практические занятия по экологическому воспитанию. Участие в экологических акциях, таких как посадка деревьев или очистка территорий от мусора, способствует формированию активной гражданской позиции и уважительного отношения к природе.

– групповые дискуссии и дебаты. Обсуждение таких тем, как важность здорового питания или защита окружающей среды, способствует формированию навыков аргументации и критического мышления у детей.

– тренинги по здоровому образу жизни. Практические занятия с приглашением специалистов (например, врачей или тренеров), которые обучают детей правильным привычкам, связанным с физической активностью, рациональным питанием и соблюдением режима дня.

– квесты и экологические викторины. Проведение тематических квестов и викторин, направленных на проверку знаний о защите окружающей среды и здоровом образе жизни, позволяет в игровой форме закрепить изученные материалы.

– метод проблемного обучения. Постановка перед детьми проблемных вопросов (например, «Что произойдет, если мы будем продолжать загрязнять реки?») и совместный поиск ответов помогает развивать критическое мышление и ответственность за свои действия.

Использование этих методов способствует активному вовлечению школьников в образовательный процесс, учитывает особенности обучения детей с ОВЗ и позволяет эффективно формировать установки экологически целесообразного и здорового образа жизни [4, с.92].

Таким образом, формирование и развитие установок экологически целесообразного и здорового образа жизни у обучающихся на уроках по основам безопасности и защиты Родины в классах комбинированного типа осуществляется через интеграцию экологического образования и воспитания здорового образа жизни. Комбинированные классы предоставляют возможность учитывать индивидуальные особенности учащихся, создавая условия для их активного вовлечения в процесс обучения. Использование активных методов обучения, проектной деятельности и практических занятий

позволяет эффективно формировать у школьников ответственные и осознанные установки, направленные на сохранение здоровья и окружающей среды.

Литература

1. Акодзян С.И. Особенности формирования навыков безопасности жизнедеятельности у детей с ОВЗ // Инновации в экономике, науке и образовании. М.: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2019. С. 59-70.
2. Коробкина А.С. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей с ОВЗ // Научные исследования по приоритетным направлениям для создания инновационных технологий: сборник статей. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2022. С. 180-183.
3. Маллаев Д.М. Теоретические подходы к формированию здорового образа жизни у школьников с ОВЗ // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4(107). С. 350-352.
4. Скобелев А.В. Инновационные методы преподавания на уроках основы безопасности жизнедеятельности с лицами с ОВЗ // Совершенствование профессиональной подготовки преподавателей основ безопасности жизнедеятельности: Сборник статей. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2023. С. 88-94.
5. Шергей Ю.Р. Методы формирования мотивации к здоровому образу жизни у детей с ОВЗ // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сборник статей. Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Сибирская академическая книга», 2022. С. 77-80.

УДК 376

Шевченко О.Д.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. экон. наук Н.А. Михайличенко

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЕНЬГАХ И СЕМЕЙНОМ БЮДЖЕТЕ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития представлений о деньгах и семейном бюджете у учеников начальных классов с ограниченными возможностями здоровья. Авторами предлагаются методы и подходы для формирования финансовой грамотности и навыков управления семейным бюджетом у этой категории учащихся.

Ключевые слова: аутизм, финансовая грамотность, ученики начальных классов, ограниченные возможности здоровья, семейный бюджет.

Shevchenko O. D.

THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT MONEY AND THE FAMILY BUDGET AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES

Summary. The article deals with the problem of developing ideas about money and the family budget among primary school students with disabilities. We offer methods and approaches for the formation of financial literacy and family budget management skills in this category of students.

Key words: autism, financial literacy, primary school students, limited health opportunities, family budget.

В связи с активным социальным и экономическим развитием нашей страны, а также спецификой развития личности современных учеников, важно как можно скорее включить основы финансовой грамотности в образовательную систему. Финансовая грамотность для школьников с ограниченными возможностями – это относительно новая сфера педагогической науки.

Педагоги и психологи, работающие в образовательных учреждениях, должны уметь оказывать коррекционную поддержку ученикам с ограниченными возможностями здоровья. Количество таких учеников растёт каждый год. В настоящее время в России более 2 миллионов инвалидов, из которых более 700 тысяч – дети [1, с. 3]. Стремление устранить изоляцию детей с ограниченными возможностями здоровья и интегрировать их в общество приводит к сокращению специализированных школ и переводу детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения. Количество классов для детей с умственными отклонениями и интеллектуальными нарушениями, напротив, растёт [2, с. 78].

Прогнозирование развития и социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями в значительной степени определяется системой образования и воспитания, а также степенью умственной отсталости. Ребёнок с интеллектуальными нарушениями – это ребёнок, у которого

наблюдается устойчивое нарушение познавательных способностей из-за органических поражений головного мозга [3, с. 51]. Согласно современной классификации, существуют тяжёлые, средние и лёгкие формы умственной отсталости [4, с. 4] (таб. 1).

Таблица 1 «Формы умственной отсталости по степени тяжести»

Степень отсталости	Показатель интеллекта, баллы	Адаптация к условиям жизни
Легкая	50-70	Могут обучаться в школе до 6 класса. При определенной помощи овладевают профессией и получают навыки самостоятельной жизни.
Средняя	35-49	Достигают уровня 2 класса. Взрослые могут работать на специальных предприятиях при интернатах.
Тяжелая	Менее 20	Требуют постоянной помощи и присмотра.

Изучение литературы указывает на то, что освоение финансовой грамотности учениками с ограниченными интеллектуальными возможностями происходит в ограниченных масштабах, преимущественно на дополнительных занятиях или на двух-трёх основных предметах, таких как социально-бытовая ориентация (СБО), математика и профессиональное обучение. Иногда происходит интеграция различных областей знаний, при которой финансовая составляющая находит практическое применение, например, математические расчёты или развитие личностных качеств, таких как трудолюбие, предприимчивость и экономность.

Финансовая грамотность – это умение индивида контролировать свои доходы и расходы, делать обоснованный выбор в отношении распоряжения денежными средствами (жить по своим возможностям) и эффективно их увеличивать.

Финансовые знания для детей с ограниченными возможностями имеют большое значение и являются актуальными. Но перед тем, как начать формировать базу финансовых знаний, следует оценить готовность таких детей к экономическому образованию.

Перед началом коррекционно-воспитательной работы мы рекомендуем учителю изучить индивидуальные особенности каждого ученика. Затем следует провести индивидуальные беседы с каждым ребёнком, учитывая специфику этих детей, их коммуникативные навыки и отношение к трудностям в обучении [5].

В рассматриваемом нами классе учатся 12 детей с различными особенностями. Среди них 4 человека с лёгкой степенью задержки развития, 6 человек со средней степенью и 2 человека с тяжёлой формой аутизма (таб. 1).

При подготовке к урокам учитываются индивидуальные особенности учащихся и применяются разнообразные способы подачи материала.

1. Вербальный – например, устные рассказы, объяснения и работа с учебниками.

2. Наглядный – например, демонстрация, экскурсии и самостоятельное наблюдение. Ученикам на уроках демонстрируются реальные предметы, изображения и видеозаписи, чтобы они могли лучше понять информацию.

3. Слуховой – например, использование аудиозаписей, музыки и радиопередач для передачи информации. На уроках включаются аудиоматериалы, чтобы ученики могли слушать и понимать информацию.

4. Тактильный, который в основном применяется при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Он предполагает использование специальных материалов и оборудования для улучшения восприятия информации.

При изучении основ финансовой грамотности у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями и аутизмом возникают следующие трудности:

1. сложности в овладении практическими навыками, необходимыми в повседневной жизни (например, трудности с определением суммы покупки, сравнением цен и расчётом изменений);
2. сложности в оценке возможных последствий проблем (даже если ребёнок знает правила финансовой безопасности, это не гарантирует защиту от мошенников);
3. сложность самостоятельного планирования и внесения изменений (изучение новых правил часто нарушает привычный порядок жизни этих детей и воспринимается ими как потенциально опасное и нежелательное занятие).

На уроках в рассматриваемом нами классе используются следующие формы проведения занятия с элементами практикума.

Этапы занятия:

- Организационный момент;
- Основной этап. Сообщение темы занятия.;
- Физминутка
- Практический этап;
- Рефлексия.

Организационный момент урока для детей с ОВЗ на тему «Деньги и семейный бюджет» включает следующие этапы:

- 1) приветствие и проверка явки учеников;
- 2) создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы и подготовка рабочих мест.

На основном этапе урока для детей с ОВЗ на тему «Деньги и семейный бюджет» учащимся рассказывается о том, что такое семейный бюджет, какие

доходы и расходы в него входят, а также объясняется важность планирования бюджета для семьи.

На практическом этапе детям предлагается выполнить коллективное задание. На доске представляется таблица, где нужно распределить слова (зарплата, пенсия, стипендия, пособие, квартплата, транспортные услуги, продукты) в соответствующие колонки (доходы или расходы). Дети по очереди выходят к доске и записывают слова, затем обсуждается правильность распределения.

На этапе рефлексии происходит подведение итогов занятия, обсуждение достигнутых результатов и закрепление полученных знаний. Учащимся задаются вопросы о том, какие новые понятия и термины они запомнили, какие навыки и умения приобрели. Также можно предложить детям оценить свою работу на уроке, поделиться впечатлениями и выразить своё мнение о занятии.

Практические занятия вызывают у учеников большой энтузиазм, поскольку их содержание основано на реальных событиях (например, определение осведомлённости о текущих ценах на продукты и промышленные товары, планирование крупных покупок, составление бюджета на одну-две недели).

В рамках уроков по финансовой грамотности для детей с ограниченными возможностями мы рекомендуем следующие формы контроля:

1. практические задания, основанные на реальных жизненных ситуациях, таких как оценка стоимости продуктов и сырья, планирование крупных покупок и расчёт недельного или месячного бюджета;
2. авторские дидактические игры, разработанные для решения конкретных образовательных задач, связанных с финансовой грамотностью;
3. сюжетно-ролевые игры, в которых дети моделируют различные финансовые ситуации, например, покупку товаров, оплату услуг и использование банковских карт;

4. выполнение заданий, направленных на развитие навыков планирования семейного и личного бюджета.

В процессе изучения основ финансовой грамотности ученики с ограниченными интеллектуальными возможностями осваивают различные виды деятельности:

- практическую, например, выполнение заданий, связанных с составлением бюджета, анализом доходов и расходов, планированием сбережений и инвестиций;
- коммуникативную, например, анализ реальных ситуаций, связанных с финансовыми вопросами и их решением.

Также учащиеся занимаются поисковой деятельностью, такой как разработка и реализация проектов, связанных с повышением финансовой грамотности, например, создание брошюр, плакатов, видеоматериалов и презентаций.

Практика показывает, что использование различных методов улучшает понимание материала детьми. Учителям рекомендуется чаще применять практические и разнообразные подходы к обучению в классе.

На занятиях по финансовой грамотности мы также рекомендуем использовать онлайн-курс для младших школьников, который обучает основам финансовой грамотности, знакомит с миром финансов и позволяет общаться с экспертами финансового рынка под руководством Центрального банка России. В рамках этого курса дети учатся принимать осознанные и квалифицированные решения в области финансов.

Мы считаем, что знакомство с деньгами в раннем возрасте формирует полезные финансовые привычки. Финансовая грамотность развивается постепенно, от простого к сложному, через повторение и закрепление навыков. Раннее формирование здоровых финансовых привычек предотвращает ошибки и обеспечивает стабильность и процветание в будущем.

Полагаться только на естественное восприятие информации в финансовой сфере опасно, оно требует специализированного нравственного, гуманного и ответственного образования. Не только школа должна быть источником финансового образования для учеников, но и родители так же должны рассказывать своим детям о деньгах и о том, как их разумно тратить и зарабатывать.

Литература

1. Годовникова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебное пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд. М.: Юрайт, 2024. 212 с.
2. Михайличенко Н.А. Состояние кадров общеобразовательных заведений в системе образования Ставропольского края. Kant. 2021. № 2(39). С. 76-82.
3. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. М: Просвещение, 1966. 261 с.
4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника М.: Просвещение, 1986. 192 с.
5. Шилова Т.А. Диагностика психологической дезадаптации детей и подростков. М.: Аврис ПРЕСС, 2004. 14 с.

СЕКЦИЯ 2

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 376

Алиева А.А.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», магистрант 1 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук И.И. Кобзарева*

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему причин школьной неуспеваемости у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, нарушения речи, устная речь, письменная речь, формирование речи, младший школьный возраст.

Alieva A.A.

THE CAUSES OF SCHOOL FAILURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Summary. This article explores the current topic of the causes of school failure in primary school children with speech disorders.

Key words: school failure, speech disorders, oral speech, written speech, speech formation, primary school age.

В настоящее время одной из актуальных тем можно назвать школьную неуспеваемость детей, в частности неуспеваемость младших школьников. Переход от дошкольного детства к периоду школьного обучения является важным этапом в жизни каждого ребёнка, это новая ступень взросления. Ребенок становится учеником, ведущей деятельностью которого является приобретение новых знаний, умений и навыков. Но, также известно, что существуют различные факторы, которые могут затруднять процесс обучения.

Доказано, что проблемы в учебной деятельности учеников могут иметь разнообразные причины, включая факторы, выходящие за пределы психологии, такие как условия жизни и быта в семье, неадекватные методы педагогической работы, а также образовательный уровень их родителей. Тем не менее, также подчеркнута значимость психологических аспектов в данном контексте, в частности, проблемы в сфере познавательной деятельности и мотивации, личностно-психологические характеристики учеников, а также неразвитие навыков звукового анализа и синтеза, что также вносит свой вклад в снижение учебной успеваемости.

Проблеме школьной неуспеваемости всегда уделялось особое внимание со стороны, и психологов, и педагогов (М.Н. Данилов, Н.А. Менчинская, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Ю.К. Бабанский). К основным причинам школьной неуспеваемости были отнесены: неподготовленность к школьному обучению, то есть по-другому социальная и педагогическая запущенность; в результате длительных заболеваний в дошкольный период соматическая ослабленность ребенка; различные дефекты речи, нескорректированные в дошкольном возрасте; нарушения слуха и зрения; умственная отсталость. В нашем случае, мы рассмотрим нарушения устной и письменной речи, которые нередко затрудняют овладения правильным чтением и грамотным письмом [3].

В переходной период от дошкольного обучения к школьному у детей, столкнувшихся с проблемами речевого развития, продолжает существовать множество несформированных способностей и функций, создающих препятствия для успешного усвоения учебных дисциплин. К ним можно отнести: несформированность фонематического восприятия; отсутствие элементарных навыков звукового анализа и синтеза; затруднение в формировании устной и письменной речи; ограничение активного словаря, несформированность навыков связного высказывания, стойкие аграмматизмы,

тяжелые нарушения общей разборчивости речи; несформированность навыков коммуникации; нарушение оптико-пространственного гнозиса; пространственные нарушения; снижение уровня произвольного внимания, слуховой памяти, продуктивности запоминания [4].

В связи с вышеизложенными причинами, учебная деятельность ребенка с нарушениями речи имеет такие особенности, как: замедленный темп восприятия учебной информации, сниженная работоспособность; затруднения в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным анализатором; трудности в организации произвольной деятельности, низкий уровень самоконтроля и мотивации; возможное ослабление памяти, отклонения в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности; нарушения мелкой моторики, зрительно-моторной и слухо-моторной координации; несовершенство устной речи препятствующее полноценному усвоению программного материала, что создает неблагоприятные условия для формирования письменной речи [1].

Ситуация неуспеха в освоении столь значимого для социального окружения родного языка приводит к резкому снижению мотивации к преодолению не только речевого недоразвития, но и ко всему процессу обучения в целом.

Благодаря исследованиями была установлена связь между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных знаний. Если посмотреть более детально, то можно увидеть, что в первый класс приходят дети с различными нарушениями устной речи: нарушением звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, фонематических процессов, и связной речи. А так как нарушения и недоразвития устной речи влияют на формирование письменной речи, у детей появляются трудности с русским языком и чтением, в следствие чего, это перерастает в дисграфию – частичное расстройство процесса письма, проявляющееся в специфических и

стойких ошибках, обусловленных несформированностью или нарушением функций, обеспечивающих процесс письма; и дислексию – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [5].

Поэтому любые отклонения в речи должны быть вовремя замечены и устранены. Если в начале учебного года у первоклассников выявляется нарушение устной речи, то уже к концу первого полугодия, у многих из них будут наблюдаться выраженные трудности в овладении процессом письма и чтения, которые в дальнейшем, могут перерасти в стойкие нарушения данных процессов. Нарушения чтения и письма оказывают отрицательное влияние на процесс обучения в целом, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психического развития ребенка.

Если такой ребенок обучается в классе с обычными детьми, то может испытывать серьезные переживания из-за своих ошибок, медлительности, недовольства учителя. В речи ребенок с дисграфией часто не может строить длинные предложения и предпочитает отмалчиваться или говорить кратко

Инфантильность проявлений речи, присущая отдельным детям, обусловлена нарушением артикуляции множества звуков. Вследствие этого дети кажутся более младшими, чем их сверстники, ведь их поведение и внешний вид не соответствуют реальному возрасту. Взаимодействие взрослых с такими детьми часто сопровождается излишней детской интонацией в речи. Эта взаимосвязь усиливает представление ребенка о себе как о маленьком индивиде, влекущее стремление общаться с детьми, которые моложе. Соответственно возникают препятствия на пути психологического и социального развития, приводящие к дисгармоничности личности. Неготовность таких детей к школьной жизни проявляется наиболее остро в начальных классах – здесь ребенок переживает психологические трудности в

процессе обучения. Помимо внутренних проблем, нередко и ситуации насмешек со стороны сверстников, спровоцированные нарушениями в произношении. Это порождает дополнительные психологические нагрузки, которых можно избежать, вовремя скорректировав ребенку звукопроизношение [2].

В развитии речи детей ведущая роль принадлежит взрослому и в первую очередь это родители. Именно речь родителей является образцом подражания. Ведь дети перенимают от родителей не только новые слова и понимание их значения, но и интонацию речи, темп и т.д.

Тем самым, речь родителей должна соответствовать нормам литературного языка, литературной разговорной речи и в отношении звуковой стороны, и в отношении богатства словаря, точности словоупотребления, грамматической правильности, связности.

Также, важную роль играет логопед дошкольного учреждения, который должен подготовить правильную, хорошо звучащую речь детей, выполняя такие задачи, как:

1. Развитие речевого слуха детей, его основные компоненты: фонематический слух, слуховое внимание, способность воспринимать и различать темп и ритм.
2. Развитие артикуляционного аппарата.
3. Тренировка правильного речевого дыхания (короткий вдох и продолжительный плавный выдох).
4. Воспитать умение регулировать громкость голоса в соответствии с условиями общения.
5. Сформировать правильное произношение всех звуков родного языка.
6. Выработать чистое, правильное произношение каждого звука, слова и фразы в целом, т.е. хорошую дикцию.

7. Сформировать нормальный темп речи, т.е. умение произносить слова, фразы в умеренном темпе, не убыстряя и не замедляя речь, тем самым, создавая возможность слушающему отчетливо воспринимать её.

8. Развить интонационную выразительность речи, то есть. умение точно выражать мысли, чувства и настроение с помощью логических пауз, ударений, мелодий, ритма, темпа и тембра.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети с нарушениями речи чаще подвергаются школьной неуспеваемости, из-за отсутствия навыков правильно звукопроизношения, анализа, синтеза, нарушения моторики, зрительного гнозиса и т.д. Поэтому, любые отклонения в речевом развитии должны быть вовремя выявлены и устранены, или скорректированы еще до того, как ребенок пойдет в первый класс, чтобы предотвратить нежелательные последствия в процессе обучения.

Литература

1. Волкова Г.А. Психолого-логопедическое обследование детей с нарушениями речи. СПб.: Книгоиздательство «Сайма», 1993.
2. Каземирова Е.В, Шатохина И.В. Нарушения речевого развития как фактор затруднений в обучении детей младшего школьного возраста // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017035851> (дата обращения: 13.11.2024)
3. Кумарина Г.Ф., Вайнер М.Э., Вьюнкова Ю.Н. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.
4. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2004. 348 с.
5. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. М.: Эксмо, 2023. 608 с.

УДК 159.9

Алфимов Н.О.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студент 4 курса
Научный руководитель: ассистент Д.В. Борозенец

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, младшие школьники, пространственные представления.

Alfimov N.O.

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article discusses the features of the development of spatial representations in primary school children with intellectual disabilities.

Key words: intellectual disabilities, primary school children, spatial representations.

Пространственные представления представляют собой важный аспект когнитивного развития ребенка, играя ключевую роль в формировании его восприятия окружающего мира. Психолого-педагогическая литература предлагает множество определений этого понятия, отражающих разнообразные подходы к его пониманию [5].

Изучению уровня развития пространственного восприятия и пространственных представлений детей с интеллектуальными нарушениями посвящено значительное количество исследований (К.И. Вересотская, Т.Н. Головина, Л.В. Занков, М.М. Нудельман, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.).

Пространственные представления можно охарактеризовать как ментальные репрезентации пространственных характеристик объектов и их

взаиморасположения, которые формируются на основе сенсорного опыта и когнитивных процессов. Данные представления включают в себя не только информацию о размере, форме и фактуре объектов, но и их позиционировании в пространстве, направлении и расстоянии между ними. В психологии существует несколько теоретических подходов к изучению пространственных представлений [2].

На ранних этапах онтогенеза (до 6–7 лет) пространственное восприятие формируется преимущественно на основе чувственно-образных представлений. В этот период дети еще не способны оперировать абстрактными пространственными категориями. Их понимание пространственных отношений базируется на непосредственном сенсорном опыте: манипуляциях с объектами, перемещениях в пространстве и взаимодействиях с окружающей средой. Пространственные представления на этом этапе имеют конкретный и наглядный характер. Например, дети легко выполняют действия, такие как перемещение предметов на поверхности, но не осознают абстрактные направления («вверх», «вниз», «вдоль», «поперек») без привязки к конкретным объектам.

В переходный период (6–7 лет) начинается формирование абстрактных пространственных понятий, что совпадает с началом школьного обучения. В этом возрасте дети начинают осваивать базовые концепты, такие как «слева», «справа», «вверх», «вниз», и могут ориентироваться по простым схемам и картинкам. У них развиваются навыки определения местоположения объектов относительно определенных ориентиров, включая собственное положение и положение других предметов.

Освоение письменности и счета играет ключевую роль в углублении пространственного мышления. Знание букв и цифр, а также использование схем и карт, способствует развитию пространственных представлений, включая понимание направлений (север, юг, восток, запад) и концептов симметрии и

масштаба.

На заключительном этапе (7–9 лет) формируются более сложные пространственные понятия и операции. Дети начинают анализировать пространственные отношения на более абстрактном уровне, включая такие понятия, как «угол», «площадь», «центр» и «глубина». Они учатся работать с пространственными символами, такими как карты и планы, что способствует развитию их абстрактного мышления. В этот период дети могут решать сложные задачи, например, ориентироваться в лабиринтах или составлять планы, что требует значительных когнитивных усилий [3].

Таким образом, развитие пространственных представлений у детей проходит три ключевых этапа: от конкретных действий с объектами к осознанию абстрактных пространственных отношений и, наконец, к овладению сложными пространственными концептами. Понимание этих этапов имеет важное значение для разработки методик, направленных на поддержку и развитие пространственного мышления у детей младшего школьного возраста.

Дети с интеллектуальными нарушениями составляют особую группу в системе образования, требующую индивидуального подхода и специальных методик обучения. Интеллектуальные нарушения характеризуются отклонениями в общем уровне интеллекта, которые влияют на способность ребенка к обучению, осмыслению, анализу и интерпретации информации. Эти недостатки могут проявляться в разных формах и с различной степенью выраженности, что делает резкое разнообразие в образовательных потребностях таких детей.

Пространственные нарушения часто являются одним из самых распространенных дефектов, сопровождающих интеллектуальную недостаточность. Нарушения межсенсорных связей, которые необходимы для полноценного восприятия пространства, могут возникать на различных этапах восприятия и обработки информации [1].

Пространственные представления у детей с интеллектуальной недостаточностью развиваются по тем же законам, что и у детей с нормальным развитием, но с определенными задержками. Наиболее значимые изменения в формировании представлений о пространстве происходят на нескольких ключевых этапах:

1. Способность к активным перемещениям в пространстве. Многие дети с интеллектуальной недостаточностью начинают сидеть, стоять и ходить позже своих сверстников. Это замедление в развитии моторных навыков приводит к задержке в формировании первых активных пространственных перемещений, что ограничивает возможности для исследования окружающего пространства и принятия удобных поз.

2. Овладение предметными действиями. Способность активно манипулировать предметами позволяет не только исследовать их пространственные характеристики, но и изменять их. Дети с интеллектуальной недостаточностью сталкиваются с трудностями при выполнении произвольных действий с предметами. У них могут быть проблемы с праксисом, а также проявляться затянутые и некоординированные движения, что затрудняет ориентацию в пространстве.

3. Развитие речи и освоение пространственных категорий. У детей с интеллектуальной недостаточностью, помимо задержки в речевом развитии, наблюдаются трудности в использовании предлогов и других слов, отражающих пространственные отношения, что затрудняет формирование целостных представлений о пространстве.

Таким образом, нарушение способности полноценно взаимодействовать с физическим миром и с мыслями других людей затрудняет развитие пространственных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью [4].

У таких детей проявляются особые характеристики восприятия

пространства, которые могут включать:

- Снижение остроты зрения, перцептивного поля и глазомера. По данным исследований, дети с интеллектуальной недостаточностью имеют ограниченные зрительные поля и воспринимают меньшее количество информации одновременно. Кроме того, у них наблюдается замедление зрительного восприятия и затруднения в оценке размеров и расстояний объектов.
- Недифференцированность ощущений и восприятий. Такие дети испытывают трудности в различении схожих объектов, например, могут путать предметы или плохо воспринимать оттенки цветов и формы.
- Инактивность и снижение константности восприятия. У детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует стремление детально исследовать предметы, они воспринимают их лишь на общем уровне, что мешает формированию более сложных пространственных представлений.
- Нарушение сенсорной интеграции. Это нарушение может проявляться в плохой ориентации ребенка в пространстве из-за того, что его мозг не может правильно обработать сенсорную информацию, поступающую от различных органов чувств.
- Нарушение восприятия глубокой чувствительности. У детей с интеллектуальной недостаточностью нарушается восприятие своего тела в пространстве, что приводит к проблемам с координацией движений и ощущением себя в окружающем мире.
- Недостаточное развитие чувства ритма. Ритмическая организация движений и деятельности часто нарушена у детей с интеллектуальной недостаточностью, что связано с их моторными проблемами. Это может затруднять выполнение последовательных действий и создавать сложности в ориентации в пространстве.

Таким образом, развитие пространственных представлений у детей

младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеет свои особенности, связанные с задержкой общего развития, а также с ограниченными когнитивными и сенсорными возможностями. Однако при правильном подходе, применении специализированных методов и индивидуализированном обучении возможно значительное улучшение этих навыков, что способствует улучшению общего уровня развития детей.

Литература

1. Баяк А.Е., Шумилова Е.А. Особенности формирования навыков пространственной ориентировки у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью при освоении различных предметных областей // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Краснодар, 12–13 апреля 2022 года. 2022. С. 305-309.
2. Головина Т.Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. М., 2007. 158 с.
3. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. М., 2004. 60 с.
4. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие. М., 2007. 112 с.
5. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы // Дефектология. № 1. 2000. С. 12-50.

УДК 159

Барабанщикова Д.Д.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студент 4 курса
Научный руководитель: ассистент Д.В. Борозенец

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: умственная отсталость, нарушения интеллекта, эмоции, эмоциональная сфера.

Barabanshchikova D.D.

FEATURES OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article examines the peculiarities of the development of the emotional sphere of younger schoolchildren with intellectual disabilities.

Key words: mental retardation, intellectual disabilities, emotions, emotional sphere.

Дети с нарушениями интеллекта характеризуются стойкими нарушениями познавательной деятельности, обусловленными органическими повреждениями головного мозга.

Согласно Т.И. Шамовой, нарушения интеллектуального развития представляют собой задержку или неполное развитие психики, диагностируемое у ребенка в возрасте до 3 лет, иногда – до младшего школьного возраста.

Нарушения интеллекта проявляются в особенностях высшей нервной деятельности и психического развития ребенка. Структура дефекта у данной категории детей формируется под влиянием сложного взаимодействия биологических и социальных факторов (В.В. Лебединский, Г.Н. Пирогова и др.).

По мнению В.В. Лебединского, основные проявления нарушений

интеллекта включают несформированность когнитивной сферы, отставание в речевом развитии и моторике (в том числе синкинезии), трудности в социальном взаимодействии, а также неспособность к полноценному обучению.

Обучение детей с нарушениями интеллекта в условиях коррекционной школы, как правило, имеет непрогредиентный характер. Однако при отсутствии специализированной педагогической поддержки, а также при наличии факторов депривации или метаболических заболеваний прогредиентность может усиливаться. На фоне умственной отсталости у детей может наблюдаться широкий спектр психических расстройств [3].

Дети младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта характеризуются аномалиями психофизического и интеллектуального развития, которые существенно различаются по структуре, степени выраженности и возможностям коррекции. С психолого-педагогической точки зрения у них выявляется общность психического дефекта, проявляющаяся в недостаточности эмоционального развития, что затрудняет процесс обучения в школе.

Эмоциональная сфера детей с умственной отсталостью характеризуется несформированностью или нарушением эмоционально-волевых качеств, что вызывает трудности в выполнении интеллектуальных задач и негативно сказывается на развитии личности. Эти особенности проявляются в ограниченной способности к саморегуляции, недостаточной гибкости в эмоциональных реакциях, а также в повышенной тревожности и раздражительности. Нарушения в эмоциональной сфере снижают интеллектуальные способности, затрудняя освоение новых знаний и навыков, и могут провоцировать поведенческие отклонения, такие как агрессия, замкнутость или гиперактивность. В свою очередь, эти проблемы усугубляют процессы социальной дезадаптации, затрудняя интеграцию ребенка в коллектив и ограничивая его возможности для полноценного взаимодействия с

окружающими [1].

Эффективная коррекционно-развивающая работа с такими детьми должна включать методы, направленные на формирование эмоциональной устойчивости, развитие эмпатии и навыков самоконтроля. Важную роль в этом процессе играют поддерживающая среда, активное участие педагогов и психологов, а также вовлечение родителей в коррекционные программы, что способствует созданию единой воспитательной стратегии.

Неадекватность эмоциональных реакций у таких детей часто связана с неспособностью отделять главное от второстепенного. Они испытывают слабую заинтересованность и низкую мотивацию к познавательной деятельности. Однако даже при выраженных степенях умственной отсталости сохраняются эмоции, связанные с элементарными потребностями и конкретными ситуациями, а также «симпатические» эмоции, такие как сочувствие, обида и стыд.

Дети младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта различаются по степени выраженности дефекта, что определяет и степень нарушений в эмоциональной сфере. Формирование возрастно-специфических новообразований в эмоциональной сфере у данной категории детей носит искаженный или нестабильный характер либо вовсе отсутствует [2].

Отмечается несоответствие между внешними результатами социализации и самостоятельными возможностями эмоциональной регуляции поведения. Внешние сходства с эмоциональными проявлениями здоровых сверстников не отражают качественных изменений в эмоционально-личностной сфере. Характерные особенности включают трудности в социальном взаимодействии, нарушение восприятия и понимания эмоций других людей, а также неспособность адекватно выражать и объяснять собственные эмоциональные состояния.

Таким образом, дети с нарушениями интеллекта испытывают стойкие

трудности в когнитивной и эмоциональной сферах, что связано с органическими поражениями головного мозга. Эти нарушения проявляются в задержке психического развития, особенностях высшей нервной деятельности и комплексном влиянии биологических и социальных факторов. Нарушения интеллекта включают отставание в когнитивной, речевой и моторной сферах, сложности социального взаимодействия и неспособность к полноценному обучению. Без специализированной коррекционной помощи дефект может усугубляться, что повышает риск психических и поведенческих расстройств.

У детей с умственной отсталостью отмечается недостаточность эмоционально-волевых качеств, что препятствует успешному обучению и развитию личности. Нарушения в этой сфере могут вызывать социальную дезадаптацию и усиливать поведенческие проблемы. Степень выраженности нарушений интеллекта и эмоциональной сферы варьируется, что требует индивидуального подхода в обучении и коррекции. Эффективная педагогическая поддержка может способствовать частичной компенсации дефекта и улучшению социальной адаптации.

Дети с нарушениями интеллекта испытывают значительные сложности в понимании и выражении эмоций, что затрудняет их взаимодействие с окружающими. Несформированность эмоциональной регуляции поведения создает препятствия для полноценной социализации, даже при наличии формальных успехов в этом направлении.

Успешная коррекция и обучение детей с нарушениями интеллекта возможны только при комплексном подходе, включающем педагогическую, психологическую и медицинскую поддержку. Без этого прогноз социального и личностного развития остается неблагоприятным.

Литература

1. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М.: УМК «Психология», 2013. 564 с.
2. Бреслов Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение. М.: Педагогика, 2010. 144 с.
3. Быкова Т.П. Формирование эмоциональной сферы младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзивное образование. 2018. № 11. С. 75-77.
4. Ижойкина Л.В. Система упражнений при формировании эмоциональной регуляции поведения учащихся с умственной отсталостью // Педразвитие. 2013. № 2. С. 17-20.
5. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М. Изд. центр «Академия», 2004. 387 с.

УДК 159.9

Бараева Р. Х.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса

Акопян А.Г.,

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна (г. Ереван), магистрант 2 курса

Научные руководители: д-р психол. наук, доцент Е.С. Слюсарева, канд. пед. наук, доцент Т.Ю. Азатян

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ СОСТОЯНИЯ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности словесно-логической памяти детей младшего школьного возраста после состояния кохлеарной имплантации. Обосновывается, что у детей данной категории наблюдается низкая и неустойчивая прочность запоминания материала, ограниченный объем памяти, а также выраженные трудности при выстраивании предложений, вследствие чего дети приходят к необдуманным и случайным ответам.

Ключевые слова: словесно-логическая память, развитие, младший школьный возраст, кохлеарная имплантация.

Baraeva R.K.,
Akopyan A.G.

STUDY OF VERBAL-LOGICAL MEMORY OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Summary. This article discusses the features of verbal and logical memory of primary school children after cochlear implantation. It is proved that children of this category have low and unstable memorization strength, limited memory capacity, as well as pronounced difficulties in building sentences, as a result of which children come to thoughtless and random answers.

Key words: verbal and logical memory, development, primary school age, cochlear implantation.

Память играет важную роль в процессе социализации человека. Она позволяет накапливать и сохранять информацию о правилах и нормах поведения, которые являются основой для формирования нормативных форм поведения и деятельности [1]. Память является одним из основных процессов психической жизни личности ребенка.

Словесно-логическая память обеспечивает мыслительную и речевую деятельность человека, и ее развитие способствует запоминанию и воспроизведению мыслей, возникших у нас в процессе обдумывания, размышления, умозаключения и т.д.

Словесно-логическая память – это тип памяти, который отвечает за запоминание и воспроизведение словесной информации, такой как слова, фразы, предложения и тексты [5]. Она позволяет человеку запоминать и восстанавливать вербальные стимулы и использовать их для коммуникации, мышления и решения задач.

Словесно-логическая память формируется через восприятие и обработку словесной информации. Когда человек слышит или читает слова, его мозг сохраняет их в памяти и связанную с ними информацию. Например, мы можем запомнить слово «дом» и его значение, а также связанные с ним ассоциации или определения.

Благодаря этому виду памяти, мы можем восстановить слова и фразы с высокой точностью и детализацией, особенно если они запомнены недавно. Например, мы можем легко вспомнить цитаты из книги, которую только что прочитали, или повторить разговор, который только что состоялся.

Словесно-логическая память также может быть связана с другими типами памяти, такими как образная и процедурная память [5]. Например, мы можем использовать словесно-логическую память для запоминания последовательности действий или процедур, а затем использовать эту информацию для выполнения задачи.

Именно поэтому развитие словесно-логической памяти в условиях слуховой депривации будет иметь специфические особенности. В последние годы научный интерес к проблеме изучения развития памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха заметно возрос. Изучением проблемы этого процесса занимались следующие ученые: Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, М.М. Нудельман, А.Р. Лурия, А.Н. Поросятникова и другие.

Согласно концепции Л.С. Выготского, нарушение слуха является первичным дефектом, следствием которого является образование вторичного дефекта – отставания в психическом развитии.

Наличие нарушений слуха накладывает ограничения на количество внешних стимуляций ребёнка с нарушением слуха, обедняет его активные контакты со средой, осложняет коммуникацию с социумом, а, как известно, наличие средовых воздействий является обязательным условием для нормального хода психического развития детей [2].

В последнее время в реабилитационной работе с детьми с нарушениями слуха широкое распространение получил метод высокотехнологической медицины – кохлеарная имплантация. Под термином «кохлеарная имплантация» подразумевается вживление электродных систем во внутреннее

ухо с целью восстановления слухового ощущения путем непосредственной электрической стимуляции афферентных волокон слухового нерва.

Память детей с кохлеарным имплантом отличается рядом особенностей. Значительно интенсивнее, чем у нормально слышащих детей, меняются представления (происходит потеря отчетливости, яркости воспроизведения объекта, уменьшение размеров, перемещение в пространстве отдельных деталей объекта, уподобление предмета другому, хорошо известному) [2]. Кроме того, у детей с кохлеарным имплантом может наблюдаться более слабая способность к запоминанию звуковых последовательностей и названий предметов, что может быть связано с тем, что они учатся ассоциировать звуки с объектами в более позднем возрасте, чем нормально слышащие дети.

Специалисты отмечают, что особенности словесно-логической памяти детей после кохлеарной имплантации находится в прямой зависимости от замедления темпов речи [4].

Память детей с кохлеарным имплантом своеобразна. Многие ученые указывают на механизм «плохой памяти» у таких детей. На самом деле речь идёт о смещении, большем развитии зрительно-двигательной памяти, нежели слуховой и словесно-логической. Своеобразие памяти детей с кохлеарным имплантом заключается в том, что словесная информация непрочно запоминается и неточно производится.

Дополнительными трудностями в развитии способности к запоминанию словесной информации выступают: низкий уровень логической обработки информации, неспособность использовать слова для запоминания, низкий уровень понимания речи.

На основе теоретического анализа нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ СОШ №21 г. Ставрополь. В исследовании принимали участие 6 детей после состояния кохлеарной имплантации.

Для оценки словесно-логической памяти у детей младшего школьного возраста после состояния кохлеарной имплантации мы будем использовать следующие критерии: объем памяти, точность воспроизведения, последовательность, осмысление материала.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

Методика 1. «Изучение и определение уровня словесно-логической памяти» (Л. Ф. Тихомирова);

Методика 2. Схемы» (Адаптированная методика «Мнемотехника»);

Методика 3. «Определение запоминания и воспроизведения текстов» (Э.Н. Петлякова, С. Н. Подгорная).

С помощью вышерассмотренных методик нами были получены первичные показатели, которые были обработаны нами в виде абсолютного и относительного показателей и определены уровни развития словесно-логической памяти детей после состояния кохлеарной имплантации.

Результаты исследования объёма и точности с помощью методики «Изучение и определение уровня словесно-логической памяти» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественные показатели критериев оценки объёма и точности словесно-логической памяти

Уровни	Абсолютное значение	Относительное значение
Высокий уровень	2	33,3 %
Средний уровень	1	16,7 %
Низкий уровень	3	50 %

Из представленных данных можно сделать вывод о том, что наиболее представленный является низкий уровень объёма и точности воспроизведения материала (50%). Для данного уровня характерны: низкий уровень внимания, неусидчивость, ограниченный объем памяти, неумение связать текст по

смыслу, последовательность и осмысленность текста сильно нарушены, наличие ошибок.

Высокий уровень представлен 33,3 %. Это свидетельствует о том, что у детей хорошие показатели запоминания и воспроизведения полученного материала, хорошо развитое мышление: умеют обдумывать предъявляемый материал, помнят содержание текста, связывают текст по смыслу в его последовательности, отсутствие ошибок при воспроизведении.

Средний уровень выявлен только у одного испытуемого и отражен 16,7%. У данного ребенка ограниченный объем памяти, не сформированы способы запоминания, наличие трудностей в воспроизведении текста, в его последовательности и связи по смыслу.

Далее рассмотрим результаты исследования последовательности и осмысления материала методики «Схемы».

Таблица 2 – Количественные показатели критериев оценки последовательности и осмысления материала словесно-логической памяти

Уровни	Абсолютное значение	Относительное значение
Высокий уровень	–	–
Средний уровень	3	50 %
Низкий уровень	3	50 %

Из вышеизложенных данных мы видим, что наиболее представлены средний и низкий уровни последовательности и осмысления информации (50%). Это нам говорит о том, что у всех детей наблюдается: ограниченный объем памяти, несформированность способов запоминания, наличие трудностей в воспроизведении текста, в его последовательности и связи по смыслу, выполнение задания при помощи взрослого, выделяют только главных героев, низкое осмысление материала. Также следует отметить, что при

пересказе текста по схеме, дети легче запоминали зрительные образы, но пересказать им было сложнее из-за вторичного нарушения речи.

Последние результаты исследования объема и осмысления материала методики «Определение запоминания и воспроизведения текстов».

Таблица 3 – Количественные показатели критериев оценки объема и осмысления материала словесно-логической памяти

Уровни	Абсолютное значение	Относительное значение
Высокий уровень	1	16,7 %
Средний уровень	3	50 %
Низкий уровень	2	33,3 %

Изложенные наблюдения позволяют сделать вывод о том, что наиболее представлен средний уровень (50%). У детей ограниченный объем памяти, не сформированы способы запоминания, наличие трудностей в воспроизведении текста, в его последовательности и связи по смыслу, наличие незначительных ошибок при воспроизведении текста. Помимо этого, дети добавляли новых героев рассказа и действий. Также дети допускали речевые ошибки, иногда совсем переставали говорить.

Таким образом, после проведения диагностики словесно-логической памяти детей экспериментальной группы после состояния кохлеарной имплантации младшего школьного возраста, можно сделать вывод о том, что низкий уровень отмечается у 44% детей, средний уровень у 38% детей, а высокий у 18%.

В целом, словесно-логическая память детей младшего школьного возраста после состояния кохлеарной имплантации находится на низком уровне и отстает в развитии. У детей низкая и неустойчивая прочность запоминания материала, ограниченный объем памяти, также наблюдаются большие

трудности при выстраивании предложений, вследствие чего дети приходят к необдуманым и случайным ответам. Младшие школьники данной категории не способны к анализу и использованию приемов и средств запоминания.

Литература

1. Блонский П.П. Память и мышление. Соч. М.: Издательство, 2007. 196 с.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. М., 2002. 50 с.
3. Введенский Н.Е., Сеченов И.М., Павлов И.П. Физиология нервной системы. М., 1952. 580 с.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Педагогика, 1973. 173 с.
5. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте. М.: Педагогика, 1982. С. 386-395.
6. Саковец С.А. Мнемотехнические приемы: типология упражнений по запоминанию информации на иностранном языке // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. №13. С. 341-348.
7. Сурдопедагогика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / И.Г. Багрова и др. под ред. Е. Г. Речицкой. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. 655 с.

УДК 159.9

Борисова В.Н.,
*СПБГИПСР «Санкт-Петербургский государственный
институт психологии и социальной работы», студентка 4 курса
Научный руководитель: доцент И.Е. Ростомашвили*

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли семьи в формировании и развитии самооценки у подростков с нарушением зрения. В статье рассматриваются особенности и специфика развития самооценки у подростков при дизонтогенезе. В статье рассмотрены факторы влияющие на развитие особенности самооценки подростков с нарушением зрения, главным фактором которого является семья. Изучено, что взаимодействия членов семьи, влияние родительских установок и эмоциональной поддержки на психологическое благополучие подростков. Показано, что конструктивное общение и положительная атмосфера в семье способствуют повышению самооценки и уверенности подростков, в то время как негативные аспекты взаимодействия могут приводить к снижению их самооценки.

Ключевые слова: самооценка, подростки, дизонтогенез, нарушение зрения, семья, социум, психологическое благополучие.

Borisova V. N.

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Summary. The article is devoted to the study of the role of the family in the formation and development of self-esteem in adolescents with visual impairment. The article discusses the features and specifics of the development of self-esteem in adolescents with dysontogenesis. The article considers the factors influencing the development of the features of self-esteem of adolescents with visual impairment, the main factor of which is the family. It has been studied that the interactions of family members, the influence of parental attitudes and emotional support on the psychological well-being of adolescents. It is shown that constructive communication and a positive atmosphere in the family contribute to an increase in self-esteem and confidence of adolescents, while negative aspects of interaction can lead to a decrease in their self-esteem.

Key words: self-esteem, adolescents, dysontogenesis, visual impairment, family, society, psychological well-being.

В современном обществе важным аспектом социальной интеграции и психического здоровья является адекватная самооценка личности, особенно в подростковом возрасте. Актуальность исследования самооценки подростков с нарушением зрения определяется значимостью данной проблемы как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Исследователи Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.И. Леонтьев, М.И. Лисина, И.С. Кон, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин внесли существенный вклад в изучение феномена самооценки [9]. Подростки, обладающие нарушением зрения, сталкиваются с уникальными вызовами, которые могут значительно влиять на их самоощущение и восприятие себя. Изучение особенностей самооценки слабовидящих подростков имеет не только теоретическое значение, но и практическую значимость. Понимание факторов, влияющих на их самооценку, позволит разработать эффективные методы коррекции и поддержки.

Самооценка представляет собой сложный психологический феномен, играющий фундаментальную роль в структуре личности и ее развитии. В

современной психологической науке существуют различные подходы к пониманию природы и сущности самооценки. Л.И. Божович, А.И. Леонтьев, М.И. Лисина рассматривают самооценку как важнейший компонент самосознания личности, определяющий отношение человека к себе, своим качествам и возможностям [4; 10; 12]. Как отмечает В.В. Столин, самооценка формируется «путем сравнения себя с другими людьми и путем сопоставления уровня своих притязаний с результатами своей деятельности» [11, с. 88]. В современной научной психологической литературе существует определение феномена самооценки как одного из ведущих факторов личностного развития [6]. Самооценка может повлиять на достижения личности, общение с окружающими, качество жизни, способность адаптироваться к требованиям окружающей среды. Самооценка также влияет на уровень психологического здоровья и общее состояние личностного благополучия. Психологи не дают единого, универсального определения термина «самооценка», но большинство ученых придерживаются мнению, что самооценка – это оценочный образ «я». Самооценка при нарушениях психического развития адекватна только в случаях, когда личность, находящаяся в условиях дизонтогенеза, осознает и принимает это нарушение как часть собственного «я». К сожалению, работ, посвященных изучению детской самооценки, развивающейся в условиях дизонтогенеза, достаточно мало, нет исследований, посвященных поэтапности её формирования.

Проблема самооценки приобретает остроту, когда мы касаемся детей с ограниченными возможностями здоровья. Успешность их социализации напрямую связана с особенностями самооценки таких детей. Исследователи выявили своеобразность самооценки детей с нарушением зрения, вызванных нарушениями в развитии их личности, наличием негативного влияния различных социальных факторов и тем, что она часто зависит от мнения окружающих людей. Самооценка детей с нарушением зрения часто бывает

нерасчлененная, неустойчивая, противоречивая, упрощенная. Важно подчеркнуть, что у многих детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются трудности с самооценкой. Эти проблемы проявляются в их представлении о себе, понимании своих личных качеств и в отношениях с окружающими, а также в осознании причин этих отношений.

Выделяют несколько факторов, влияющих на самооценку при дизонтогенезе:

1. Семья. Семья может стать основным источником любви и поддержки, что критически важно для формирования положительной самооценки. В случае дизонтогенеза поддержка семьи может помочь ребенку почувствовать себя ценным и любимым [8].
2. Макросоциум, а именно социальные нормы и стереотипы. Социальные установки относительно нормального развития могут влиять на восприятие личности. Если общество имеет негативное отношение к людям с нарушенным зрением, это может снизить их самооценку.
3. Школа. Учеба является ведущей деятельностью в развитии, у младших школьников. Часто школа становится причиной психологической травмы ребенка из-за того, что расходятся школьные требования и потенциал или ресурс учащегося при дизонтогенезе. А.В. Албегова отмечает, что условия обучения в специализированных образовательных учреждениях могут способствовать формированию особых паттернов социального взаимодействия, характеризующихся ограниченностью социальных контактов и специфическим характером межличностных отношений [2].
4. Сверстники. Взаимодействие со сверстниками является критически важным для формирования самооценки. Дети, которые испытывают дружескую поддержку, имеют более высокую самооценку [6]. Негативные опыты взаимодействия с ровесниками, такие как буллинг или исключение из групп, могут сильно подорвать самооценку.

5. Дополнительное образование, развивающие кружки. Дополнительные образовательные программы могут помочь ребенку освоить новые навыки, акцентируя внимание на сильных сторонах ребенка, что впоследствии может повысить уверенность в себе. Успехи в хобби или увлечениях могут компенсировать негативный опыт в других областях. Участие в кружках и секциях способствует расширению социального круга и укреплению самооценки за счет позитивных социальных взаимодействий.

Необходимо сделать акцент на важности семьи при формировании самооценки ребенка. Семья, как первый и наиболее значимый социальный институт, играет ключевую роль в формировании личности, в том числе и в развитии самооценки подростка [5]. Важно понимать, что наши первые опыты и способы взаимодействия формируются в семейной обстановке, что оказывает значительное влияние на то, как мы воспринимаем себя. Дети часто копируют поведение своих родителей. Если родители проявляют заботу, уважение и любовь, это помогает детям развивать положительное отношение к себе. Наоборот, негативные или критические примеры могут породить сомнения и низкую самооценку. Традиции и ценности, которые передаются в семье, сильно влияют на то, как человек воспринимает свое место в обществе и свою ценность. Когда семейные принципы уважаются и поддерживаются, это помогает человеку укрепить свою самооценку. Создание психоэмоционально безопасной атмосферы в семье является основой для формирования положительного самоощущения. Это включает в себя отсутствие критики, поддержку в трудные времена и уважение к личным границам.

В ходе теоретического анализа феномена самооценки детей с нарушением зрения было выявлено, что данный аспект психоэмоционального развития является ключевым для формирования их личности и социальной адаптации. Слабовидящие и незрячие дети сталкиваются с уникальными

вызовами, которые могут отрицательно сказываться на их восприятии себя и окружающего мира. Изучение проблематики показало, что самооценка у этих детей может значительно варьироваться в зависимости от уровня социальной поддержки, доступа к образовательным ресурсам и возможностей для взаимодействия с ровесниками. Важно отметить, что роль семьи имеет первоначальное воздействие на формирование самооценки. Таким образом, понимание динамики самооценки детей при дизонтогенезе открывает новые горизонты для дальнейших исследований и практических инициатив, направленных на создание благоприятной среды для их развития и самореализации. Поскольку на сегодняшний день тема остается актуальной, важно продолжать делать акцент на комплексный подход, включающий как научные исследования, так и практические действия для улучшения качества жизни данной категории детей.

Литература

1. Адеева Т.Н. Динамика Я-концепции и внутренней картины дефекта у детей с сенсорными нарушениями // Ученые записки: электрон. науч. журнал. Курского государственного университета. 2019. Т. 1. № 3. С. 231-237.
2. Албегова А. В. Особенности самооценки в подростковом возрасте // Педагог-профессионал в школе будущего: Материалы V Всероссийской молодежной конференции, Элиста, 22 апреля 2022 года / Редколлегия: С.В. Белова, Т.С. Хазыкова. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. С. 16-20.
3. Бандура А. Теория социального научения. СПб: Евразия, 2000. 320 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.; Воронеж: МОДЭК, 2001. 352 с.
5. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / пер. с англ. Д. В. Викторовой. М.: Когито-Центр, 2005. 352 с.
6. Горьковая И.А., Микляева А.В. Самооценка подростков с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата: общее и специфичное // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2018. Т. 18. № 3. С. 33-41.
7. Диянова З.В., Щеголева Т.М. Общая психология. Личность и мотивация. Практикум: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2024. 139 с. URL: <https://urait.ru/bcode/539623> (дата обращения: 27.11.2024).
8. Карауш И.С., Куприянова И.Е., Дроздовский Ю.В. и др. Дети и подростки с сенсорными нарушениями: проблемы депрессии и суицидального риска // Суицидология.

2017. №2(27). С. 70-81.

9. Королева Ю.А. Факторы самодетерминации подростков с сенсорной депривацией // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №74-3. С. 351-354.

10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

11. Лесникова А.А. Самооценка и ее роль в формировании личности // Юный ученый. 2021. № 5(46). С. 88-90.

12. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

13. Новоженина Д.С., Симонова Л.Б. Психологические особенности самооценки в подростковом возрасте // За нами будущее: взгляд молодых ученых на инновационное развитие общества: Сборник научных статей 2-й Всероссийской молодежной научной конференции. В 4-х томах, Курск, 04 июня 2021 года / Отв. редактор А.А. Горохов. Том 2. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. С. 165-170.

14. Платонова З.Н. Об особенностях самооценки слабовидящих детей младшего школьного возраста // АНИ: педагогика и психология. 2020. №4(33). С. 341-344.

УДК 159.9

Бутенко В.В.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса

Научный руководитель: д-р психол. наук, доцент Е.С. Слюсарева

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения, а также методы диагностики и его развития.

Ключевые слова: нарушения зрения, зрительное восприятие, развитие, особенности, дошкольный возраст, компенсация, роль в обучении.

Butenko V.V.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Summary. This article discusses the features of visual perception in preschoolers with visual impairments, as well as methods of diagnosis and its development.

Key words: visual impairment, visual perception, development, features, preschool age, compensation, role in learning.

В отечественной педагогике и психологии вопросом исследования

зрительного восприятия занимались следующие ученые: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Е.И. Тихеева, Ю.И. Фаусек, Ф.Н. Блехер, Е.Д. Хомская, И.В. Шевцова и др.

Актуальность изучения теоретических основ развития зрительного восприятия обусловлена рядом факторов:

Важностью зрительных процессов в жизнедеятельности. Через зрительный канал проходит от 80 до 90% всей информации из окружающего мира. Визуальная репрезентация является одним из важных механизмов интеллектуальной деятельности и повседневного поведения человека.

Влиянием на познавательную сферу ребёнка. Зрительное восприятие – один из базовых психических процессов, уровень и качество развития которого во многом определяет качество развития познавательной сферы ребёнка в целом.

Ролью в обучении. Развитие зрительного восприятия обеспечивает ребёнка разнообразным набором способов обработки визуального материала, который позволяет ему использовать своё восприятие для успешного выполнения учебной деятельности.

Компенсацией нарушений восприятия. Например, детям со значительным снижением зрения требуется специально организованное зрительное перцептивное обучение, способствующее компенсаторному развитию восприятия.

Зрительное восприятие – это сложный процесс, который играет ключевую роль в формировании познавательных функций у детей. Оно включает в себя не только физиологическое восприятие изображений, но и их интерпретацию, что позволяет ребёнку взаимодействовать с окружающим миром. У детей дошкольного возраста, особенно с нарушениями зрения, этот процесс может быть значительно затруднен [1].

Цель данной статьи – рассмотреть теоретические основы изучения

особенностей развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, а также обозначить основные подходы и методы, используемые в развитии зрительного восприятия данной категории детей.

Исследование зрительного восприятия стало объектом исследования разных психологических направлений.

Когнитивный подход основан на изучении процессов обработки информации. В этом контексте зрительное восприятие рассматривается как активный процесс, при котором ребенок не просто регистрирует визуальные стимулы, но и активно их анализирует и интерпретирует [4].

Обобщая взгляды ученых разных направлений, можно определить зрительное восприятие как процесс обработки и интерпретации визуальной информации, получаемой от окружающего мира через органы зрения.

Этот процесс включает в себя несколько этапов:

- регистрация визуальной информации: восприятие света и цвета;
- обработка информации: анализ форм, движения, пространственного расположения объектов;
- интерпретация: осмысление и понимание визуальной информации на основе предыдущего опыта.

Зрительное восприятие является основой для формирования более сложных когнитивных и социальных навыков. Оно влияет на:

- Общение: понимание невербальных сигналов, таких как мимика и жесты.
- Когнитивное развитие: способность к анализу и синтезу информации.
- Моторные навыки: координация движений, взаимодействие с предметами.

У детей дошкольного возраста развитие зрительного восприятия проходит несколько этапов:

- В период от рождения до 6 месяцев появляются первичные зрительные реакции, распознавание контрастов и движущихся объектов.
- В 6 месяцев – 1 год происходит улучшение фокусировки, начало распознавания лиц и объектов.
- 1 – 3 года характеризуются развитием зрительного анализа, различением форм и цветов.
- В 3 – 7 лет происходит формирование более сложных зрительных навыков, таких как восприятие пространства и ориентация в нем [2].

Развитие зрительного восприятия у детей может зависеть от множества факторов, среди которых:

- физиологические: состояние здоровья и наличие/отсутствие нарушений зрения;
- психологические: уровень развития познавательных процессов, в частности, памяти и внимания;
- социальные: влияние окружения, в том числе родителей и педагогов [3].

Среди детей, испытывающих трудности в развитии зрительного восприятия, особо следует выделить категорию детей с нарушениями зрения.

Нарушения зрения могут оказать значительное влияние на развитие зрительного восприятия:

- Ограничение в восприятии объектов: дети могут не видеть детали, что затрудняет их понимание окружающего мира.
- Замедленное развитие когнитивных функций: затруднения в анализе и интерпретации визуальной информации могут приводить к задержкам в других областях развития [5].
- Проблемы в социальной адаптации: трудности в понимании невербальных сигналов могут затруднять взаимодействие с другими детьми.

При подборе методов развития зрительного восприятия важно выявить

уровень и осознанности зрительного восприятия детей с нарушениями зрения [7].

Среди методов психологической диагностики восприятия наиболее часто используемыми являются:

1. Наблюдение. Психологи и педагоги могут наблюдать за поведением детей в различных ситуациях, чтобы оценить их зрительное восприятие. Кроме того, наблюдение позволяет провести функциональную оценку зрения.

2. Экспериментальные методы могут включать в себя тесты на восприятие форм, цветов и расстояний. Эти тесты позволяют оценить уровень развития зрительного восприятия и выявить возможные нарушения.

3. Анкетирование и интервьюирование родителей и педагогов может дать дополнительную информацию о развитии зрительного восприятия у детей и особенностях их поведения в различных ситуациях [8].

Заключительным этапом исследования особенностей зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, является разработка коррекционно-развивающей программы.

Наиболее эффективными методами развития и коррекции зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения выступают:

1. Игровые методики: включают в себя различные игры, направленные на тренировку визуальных навыков.

2. Арт-терапия позволяет детям выражать свои эмоции через творчество, что способствует развитию их зрительного восприятия. Рисование, лепка и другие виды искусства могут помочь детям лучше понимать и интерпретировать визуальную информацию.

3. Специальные тренажеры и технологии могут быть использованы для тренировки зрительного восприятия. Они позволяют детям развивать навыки анализа и интерпретации визуальной информации в игровой форме [9].

Таким образом, изучение зрительного восприятия у детей дошкольного

возраста с нарушениями зрения представляет собой сложную задачу, требующую комплексного подхода. Оно включает в себя как теоретические, так и практические аспекты, которые помогают понять, как развиваются зрительные навыки и как они могут быть улучшены [6]. Зрительное восприятие является важной основой для общего развития ребенка, и его поддержка и коррекция могут сыграть решающую роль в социализации и адаптации детей с нарушениями зрения [10]. Таким образом, дальнейшие исследования в этой области необходимы для разработки эффективных методов коррекции и поддержки детей с нарушениями зрения, что в конечном итоге приведет к улучшению их качества жизни.

Литература

1. Громова Е.В. Особенности зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук). М.: Москва, 2018 196 с.
2. Ефремова О.Ю. Проблемы развития детей с нарушениями зрения: актуальные вопросы // Психология сегодня. 2020. 50 с.
3. Калашникова Н.П. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушениями зрения: практические аспекты // Научные исследования в области специальной педагогики. 2021. 183 с.
4. Кузнецова Л.В. Методы коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения // Коррекционная педагогика. 2021. № 2. С. 60-68.
5. Мартыненко Н.А. Развитие восприятия у детей с нарушениями зрения. М.: Педагогическое общество России, 2019. 256 с.
6. Петрова Т.Н. Влияние нарушений зрения на развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2020. № 3. С. 45-53.
7. Светозара М.И. Развитие сенсорного восприятия у детей с нарушениями зрения в условиях дошкольного образования. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СПб., 2020. 341 с.
8. Скоробогатова А.В. Психология и педагогика детей с особыми потребностями. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 320 с.
9. Федорова А.А., Иванов С.П. Стратегии развития зрительного восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 4. С. 34-41.
10. Шевцова И.В. Развитие сенсорных систем у детей дошкольного возраста. Владивосток: Дальнаука, 2020. 180 с.

УДК 159.955

Зареченко С.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук Я.И. Гостунская

СПЕЦИФИКА МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности мыслительных операций у подростков с нарушениями интеллекта. Анализируются особенности мыслительной деятельности подростков с интеллектуальными нарушениями развития, включая затруднения в понимании заданий, медленную обработку информации и трудности в переключении умственной активности. В ходе теоретических и эмпирических исследований было выявлено замедление возрастного развития, которое влияет на мыслительные операции подростков, что, в свою очередь, приводит к значительным ограничениям и затрудняет формирование целостного понимания предметов и явлений.

Ключевые слова: мышление, мыслительные операции, анализ, синтез обобщение, сравнение, подростки с нарушением интеллекта, олигофрения, умственная отсталость

Zarechenko S.S.

SPECIFICITY OF THINKING OPERATIONS IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Summary. This article deals with the peculiarities of thinking operations in adolescents with intellectual disabilities. It analyzes the features of thinking operations of adolescents with intellectual disabilities, including difficulties in understanding tasks, slow processing of information, and difficulties in switching mental activity. Theoretical and empirical studies have found delayed age-related development, as well as deficits in subject matter, motor, communication, and self-care skills. These factors have an impact on adolescents' thinking processes, which leads to their significant limitations and makes it difficult to form a holistic view of objects and phenomena.

Key words: thinking, thinking operations, analysis, synthesis generalization, comparison, adolescents with intellectual disabilities, oligophrenia, mental retardation

Понятие «нарушения интеллектуального развития» определяется как стойкое, необратимое состояние психического недоразвития, прежде всего, интеллектуального, возникающее на ранних этапах онтогенеза вследствие органической недостаточности центральной нервной системы (ЦНС) [2].

Нарушения интеллектуального развития может возникнуть в следствии следующих причин: наследственных и внутриутробных аномалий, инфекций, интоксикаций, травм при родах и послеродовых повреждений ЦНС в раннем детстве.

С.Д. Забрамная, Д.Н. Исаев, Ю.Т. Матасов, В.Г. Петрова, В.Н. Синев считают, что при нарушении интеллекта у детей наблюдаются особенности мыслительной деятельности, которые затрудняют понимание смысловой стороны различных явлений. Они не всегда осознают суть заданий, медленно обрабатывают информацию и испытывают трудности при переключении между различными видами умственной активности. Многие из них подходят к новым заданиям, опираясь на аналогии с предыдущими, не задают вопросов и не анализируют свои действия.

Дети с нарушением интеллектуального развития испытывают замедление темпа возрастного развития. Они развиваются гораздо медленнее, чем их нормотипичные сверстники. Это связано с особенностями психической активности, а именно: недоразвитие форм предметной деятельности, недоразвитие моторики, недостатки словесного опосредованного поведения и психической деятельности в целом, затруднения в сфере общения, ограниченные навыки самообслуживания и проблемы в поведении [6].

Исследования показывают, что нарушения в интеллектуальном развитии у детей сказываются на мыслительных операциях (анализ, синтез, сравнение, обобщение). При анализе предметов и явлений они выделяют значительно меньшее количество объектов по сравнению с их нормотипичными сверстниками. Как отмечают В.Г. Петрова и И.В. Белякова, эти выделенные объекты не всегда являются наиболее важными и значимыми. В результате недостаточно глубокого и поверхностного анализа возникает некачественный синтез, который препятствует формированию целостного представления о предмете. При сравнении и обобщении учащиеся с нарушением интеллекта

часто опираются на несущественные характеристики, так как им трудно выделить главное и абстрагироваться от второстепенного [4].

Для подростков с лёгким нарушением интеллекта характерны следующие особенности:

1) их мышление зачастую ограничено конкретными операциями, что позволяет им делать такие выводы, как обобщение и сравнение, но только на основе конкретных данных;

2) они испытывают затруднения с абстрагированием, не в состоянии понимать двойной смысл пословиц, поговорок и метафор, а также других высказываний;

3) у них заметно снижается способность к синтезу, анализу и пониманию, а также к обобщению значений различных явлений или объектов;

4) при сравнении объектов и явлений они чаще всего обращают внимание на несущественные внешние черты;

5) они усваивают социальные понятия, важные для коммуникации, через имитацию, без понимания их глубинного содержания и значения [3].

Подростки с умеренным нарушением интеллектуального развития характеризуются конкретным мышлением, которое медленно переходит от специфического к общему. Их мышление непоследовательно, а также они не критичны в своих суждениях. Низкий уровень развития мышления у таких детей обусловлен неразвитостью основного инструмента мышления – речи. Это приводит к тому, что они не понимают разговоров в семье, не могут осознать содержание прочитанного или прочитать самостоятельно. Они часто не могут участвовать в играх со своими нормально развивающимися сверстниками из-за непонимания необходимых инструкций.

Главным недостатком является слабость в обобщениях – они плохо понимают правила и общие понятия. Часто они их заучивают, но не понимают их смысла и не могут применить их к другим явлениям.

Мыслительная деятельность подростков с умеренным нарушением интеллектуального развития медленнее и в более поздние сроки. Они испытывают затруднения в классификации: подростки могут испытывать трудности в систематизации и упорядочении информации, что затрудняет понимание и анализ предметов, явлений, событий. Подростки с умеренным нарушением интеллектуального развития могут испытывать затруднения в использовании аналогий для решения задач и понимания новых концепций.

У детей этой группы наблюдается ограниченность в способности к анализу информации, что приводит к поверхностному, неполному и несистематическому рассмотрению объектов и явлений. Нарушение динамики мыслительной деятельности в форме лабильности и инертности мышления характеризуется нестабильностью и медленностью мыслительных процессов.

Также отмечается неадекватный, фрагментарный синтез информации, который характеризуется тем, что у подростков с умеренным нарушением интеллектуального развития наблюдается затруднение в объединении отдельных фрагментов информации в цельное представление. Они не имеют способности к установлению причинно-следственной связи и пониманию последовательности событий. Это означает, что им может быть сложно понять, какие действия или события приводят к определенным результатам, и они могут испытывать затруднения в предсказании последствий своих действий или действий окружающих [1].

Эти особенности формируются из-за органической недостаточности центральной нервной системы и могут привести к трудностям в обучении, социализации и адаптации в обществе.

Подростки с тяжелым нарушением интеллекта осуществлять лишь самые базовые категоризации. В процессе образовательной деятельности они способны упорядочивать предметы в соответствии с определенными группами (например, классифицировать одежду, животных, птиц и прочее). Однако,

когда им предлагают описать содержание простого рассказа, они обычно могут лишь назвать отдельные элементы. Создание последовательного повествования на базе нескольких картинок для них является невозможным. Особенно очевидны их ограничения в мыслительной деятельности при освоении навыков чтения и математики. Несмотря на возможность освоить чтение у некоторых из них, понимание прочитанного часто отсутствует. Дети с серьёзными умственными отклонениями могут освоить последовательный счет, но абстрактные математические операции остаются для них недостижимыми. Они столкнутся с серьёзными трудностями при выполнении задач, плохо запоминают условия, не могут сформировать необходимые концептуальные связи и часто застревают на отдельных арифметических операциях. Мышление этих детей отличается слабостью восприятия заданий, недостаточной мотивацией, отказом от выполнения задач и психологической пассивностью [3].

Мыслительные процессы у подростков с глубокими умственными отклонениями отличаются узким диапазоном когнитивных функций и специфическим восприятием мира вокруг.

Подростки не обладают базовыми умственными навыками, такими как анализ и синтез, что делает более сложные мыслительные задачи для них недостижимыми. Они часто не могут управляться с абстрактными идеями и концепциями. Их восприятие мира строится исключительно на опыте с конкретными предметами и ситуациями, что мешает осмыслению более сложных понятий, например, времени, пространства или причинно-следственных связей. Это снижает их способность к планированию и рассуждению на основе прошлых опытов. У таких детей обычно наблюдаются трудности с обобщением, они с трудом могут извлекать общие закономерности из информации и переносить знания из одной ситуации в другую. Их мышление опирается на ассоциации, то есть на связи между отдельными

образами или событиями, и часто связано с непосредственным восприятием реальности, что усложняет процесс анализа и синтеза информации [5].

Таким образом, можно утверждать, что нарушения интеллектуального развития представляют собой стойкое и необратимое состояние психического недоразвития, возникающее в результате различных повреждений мозга и влияющее на мыслительные процессы. Мыслительные операции у подростков с нарушениями интеллекта значительно различаются в зависимости от степени и типа этих нарушений. У подростков с легкой умственной недостаточностью наблюдается способность решать простые аналитические задачи и делать обобщения, хотя они могут сталкиваться с трудностями в абстрактном мышлении и более сложных когнитивных процессах. Подростки с умеренным нарушением интеллектуального развития наблюдаются затруднения в анализе, обобщении, неадекватный синтезе и классификации, сниженная способность к сравнению. У подростков с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта показывают ограниченные мыслительные операции, сосредоточенные на конкретных образах и ситуациях, что затрудняет их обучение и социальную адаптацию.

Литература

1. Алентьева Е.А. Особенности развития психических процессов у детей с проблемами в интеллектуальном развитии // Проблемы педагогики. 2017. №3 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-psihicheskikh-protsessov-u-detey-s-problemami-v-intellektualnom-razvitiy> (дата обращения: 04.11.2024).
2. Пузанов Б.П., Коняева Н.П., Горский Б.Б. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.
3. Ульянова А.А. Особенности мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2021. №XVIII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-myshleniya-mladshih-podrostkov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 25.10.2024).
4. Шаповалова О.Е. Изучение операционной стороны мышления школьников с нарушением интеллекта// МНИЖ. 2022. №8 (122). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-operatsionnoy-storony-myshleniya-mladshih-shkolnikov->

s-narusheniem-intellekta (дата обращения: 31.10.2024).

5. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Речь, 2005. 477 с.

6. Шипицына М.Л., Сорокин В.М., Исаев Д.Н. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. Образования. М.: Издательский центр Академия», 2014. 224 с.

УДК 159.922

Земцова А.М.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук Гостунская Я.И.*

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье отражены основные подходы разных авторов к пониманию эмпатии, а также особенности эмпатии, присущие детям с нарушением слуха. Также проанализированы факторы, влияющие на развитие способности человека к эмпатии. Развитие эмпатии у детей с нарушением слуха – это важная и актуальная тема, которая требует особого внимания со стороны психологов. У детей с нарушениями слуха могут возникать определенные трудности в развитии этой способности из-за ограниченного доступа к вербальным сигналам и невербальным коммуникациям.

Ключевые слова: нарушение слуха, эмпатия, эмоциональная сфера, сочувствие, сопереживание.

Zemtsova A.M.

SPECIFIC CHARACTERISTICS OF EMPATHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMEN

Summary. The article reflects the main approaches of different authors to the understanding of empathy, as well as the peculiarities of empathy inherent in children with hearing impairment. The factors influencing the development of a person's ability to empathy are also analyzed. The development of empathy in children with hearing impairment is an important and relevant topic that requires special attention from psychologists. Children with hearing impairment may have certain difficulties in the development of this ability due to limited access to verbal cues and nonverbal communications.

Key words: hearing impairment, empathy, emotional sphere, empathy, sympathy, empathy

Как психологический термин эмпатия введено в психологию Эдвардом Титченером в 1909 г. для обозначения внутренней активности человека, результатом которой становится интуитивное понимание состояния другого, идентификация чужих ощущений со своими [2]. Анализ теоретических и экспериментальных исследований, посвященных проблеме эмпатии, позволяет сделать вывод об отсутствии единого понимания сущности и структуры данного феномена.

Эмпатические способности очень редко являются врожденными. Чаще всего человек приобретает их вместе с неизменно накапливаемым опытом. Развитие эмпатии основывается на формировании у ребенка ориентации на окружающих, что связано с характером его взаимодействия со взрослыми, особенно с родителями. В своем исследовании В.П. Кузьмина приходит к выводу, что «...эмпатия выступает ключевым элементом в взаимодействии между взрослым и ребенком, что способствует интеграции последнего в коллектив сверстников. Форма и стабильность проявления эмпатии ребенка к своим сверстникам зависят от характеристик детско-родительских отношений в семье».

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития эмпатии. Именно поэтому очень важно уделить должное внимание зарождению этой способности, так как в более старшем возрасте возможна только корректировка уровня эмпатии. Завершение периода интенсивного формирования чувства эмпатии выступает одним из основных критериев успешной социализации, развития личности ребенка и приходится на конец младшего школьного возраста. и входить в состояние взаимопонимания.

Изучение эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха начало активно развиваться в конце 1960-х – начале 1980-х годов.

Согласно мнению Ф.Ф. Рау, развитие эмоционально-волевой сферы глухого ребенка происходит под воздействием разнообразных факторов

окружающей среды, различных форм взаимодействия с членами семьи и постоянного расширения его деятельности. Условия семейного воспитания играют важную роль в формировании эмоционально-волевой сферы, развитии личности неслышащих детей и становлении межличностных отношений на начальных этапах их жизни [5].

Одним из основных факторов, оказывающих влияние на формирование личности, является наличие или отсутствие слуховых нарушений у родителей. В младшем школьном возрасте глухие дети, родители которых также глухие, проявляют большую общительность со сверстниками, повышенную любознательность и стремление занимать лидирующие позиции в группе. Напротив, глухие дети, имеющие слышащих родителей, отличаются большей застенчивостью, меньшей общительностью и склонностью к уединению.

Результаты исследования Т.Ю. Кулигиной выявляют определенные сложности в восприятии эмоциональных явлений глухими младшими школьниками, а также недостаток в их эмоционально-оценочном словаре. По мнению исследователя, эти трудности обусловлены различными аспектами их социального и речевого развития. В частности, у глухих детей наблюдается значительно меньший объем как пассивного, так и активного словаря, относящегося к эмоционально-оценочной лексике. Кроме того, отмечается более высокая способность к произвольному выражению эмоций с помощью мимики при представлении графических изображений, по сравнению с использованием словесных обозначений. Также у них возникают значительные затруднения в установлении причинно-следственных связей, связанных с проявлением эмоций [3].

Экспериментальное исследование особенностей эмоционально-нравственного развития дошкольников с нарушениями слуха, проведенное В.В. Заболтиной, выявляет отставание в восприятии и распознавании эмоциональных состояний как детей, так и взрослых, а также в понимании

причин этих состояний и в обобщении представлений о социальных нормах поведения [4].

Н.Г. Морозова указывает на то, что у глухих детей, из-за ограниченного словесного и игрового общения, а также невозможности слушать и понимать чтение рассказов и сказок, затрудняется восприятие желаний, намерений и эмоций сверстников. Тем не менее, стремление к общению проявляется в попытках сблизиться, погладить друга по руке или голове, обнять понравившегося товарища и т.д. Однако такие попытки зачастую не получают взаимного отклика и воспринимаются как помеха, мешающая движению; дети отстраняются от сверстников, не осознавая, что их действия являются проявлением симпатии.

Исследования, проведенные Т.В. Розановой и Н.В. Яшковой, показывают, что глухие школьники значительно уступают своим слышащим сверстникам в способности идентифицировать эмоции и эмоциональные состояния людей. У неслышащих школьников возникают серьезные трудности в понимании чувств и действий окружающих; им сложно устанавливать причины возникновения эмоций у других, а также вербализировать как свои, так и чужие эмоциональные переживания. Эмоциональный опыт таких школьников оказывается существенно ограниченным.

Среди специфических особенностей, которые характеризуют эмоциональную сферу неслышащих младших школьников, следует отметить непосредственность переживаний, свойственную детям младшего возраста. То есть эмоциональная сфера этих детей как бы находится наиболее ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более младшего возраста. Своеобразным проявлением эмоциональной сферы детей с нарушенным слухом является их стеснительность, застенчивость, а чаще нейтральность (индифферентность), которые они обнаруживают в отношениях и общении со слышащими. В школьном возрасте наблюдаются значительные

изменения в эмоциональном развитии детей с нарушениями слуха. Они начинают осваивать множество понятий, связанных с эмоциями и сложными социальными чувствами, лучше распознают эмоции по их внешним проявлениям и вербальным описаниям, а также корректно определяют причины, вызывающие эти эмоции. Эти изменения обусловлены развитием когнитивных функций, таких как память, речь, вербальное и логическое мышление, а также более обширным жизненным опытом и улучшением возможностей его понимания.

Тем не менее, нарушение вербального общения частично изолирует детей с нарушениями слуха от окружающих их говорящих людей, что создает определенные трудности в усвоении социального опыта. Дети с такими нарушениями сталкиваются с трудностями в восприятии выразительной стороны устной речи и музыки. Отставание в речевом развитии затрудняет понимание как собственных, так и чужих эмоциональных состояний, что приводит к упрощению межличностных отношений и отсутствию понимания чувств других людей. Позднее знакомство с художественной литературой ограничивает эмоциональный опыт ребенка и затрудняет развитие сопереживания как к людям, так и к героям литературных произведений.

У глухих и слабослышащих детей наблюдаются трудности в восприятии различных ситуаций, как изображенных на картине, так и в реальной жизни. Исследования таких ученых, как К.И. Вересотская, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, И. R. Myklebust, M. Brutton и других, показывают, что процесс восприятия и распознавания у них происходит медленнее, чем у детей с нормальным слухом. Им сложнее проанализировать образцы поведения или эмоциональные реакции, чтобы выделить взаимосвязи между их составными частями. В процессе восприятия они склонны акцентировать внимание на ярких деталях, которые не имеют отношения к сути происходящего. Часто такие дети начинают делиться своими впечатлениями или обсуждать интересующие их события, не

относящиеся к текущей теме, так и не осознав содержание увиденного. Когда они воспринимают как картины, так и реальные ситуации, дети с нарушениями слуха указывают на отдельные предметы и природные явления, действия и состояния, не связывая их с действующими персонажами. Дети акцентируют внимание на действиях с предметами, совершаемыми героями, и лишь изредка уделяют внимание взаимосвязям между изображенными персонажами, их эмоциональному состоянию, мимике и жестам [1].

Если рассматривать эмпатию младших школьников с нарушением слуха по трем компонентам, можно прийти к следующим выводам.

Анализ когнитивного компонента эмпатии показал ограниченность и недифференцированность представлений об эмоциях, трудности в осознании мотивов действий окружающих, а также неспособность глухих школьников адекватно выражать свои эмоции и настроение в речи. Значительные затруднения у неслышащих школьников вызывает понимание чувств и поступков людей; установление причин возникновения эмоций у человека, а также вербализация как собственных, так и чужих эмоций.

Эмоциональный компонент у некоторых детей проявляется в неадекватной оценке поступков персонажей, отсутствии интереса и поддержки сверстников. Поздно возникает (и нередко остается достаточно одноплановым) сопереживание тем или иным литературным героям.

Поведенческий компонент отражается в затруднениях установления контактов с ровесниками, недостаточном развитии социального содержания в игровой деятельности и зависимости оценок поведения сверстников от мнения взрослых. Затруднения в выражении своих желаний и чувств при общении с окружающими, могут привести к нарушению социальных отношений, появлению повышенной раздражительности и агрессивности, невротическим реакциям. Также у них отмечается низкая активность, стереотипность эмоционального поведения и отсутствие эмоциональной ориентировки на

партнера. Круг объектов, на которые направлено их сочувствие и поддержка, довольно узкий, а способы выражения этих чувств отличаются малым количеством и однообразием. Кроме того, такие дети испытывают затруднения в выделении и распознавании ситуаций, требующих проявления сочувствия и поддержки.

Л. Баряева, А. Зарин и О.Е. Шаповалова акцентируют внимание на значимости того, что при работе с детьми данной категории следует придавать особое значение развитию навыков выражения своих чувств через мимику, жесты и пантомиму, а также способности понимать эмоции окружающих и адекватно на них реагировать. Эмпатия помогает детям понимать и чувствовать эмоции других людей, что способствует их интеграции в общество. Это особенно важно для детей с нарушениями слуха, которые могут сталкиваться с трудностями в общении и взаимодействии с окружающими [6].

На основании теоретического анализа развития эмпатии у младших школьников с нарушением слуха можно сделать следующие выводы: развитие эмпатии у младших школьников с нарушением слуха является сложным процессом, зависимым от множества факторов, таких как воспитание, социальное окружение и методы коррекции слуха. Дети с нарушениями слуха сталкиваются с ограничениями в понимании и выражении эмоций, что негативно влияет на их способность к сопереживанию и социальному взаимодействию. Эмпатия у младших школьников с нарушением слуха развивается с трудностями на всех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Эти дети часто имеют ограниченные представления о эмоциях и испытывают трудности в социальном взаимодействии, что может привести к социальной изоляции и недостаточному эмоциональному развитию. Для улучшения их эмпатических навыков необходимо учитывать эти аспекты и разрабатывать специальные методы коррекции и поддержки.

Литература

1. Гаврилова Е.В. Сравнительный анализ особенностей нравственного развития детей старшего дошкольного возраста с сохранным и нарушенным слухом // Пермский педагогический журнал. 2014. №6.
2. Елеференко И.О. Синергетическая составляющая эмпатии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. 63-2. С. 74-76.
3. Кулигина Т.Ю. Развитие эмоционально-оценочной лексики глухих детей младшего школьного возраста во внеурочное время: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2008. 21 с.
4. Подпругина В.В. Представления об эмоциях у детей с нарушением слуха // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. №16 (702).
5. Рау Ф.А., Рау Ф.Ф. Воспитание глухого ребенка в семье. 2-е изд. М., 1958. С. 42-64.
6. Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки: материалы конференции / Шадринский государственный педагогический университет. Шадринск: ШГПУ, 2019. 739 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/156744> (дата обращения: 08.11.2024).

УДК 376

Иванникова В.В.,

*ФГАОУ ВО Северо-Кавказский федеральный
университет, студентка 3 курса*

Науменко А.С.,

*ФГАОУ ВО Северо-Кавказский федеральный
университет, студентка 3 курса*

Научный руководитель: канд. пед. наук О.Д. Сальникова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. Статья анализирует проблемы, возникающие при формировании коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. Подчеркивается важность раннего развития этих навыков для успешной социализации детей с нарушением слуха в обществе. Статья освещает роль педагогов и родителей в процессе формирования коммуникативных умений, а также влияние различных факторов на эффективность обучения. В статье анализируется влияние социальной поддержки на процесс обучения, а также предлагаются рекомендации для педагогов и родителей по созданию условий, способствующих эффективному развитию коммуникации у детей.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дошкольники, нарушение слуха, социализация, специальное образование.

Ivannikova V.V., Naumenko A.S.

FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH HEARING IMPAIRMENT

Summary. This article analyzes the problems that arise in the formation of communication skills in preschool children. The importance of early development of these skills for the successful socialization of children with hearing impairment in society is emphasized. The article highlights the role of teachers and parents in the process of forming communicative skills, as well as the influence of various factors on the effectiveness of learning. The article analyzes the impact of social support on the learning process and offers recommendations for teachers and parents on creating conditions conducive to the effective development of communication in children.

Key words: communication skills, preschoolers, hearing impairment, socialization, special education.

Развитие коммуникативных навыков у детей является важной задачей в системе дошкольного образования, особенно для детей с нарушениями слуха. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, около 466 миллионов людей в мире имеют значительные нарушения слуха, из которых более 34 миллионов – дети. В Российской Федерации, по данным Министерства здравоохранения, около 1% детей дошкольного возраста испытывают проблемы со слухом, что подчеркивает необходимость разработки специализированных программ и подходов к обучению.

Формирование личности тесно связано с обществом и системой социальных отношений. Основной задачей образовательных учреждений, семейного воспитания и государства является развитие каждого ребенка. Социальная среда влияет на формирование установок и позиций, а также на процесс межличностного общения, отражая индивидуальные характеристики личности и ценности общества.

В этом контексте необходимо уделить внимание дошкольному возрасту, так как исследования подтверждают, что коррекционная работа, проводимая в этот период, актуальна и эффективна для создания оптимального прогноза дальнейшего обучения в школе. В частности, именно в этом возрасте

происходит интенсивное формирование навыков общения.

Изучение слуховых патологий и их воздействие на формирование личности привлекло внимание ученых из различных научных дисциплин, включая медицину, психологию и педагогику. Одним из пионеров в данной области стал французский врач Эдвард Сейи, который в конце XIX века начал разрабатывать методики обучения детей с нарушениями слуха. Развитие российской сурдопедагогики того времени также связано с педагогической деятельностью и исследованиями таких известных ученых, как А. Снежневский, Н. Крупская, В. Бонч-Бруевич. Лаговский, Ф.А. Исследования выявили воздействие слуховых проблем на формирование личности ребенка, что подчеркивает необходимость раннего вмешательства [6].

Учитывая наблюдаемый рост количества детей с нарушением слуха, модернизацию образовательно-технологических методов, совершенствование методических пособий, в последние годы появилось значительное количество современных исследований, посвященных формированию коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха (Ю.М.Жуков, Е. В. Пархалина, Туджанова, Плуталова, Речицкий и др.) [3].

В процессе обновления содержания дошкольного образования необходимо обеспечить методическое и содержательное сопровождение психолого-педагогической практики, ориентированной на решение задач, касающихся формирования навыков общения у детей. Общение играет ключевую роль в становлении личности ребенка, выступая в роли уникального способа взаимодействия между людьми. Для эффективного становления речи детей с особыми образовательными потребностями необходимо использовать альтернативные подходы, которые учитывают их индивидуальные образовательные потребности.

Становление коммуникативных способностей у детей с нарушением слуха является важным условием их становления как личности и необходимым

этапом для успешной социализации. Эти дети сталкиваются с уникальными потребностями, связанными с трудностями в понимании устной речи и коммуникации, а также с ограничениями в объеме воспринимаемой информации. Становление методов общения и познания окружающего мира имеет решающее значение для их успешного обучения. К потребностям относятся мотивация к использованию языка, четкость произношения, другие аспекты. Для неслышащих детей критически важно формировать мотивацию к общению, поддерживать все проявления речи, создавать слухо-речевую среду и проводить коррекционные занятия. Развитие навыков общения осуществляется через применение принципа коммуникативной направленности речевого материала, связи речевой практики с предметной, ситуативность и активизацию самостоятельности в выражении своих мыслей и чувств. Для гармоничного овладения языком и умения общаться со сверстниками детям с нарушениями слуха необходимо также сохранять и развивать способность слышать, общаться со слышащими сверстниками и обучение речевому взаимодействию на основе развития вербальной коммуникации [2].

При тугоухости формирование речи не может происходить спонтанно и естественно, поскольку слух и речь взаимозависимы. Чем более развита способность говорить, тем больше способов использовать слух. Крайне важно своевременно выявить проблемы со слухом и начать реализовывать специальные методы поддержки его познавательной активности, формирования речи, общения и личностного роста. К числу необходимых условий относятся обеспечение слухопротезирования в раннем возрасте, создание речевой среды в семье, проведение общеразвивающих занятий, а также специализированная деятельность по развитию слухового восприятия и речи. Наличие дополнительных заболеваний, а также уровень психического развития существенно влияет на овладение речью [4].

Характеристики личности, такие как активность и общительность,

ограниченные слуховые возможности и задержка речевого развития у детей с нарушениями слуха существенно влияют на скорость и качество овладения речью, что может затруднять формирование необходимых коммуникативных навыков. Вследствие этого важно применять альтернативные формы общения, такие как жестовый язык, а также разрабатывать индивидуализированные образовательные программы, направленные на успешную социализацию этих детей.

Интеграция слуховых технологий, таких как слуховые аппараты и импланты, играет ключевую роль в поддержке речевого развития. Кроме того, игровые методы обучения и обучение через взаимодействие могут значительно повысить эффективность процесса обучения, способствуя развитию социальных навыков и умения вести диалог. Эти подходы помогают создать более комфортную и поддерживающую образовательную среду, где слабослышащие могут активно участвовать в коммуникации и взаимодействии с окружающими.

Коммуникативные навыки развиваются в ходе коррекционно-образовательной деятельности, которая учитывает необходимость в общении, жизненный опыт детей и их индивидуальное развитие. На индивидуальных занятиях применяются разнообразные виды деятельности, включая игры, выполнение заданий, отгадывание изображений и другие упражнения. Игры служат действенным инструментом для активизации устной коммуникации и стимулирования интереса к обучению. Обучение должно вдохновлять ученика на применение своих способностей и осуществляться с терпением и заботой. Улучшение навыков понимания и воспроизведения звуков, что, в свою очередь, содействует успешному образовательному процессу и умению коммуницировать.

Воспитатели в детском саду обязаны формировать благоприятную атмосферу и содействовать взаимодействию между детьми. Способ общения

взрослого и его отношение к ребенку оказывают значительное воздействие на формирование коммуникативных навыков. Стимулирование детей к взаимодействию происходит через различные жизненные ситуации и игры. Организация общения между детьми в течение дня способствует поддержанию позитивного настроения и доброжелательности. Основные методические подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с нарушениями слуха включают несколько ключевых этапов: необходимо удостовериться, что ученик использует слуховые аппараты, придерживаться определённых принципов в обучении глухих детей, применять разнообразные методики, такие как активное устное взаимодействие, коммуникативно-тематический подход, моделирование проблемных ситуаций и игровые формы обучения, создавать условия для совместной работы и постепенно переходить от устно-дактильной речи к устной [5].

Глухие дети нуждаются в адаптивных условиях обучения, которые зависят от степени их нарушения и возможностей взаимодействия с обычными сверстниками. Интеграция слабослышащих детей возможна при осуществлении подготовки в сфере дошкольного образования. Предварительная подготовка включает информирование здоровых сверстников о специфике слабослышащих и создание атмосферы, способствующей успешному обучению и воспитанию в рамках интеграции. Детские сады должны внедрять и реализовывать Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования для детей с нарушениями слуха.

ФГОС дошкольного образования направлен на создание условий, способствующих развитию ребенка, инициативности и творческих способностей через взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстниками. В рамках программы создается развивающая образовательная среда, которая включает специализированные программы и методы, а также организацию занятий и индивидуальную помощь. Основные направления коррекционной

работы и инклюзивного образования сосредоточены на коррекции, учитывая их специфические потребности. Создание особых условий для детей с ОВЗ включает применение специализированных учебных программ, разработку технологий учебной деятельности, дифференцированный подход к обучению, предоставление специализированных учебных пособий, индивидуальную помощь и поддержку [1].

Таким образом, образование и условия обучения для детей с нарушением слуха определяются адаптивной образовательной программой или индивидуальной программой реабилитации. Учитывая особенности слуховых патологий, необходимо использовать индивидуализированные методы и подходы, нацеленные на развитие речевых и социальных навыков. Раннее вмешательство, применение альтернативных форм общения и интеграция современных технологий могут значительно повысить качество жизни детей с нарушениями слуха, способствуя их успешной социализации и интеграции в общество.

Литература

1. Бабаян Л.А., Мнацаканян А.Н. Проблемы внедрения общеобразовательных программ и учебники в области специального образования для детей с нарушением слуха // Вестник науки и образования. 2022. №5-1 (125).
2. Бойко Е.А. Активизация речевого общения у дошкольников с нарушением слуха // Педагогическая наука и практика. 2023. №2 (40).
3. Гильманова Г.Ф. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями слуха // Вопросы педагогики. 2019. № 11-1. С. 91-98.
4. Гришанова И.А., Снигирева Т.А. Слухоречевое развитие детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации // Специальное образование. 2023. №2 (70).
5. Кахриманкызы Г., Завалишина О.В. Психолого-педагогические условия развития коммуникативной компетентности у детей с нарушениями слуха // Молодой ученый. 2019. № 8 (246). С. 168-171.
6. Ханевская Г.В., Топорищев М.С. Сурдопедагогика: история, развитие, технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №7.

УДК 376

Канимготова М.А.,
*Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы, студентка 4 курса*
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент И.Е. Ростомашвили

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Данная статья исследует влияние семьи на процесс социально-психологической адаптации слабовидящих подростков.

Ключевые слова: слабовидящие, слабовидящие подростки, нарушение зрения, социально-психологическая адаптация.

Kanimgotova M.A.

INFLUENCE OF FAMILY ON THE PROCESS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF VISUALLY IMPAIRED ADOLESCENTS

Summary. This article investigates the influence of family on the process of social-psychological adaptation of visually impaired adolescents.

Key words: visually impaired, visually impaired adolescents, visual impairment, social-psychological adaptation.

Социально-психологическая адаптация – это важный процесс в жизни каждого человека. В результате того, как он проходит зависит вся жизнь человека. Успех социально-психологической адаптации подростков связан не только с возрастными особенностями, но и с различными социальными проблемами общества. Это может негативно влиять на процесс адаптации подростков к новому статусу. Из детства они переходят в более сложный и ответственный этап своей жизни. В подростковой среде возникает ряд негативных осложнений.

Социально-психологическая адаптированность предполагает способность человека адаптироваться к различным условиям жизни в обществе (Хаустова А. И) [1]. Для слабовидящих подростков этот процесс усложняется некоторыми особенностями зрительного восприятия. Процесс социально-психологической

адаптации начинается с самого детства. И для ребенка, только попавшего в этот мир, практически единственным примером социального взаимодействия являются его родители. По мере взросления появляются другие люди, медиа, но родители все равно остаются важным фактором, на который ребенок опирается во взаимодействии с окружающими.

Семья играет важную роль в жизни любого человека. Особенно сильное влияние она имеет на детей и подростков, которые еще не успели пройти процесс сепарации от родителей. Конечно, на подростков также оказывают влияние референтные группы, которые могут быть далеко за пределами семьи – друзья, одноклассники, люди из медиа пространства. Но семья тот институт, который имеет наибольшее значение.

Семья играет очень важную роль в жизни слабовидящих подростков. В зависимости от отношения родителей, определяется успешность или неуспешность в социально-психологической адаптированности подростка. Внутренний климат семьи и отношения внутри нее влияют на человека не только в детском возрасте, но и на протяжении всей жизни. То, как относятся родители к ребенку, во многом определяет его отношение к себе. Самооценка один из важных факторов адаптации человека в обществе. Для слабовидящих подростков хорошая самооценка особенно важна. Часто у них она сильна занижена. Но позитивное отношение родителей к своему ребенку может не дать опуститься ей из-за внешних факторов [2].

Нередко родители подростков с нарушениями зрения могут быть гиперопекающими. Несомненно, такому подростку нужно чуть больше опеки и внимания, чем здоровому подростку, но есть грань между чуть более выраженной помощью родителей в жизни и тотальным контролем за каждым шагом ребенка. Родители должны понимать, что подросток уже может иметь свое личное пространство и право на частную жизнь. Гиперопека может еще больше напоминать о собственной неполноценности и усугублять и так

невысокую самооценку слабовидящего подростка. Важно создать для него комфортные условия, которые помогут развить уверенность в собственных силах и навыках. Семейная атмосфера, в которой подростка поддерживают и принимают, способствует формированию положительной самооценки и уверенности в себе.

Родители также являются примером социального взаимодействия с миром. Тут слабовидящие подростки ничем не отличаются от своих сверстников. Они берут пример с самых близких людей и относятся к миру также, как и они. Социальная адаптированность может зависеть от адаптированности родителей. Если те недостаточно адаптированы к миру, то и ребенок будет испытывать с этим трудности, а для слабовидящего подростка существует дополнительный барьер в виде проблемы со зрительным восприятием. Для лучшей адаптации слабовидящего подростка следует создать правильное представление о взаимодействии других людей с миром.

Подростки с нарушением зрения могут сталкиваться со стигматизацией и предвзятостью со стороны ровесников, что может осложнять их социальную адаптацию. В этом случае семья играет важную роль поддержки. Буллинг со стороны нормально видящих сверстников не должен продолжаться дома. Родители должны во всем поддерживать желание подростка интегрироваться в общество – не запирайте его дома в попытке оградить от жестокого мира, а дать ему возможность завести новые знакомства в той социальной среде, которая комфортна их ребенку.

Социально-психологическая адаптация подростков с нарушениями зрения – это сложный многогранный динамический процесс, в котором семья играет центральную роль. Необходимо развивать социальные навыки подростка для его лучшей адаптации. Поддержка, понимание и вовлеченность родителей и других членов семьи могут значительно облегчить этот процесс и помочь подросткам стать самостоятельными и уверенными в себе людьми.

Литература

1. Высотина А.Н. Сущность и особенности социально-психологической адаптации // Молодой ученый. 2023. № 16 (463). С. 257-258. URL: <https://moluch.ru/archive/463/101746/> (дата обращения: 12.11.2024).
2. Голикова А.А., Кучинский В.Ф. Самоотношение подростков с различной степенью выраженности нарушений зрения // Современные проблемы науки и образования. 2015. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20521> (дата обращения: 12.11.2024).
3. Минаева Н.Г., Иневаткина С.Е., Поськина С.С. Особенности формирования профессиональных интересов слабовидящих старшекласников // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 2. С. 48-56. URL: https://doi.org/10.51609/3034-1817_2024_1_02_48 (дата обращения: 12.11.2024).
4. Платонова З.М. Об особенностях самооценки слабовидящих детей младшего школьного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=44356554> (дата обращения: 12.11.2024).

УДК 376

Колодич Н.П.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель А.В. Трущелева

ОСОБЕННОСТИ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье освещаются особенности осязательного восприятия у детей с нарушением зрения. Рассмотрены вопросы воспитания, обучения и развития осязательной чувствительности у этой категории детей, а также подчёркивается необходимость компенсации зрительных дефицитов через специализированное обучение. Исследуется влияние таких проблем на процесс познания окружающего мира, в частности, на основе работ Л.Б. Осиповой и Л.А. Ремезовой. Обсуждаются экспериментальные исследования, показывающие, как нарушения зрения влияют на восприятие детьми окружающего мира и подсказывающие методы развития тактильных и моторных навыков. Данная статья исследует актуальную тему снижения осязательного восприятия у детей с нарушением зрения разного характера.

Ключевые слова: нарушение зрения, восприятие, осязательное восприятие, проблемы осязательного восприятия.

Kolodich N.P.

PECULIARITIES OF TOUCH PERCEPTION IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Summary. The article highlights the peculiarities of tactile perception in children with visual impairment. The issues of upbringing, education and development of tactile sensitivity in this category of children are considered, and the need to compensate for visual deficits through specialized training is emphasized. The influence of such problems on the process of cognition of the surrounding world is investigated, in particular, on the basis of the works of L.B. Osipova and L.A. Remezova. Experimental studies are discussed showing how visual impairments affect children's perception of the world around them and suggesting methods for developing tactile and motor skills. This article explores the topical topic of reducing tactile perception in children with visual impairment of various types.

Key words: visual impairment, perception, tactile perception, problems of tactile perception.

В настоящее время одной из ключевых проблем является воспитание и обучение детей с нарушениями зрения. Это становится особенно важным, учитывая растущее число таких детей. Большая часть информации о мире приходит к человеку через зрительное восприятие. С самого раннего возраста зрение играет центральную роль в движениях и предметной деятельности ребенка. Полная слепота или тяжелые повреждения зрения существенно ограничивают чувственное восприятие. Различные зрительные нарушения влияют на развитие детей, затрудняя формирование адекватных представлений об окружающей реальности и навыков в практической деятельности. У детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, как правило, наблюдается низкое развитие осязания и моторики рук, что связано с недостаточной осведомленностью о важности осязания как альтернативы зрительной информации.

Полная слепота или глубокое поражение зрения обуславливают значительные ограничения чувственного познания. Различные нарушения зрения накладывают свой специфический отпечаток на развитие детей, так как они осложняют формирование реальных представлений об окружающем мире и

овладение детьми предметно-практической деятельностью. У детей дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается недостаточный уровень развития осязательной чувствительности, плохо развита моторика пальцев и кистей рук. Происходит это потому, что дети с частичной потерей зрения не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации и полностью полагаются на визуальную ориентировку.

Активное и инструментальное осязание участвует во всех видах деятельности слепых, играя во многих случаях ведущую роль.

Чувственный опыт ребенка, который зависит от его потребностей, мотивов, интересов, целей и задач деятельности, принимает участие в формировании образа предметов. Образы и восприятие ребенка тем богаче, чем ярче и богаче был прошлый опыт ребенка. Однако у детей с нарушением зрения существуют особенности восприятия, в том числе осязательного. Эти дети имеют недостаточно представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Многочисленные исследования показывают, что при недостатках зрения сензитивная чувствительность ребенка к познанию окружающего мира значительно снижена (М.И. Земцова, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.А. Ремезова, Л.С. Сековец, Л.В. Фомичёва).

Дети с нарушениями зрения задействуют сохранные анализаторы для восприятия окружающего мира, что позволяет им компенсировать нехватку информации, вызванную отсутствием или значительным снижением зрения. Только в условиях специализированного обучения у таких детей развиваются приемы и методы, позволяющие использовать другие виды анализаторов, такие как осязательный, слуховой и двигательный, которые становятся сенсорной основой для компенсации зрительных нарушений [2].

Осязание при утрате зрения компенсирует его познавательные и контрольные функции. Включение гаптического восприятия в игровую деятельность детей с глубокими нарушениями зрения может обогатить их

чувственный опыт, расширить содержание данного вида деятельности, дать навыки действия с предметами, и в целом положительно повлиять на психическое развитие [6].

Адекватное отражение действительности у детей с нарушением зрения возможно только при взаимодействии зрения и осязания. Поэтому можно утверждать, что осязательное восприятие является главным средством для познания окружающего мира, так как ребенок получает основную информацию о форме, поверхности, температурных признаках и структуре предметов, а также их пространственном положении посредством осязания [3]. Под осязательным восприятием понимают способность кожного и двигательного анализаторов отражать пространственные и физические свойства предметов. Различные виды чувствительности участвуют в осязательном восприятии. К ним можно отнести тактильную, болевую, температурную, мышечно-суставную.

Однако между детьми с полным и частичным выпадением функции зрения имеется существенная разница. Дети с частичной потерей зрения полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации (Т.А. Дорофеева, Л.И. Плаксина, Е.В. Селезнева). Так, Е.В. Селезнёва отмечает, что даже старшие дошкольники с нарушениями зрения отдают предпочтение осязанию лишь в восприятии формы предметов (70%) и в некоторых случаях (43,3%) – величине.

Проблема компенсации зрительной недостаточности принадлежит к числу наиболее важных в тифлопедагогике. В работе осязание рассматривается, как средство компенсации зрительной недостаточности.

Экспериментальные данные, полученные Л.Б. Осиповой убедительно доказывают, что нарушение зрительных функций затрудняет формирование у детей обобщенного представления о предмете и движении, а компенсаторные

механизмы на основе осязания, обеспечивающие адекватность отражения сенсорных характеристик предмета и движения руки в процессе оперирования им, у детей не выработаны [5].

Л.А. Ремезова экспериментально доказала, что развитие и обогащение знаний детей о признаках и свойствах, существенных с точки зрения конструктивных особенностей предметного окружения, происходит посредством развития тактильной чувствительности, ручной моторики, пальцевого гнозопраксиса, зрительно-моторной координации рук при выполнении разнообразных операционных действий; подчёркивает необходимость обучения детей зрительно-осозательному, осозательно-зрительному, осозательно-осозательному способам восприятия при знакомстве с предметами в процессе конструирования. Таким образом, практическая деятельность в процессах обследования предметов и явлений окружающего мира, выявления и квалификации их разнообразных свойств, является основным условием развития осязания как средства компенсации зрительной недостаточности у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения [1].

Осязание играет ведущую роль в познании окружающего мира ребенком с глубокими нарушениями зрения, ведь именно оно дает ребенку возможность получить конкретные, реальные представления об окружающем пространстве и находящихся в нем предметах.

Можно с уверенностью сказать, что осязание играет критически важную роль в развитии детей с нарушением зрения. Тактильные ощущения становятся основным каналом восприятия мира, позволяя детям не только ориентироваться в пространстве, но и развивать свои познавательные и социальные навыки. Осязание помогает формировать у этих детей понимание окружающей действительности, обогащая их внутренний мир.

Система работы с детьми с нарушением зрения должна акцентировать внимание на развитии тактильных навыков через специальные методики и

занятия, которые способствуют более глубокому освоению и восприятию физического мира. Использование разных текстур, форм и температур в обучении поможет создать яркую и многообразную палитру ощущений [4].

Также важно отметить, что родители, педагоги и специалисты должны работать в тесном взаимодействии, создавая поддерживающую среду, где ребенок может свободно исследовать и учиться через осязание. В конечном итоге, развитие тактильных навыков способствуют не только адаптации к жизни, но и полноценной интеграции детей с нарушением зрения в общество.

Литература

1. Гореева Н.С. Коррекция развития мелкой моторики и осязания у детей с нарушением зрения/ Н.Гореева/ Дошкольное воспитание. 2010. №4. 32 с.
2. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушением зрения. М.: Просвещение, 1973. 159 с.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Каро, 2006. 256 с.
4. Мясникова Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения. Саратов: центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006. 19 с.
5. Осипова Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средство компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушением зрения: дисс. ...канд. пед. наук. М., 2010.
6. Подколзина Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения у дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. 2001. №2. С.12-17.

УДК 376

Ледовская Н.К.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук Л.Ф. Артеменкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье дано определение тяжелым нарушениям речи, рассматривается вклад ученых в изучение понятия тяжелые нарушения речи, описываются особенности психических познавательных процессов дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, дети дошкольного возраста, психолого-педагогическая характеристика, психические познавательные процессы, речевые нарушения.

Ledovskaya N.K.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Summary. The article defines severe speech disorders, examines the contribution of scientists to the study of the concept of severe speech disorders, describes the features of mental cognitive processes of preschoolers with severe speech disorders.

Key words: severe speech disorders, preschool children, psychological and pedagogical characteristics, mental cognitive processes, speech disorders.

Тяжелые нарушения речи – это стойкие специфические отклонения в формировании всех компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, звукопроизношения, фонематических процессов, просодической организации звукового потока), отмечающиеся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте. Эти нарушения могут проявляться в трудностях восприятия речи, формулировки мыслей, проблемах с чтением и письмом.

Тяжелые нарушения речи – это серьезная проблема, которая затрудняет общение и обучение. Дети с такими нарушениями нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке, чтобы достичь оптимальных результатов в развитии речи и интеграции в общество [7, с. 248].

Проблема изучения психолого-педагогических особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи является актуальной на сегодняшний день, так как в отечественной дефектологии и специальной психологии этой проблеме посвящено много работ. Теоретические основы психолого-педагогической характеристики детей с тяжелыми нарушениями речи рассматриваются в трудах таких ученых, как Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой, Г.В. Чиркиной. Особенности развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

рассматривали такие психологи и педагоги, как Т.Н. Волковская, О.В. Дзюба, Л.С. Дмитриевская Т.А. Репина, А.Г. Рузская.

Изучение социально-коммуникативных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи также связано с именами выдающихся ученых и педагогов, таких как: Л.С. Выготский (внес значительный вклад в изучение детей с тяжелыми нарушениями речи, разработал теорию культурно-исторического развития, которая подчеркивает важность социальной среды и взаимодействия в развитии речи и мышления у детей), Р.Е. Левина (занималась исследованием речевых нарушений у детей, разработала классификацию речевых нарушений, используемую на сегодняшний день в логопедической практике) и другие [6, с. 15].

В настоящее время выделяют две классификации нарушений речи: клинико-педагогическая, наиболее полно рассмотрена в работах Е.М. Мастюковой, и психолого-педагогическая, которая была предложена Р.Е. Левиной [6, с. 15].

Клинико-педагогическая классификация основывается на патогенетических механизмах проявления речевых дефектов.

Дефекты речи, в основе которых лежат расстройства фонационного оформления высказывания:

1. Дислалия – отклонения в звукопроизношении при сохранном слухе и полноценной иннервации речевого аппарата;

2. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, вследствие недостаточной иннервации артикуляционного аппарата, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы;

3. Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [1, с. 304].

4. Алалия – недоразвитие или отсутствие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во время внутриутробного или

раннем периоде развития ребенка, что приводит к нарушениям структурно-семантического оформления высказывания [3, с. 16].

5. Ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата.

6. Афазия – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга.

Также выделяют отдельную группу нарушений письменной речи.

Их подразделяют на две подгруппы в зависимости от того, какой вид ее нарушен.

Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения.

Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма.

Психолого-педагогическую классификацию используют для комплектования специальных дошкольных групп, а также для обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Представленная ниже классификация основывается на нарушениях средств общения:

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

2. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

Нарушения в применении средств общения:

3. Заикание – невротическое или неврозоподобное нарушение ритма, темпа и плавности речи по клоническому, тоническому или смешанному типу.

Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют, по сравнению с возрастной нормой, особенности развития сенсомоторных, высших психических функций,

психической активности. Неполюценная речевая деятельность влияет на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы [5, с. 380].

Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи отражает следующие особенности психических познавательных процессов:

У детей с тяжелыми нарушениями речи часто наблюдается низкий уровень развития основных свойств внимания. Некоторые из них могут испытывать трудности с устойчивостью и его распределением. В условиях шума или отвлекающих факторов детям сложно концентрироваться, что затрудняет их обучение и адаптацию в обществе.

Внимание таких детей характеризуется неустойчивостью, малым объемом и низкой направленностью. Припоминание последовательности действий, событий и сюжетных линий в тексте также затруднено. Вербально представленный материал быстро забывается.

Дети с тяжелыми нарушениями речи по уровню продуктивной деятельности воображения отстают от нормально развивающихся сверстников:

- быстрая истощаемость процессов воображения;
- отмечаются использование штампов в работе, однообразность;
- детям требуется значительно больше времени для включения в работу, в процессе работы отмечается увеличение длительности пауз;
- наблюдается истощение деятельности.

Память детей с тяжелыми нарушениями речи отличается проблемностью с запоминанием предъявляемой информации, особенно вербальной. Это связано с трудностями в восприятии и обработке речи.

Дети часто забывают сложные инструкции, состоящие из трех-четырех шагов, опускают некоторые элементы и меняют последовательность заданий. Нередко они допускают ошибки при описании предметов или картинок,

повторяя информацию. У некоторых дошкольников наблюдается низкая активность припоминания, что сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими аспектами психического развития приводит к специфическим особенностям мышления. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается недоразвитие мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию и обобщению. Им легче выполнять задания, представленные наглядно, а не в речевой форме. Без специального обучения они испытывают трудности в овладении анализом, синтезом и сравнением. Для многих из них характерна ригидность мышления.

Психическое развитие детей с нарушением речи обычно опережает их речевое развитие. Они критически относятся к своей речевой недостаточности. Первичная патология речи существенно замедляет формирование изначально сохранных умственных способностей, но по мере коррекции речи происходит выравнивание интеллектуальных процессов.

Нарушение восприятия отмечается у всех детей с нарушением речи. По данным многих авторов, несформированность восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к речевым нарушениям, к учебной дезадаптации детей дошкольного возраста. При тяжелых нарушениях речи восприятие сформировано недостаточно и имеет ряд особенностей, которые выражаются:

1. В нарушении целостности восприятия. Дети не могут сложить разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала; характерным является неточное расположение деталей в рисунке, либо фигуры в пространстве.

2. Дети испытывают трудности при соотнесении с сенсорными эталонами; при соотнесении этих образцов-эталонов с предметами

окружающего мира. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» дошкольники часто используют элементарные формы ориентировки.

3. Нарушено восприятие собственной схемы тела. Наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле, особенно при усложнении заданий [8, С. 560]. Формирование представлений о ведущей руке, о частях лица, тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников.

4. У детей нарушено формирование пространственных представлений. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около). Затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта.

5. Дошкольники имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса: с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, обнаруживают трудности в назывании и сравнении букв, сходных графически, в назывании букв печатного шрифта, данных в беспорядке.

Моторика у детей с нарушениями речи часто характеризуется плохой координацией движений, сниженной скоростью и нечеткостью выполнения. Они испытывают трудности при выполнении движений по словесной инструкции и отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательных упражнений и заданий по пространственно-временным параметрам.

Недостаточная координация движений прослеживается во всех видах моторики: общей, мимической, мелкой и артикуляционной. Особенности развития мимической моторики являются снижение точности и полноты выполнения движений. Это может проявляться в трудностях с контролем лицевых мышц, что влияет на артикуляцию и выразительность речи [4, с. 317].

Недостаточное развитие тактильно-моторных ощущений влияет на способность детей к изобразительному творчеству. У детей наблюдается узость тематики рисунков и многократные повторения темы, отсутствие способов изображения предметов и явлений, бедность приемов лепки и конструирования, неумение владеть ножницами и т.д. И даже дети, владеющие элементарными техническими приемами, не проявляют достаточной усидчивости, воли и внимания в своих занятиях. Снижено и критическое отношение к чужой и своей работе.

Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют пониженную работоспособность, достаточно быстро утомляются и долго не могут включиться в выполнение задания

В эмоционально-волевой сфере у детей с тяжелыми нарушениями речи имеется ряд особенностей, среди которых выделяются нестойкость в интересах, пониженный уровень наблюдательности, снижение мотивации. Чаще всего дети имеют и негативные личностные особенности: замкнутость, обидчивость, агрессивность, излишняя раздражительность и неуверенность в себе, вследствие чего, детям трудно налаживать контакты с окружающими их детьми и взрослыми людьми. Отмечаются аффективные реакции: дети осознают свой дефект, вследствие чего появляется негативное отношение к речевому общению, инициативы в общении обычно такие дети не проявляют, зачастую этому мешают непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свое пожелание. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции [1, с. 304]. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь, особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения).

Игровая деятельность детей с тяжелыми нарушениями речи складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательного повседневного руководства ею. На первых этапах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращение объема игр и их сюжетную ограниченность. Без специально организованного обучения игра, направленная на расширение словаря и жизненного опыта детей с речевыми нарушениями, самостоятельно не возникает. Основные свои знания и впечатления дети получают только в процессе целенаправленной игровой деятельности.

Таким образом, для детей с тяжелыми нарушениями речи характерными являются:

- неустойчивость внимания, снижение объема, ограниченные возможности его распределения;
- нарушение восприятия;
- снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания;
- низкий уровень развития воображения;
- отставание в развитии словесно-логического мышления;
- нарушение мелкой, общей, мимической, артикуляционной моторики;
- эмоционально-волевая незрелость;
- низкая познавательная активность;
- недостаточная регуляция произвольной деятельности;
- трудности в общении.

С точки зрения оказания действенной коррекционно-педагогической помощи, важным будет являться комплексное решение вопроса, с учетом влияния первичного речевого недоразвития на психическое развитие ребенка, при отсутствующих коррекционных мероприятиях может замедляться темп интеллектуального развития [2, с. 350].

Исходя из вышеперечисленного, психолого-педагогическая

характеристика детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи включает в себя значительные трудности в развитии внимания, памяти, мышления и речи. Однако, благодаря современным методам коррекционной работы, таким как логопедические занятия, специализированные программы и работа с психологами, можно значительно улучшить их состояние и помочь им успешно интегрироваться в общество.

Литература

1. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» М.: В. Секачев, 1998. 304 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка М.: Изд-во АН РСФСР, 1956. 350 с.
3. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. №6. 16 с.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников Екатеринбург: ЛИТУР, 2003. 317 с.
5. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
6. Левина Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. 2005. №2. 15 с.
7. Разумова Л.И. Коррекция нарушений речи у дошкольников / под ред. Л.С. Сековец М.: АРКТИ, 2007. 248 с.
8. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 560 с.

УДК 376

Насиротова А.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук Я.И. Гостунская

ОСОБЕННОСТИ МНЕСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического изучения особенностей мнестических процессов у детей младшего школьного возраста с

интеллектуальными нарушениями. Выделено, что у данных детей непроизвольное запоминание преобладает над произвольным, низкий объём, неточность и непрочность запоминаемого материала, воспроизведение носит бессистемный характер, логическое запоминание у этих детей не сформировано, в свою очередь, механическая память может оказаться сохранной. Все эти особенности указывают на необходимость диагностического изучения и в дальнейшем проведения коррекционной работы.

Ключевые слова: мнестические процессы, интеллектуальные нарушения, память, запоминание, сохранение, воспроизведение, младшие школьники.

Nasirotovaya A.S.

FEATURES OF MNESTIC PROCESSES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article presents the results of a theoretical study of the features of mnestic processes in primary school children with intellectual disabilities. It is highlighted that in these children involuntary memorization prevails over arbitrary, low volume, inaccuracy and fragility of the memorized material, reproduction is haphazard, logical memorization in these children is not formed, in turn, mechanical memory may be preserved. All these features indicate the need for diagnostic study and further corrective action.

Key words: mnestic processes, intellectual disabilities, memory, memorization, preservation, reproduction, primary school students.

На сегодняшний день важной проблемой является вопрос воспитания и обучения детей с интеллектуальными нарушениями. Память является важнейшей познавательной функцией в жизни и деятельности человека. Памятью человек пользуется постоянно. Она играет большую роль в сохранении его индивидуально-личностных и деловых характеристик. Человек, полностью лишенный способности запечатлять, сохранять, узнавать и воспроизводить свой прошлый опыт, фактически перестает быть личностью. Проблема изучения мнестических процессов детей с нарушениями интеллекта является актуальной и социально значимой, потому что данный процесс занимает важное место в организации образовательной работы в образовательных учреждениях.

В олигофренопсихологии проблеме памяти посвящено немалое количество теоретических и экспериментальных работ. Проведённые

исследования определили не только общие с нормой, но и специфические особенности становления и протекания мнестических процессов учащихся с нарушениями интеллекта. В этой области наиболее известны такие ученые, как Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, А.А. Катаева, К.С. Лебединская, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, Г.Я. Трошин и другие. Известны современные исследователи, изучающие память младших школьников с нарушениями интеллекта такие, как Н.А. Александрова, Е.В. Гончарова, В.И. Григорьевская, В.И. Долгова, Е.Г. Капитанец, М.С. Лизина, Л.А. Огородникова, Н.А. Перебейнос, Д.А. Сметанина, Г.А. Тряхова, Л.А. Черных, О.Е. Шаповалова и другие.

Исследование особенностей мнестических процессов детей с нарушениями интеллекта требует рассмотрения понятия «мнестические процессы». Память включает в себя несколько основных процессов: запоминание, удержание и воспроизведение информации, также процесс забывания, который бывает временным или необратимым [4].

Таким образом, мнестические процессы – это процессы, обеспечивающие запоминание, сохранение и воспроизведение в головном мозге информации, полученной при взаимодействии человека с окружающим миром.

Дети с нарушениями интеллекта характеризуются, прежде всего, органическим повреждением коры головного мозга, вследствие этого у этих детей отмечается недоразвитие всех познавательных функций [5]. Это значит, что мнестические процессы (запоминание, сохранение, воспроизведение) у школьников с интеллектуальными нарушениями имеют специфические особенности. Причинами данных особенностей являются свойства нервных процессов, а именно слабость замыкательной функции коры головного мозга, которая обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также их непрочность.

Данные дети запоминают все новое очень медленно (лишь после многих повторений), быстро забывают усвоенную информацию, а вот лучше всего запоминают наглядный материал. Самое главное, они не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями в своей жизни. Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются, прежде всего, в том, что программу четырех классов массовой школы дети с интеллектуальными нарушениями усваивают за 7-8 лет обучения [2].

Исследования А.Н. Леонтьева показали, что детям с интеллектуальными нарушениями практически недоступны приемы опосредованного запоминания, то есть введение в процесс запоминания карточек в качестве вспомогательного средства не повышает эффективность их запоминания [7]. Мало изменяет мнестическую деятельность школьников требование запомнить материал, умением организовать эту деятельность они не овладевают ни в младших классах, ни позднее. Запоминание материала в большой мере зависит от его структуризации, от того каким путем он был воспринят, а также от возраста школьников. Дети хуже запоминают прозаические, чем стихотворные тексты; наличие ритма и рифмы облегчает протекание процесса, благоприятнее запоминают текст при прослушивании с голоса учителя [5].

Не менее содержательным было исследование памяти детей с нарушениями интеллекта, проведенное Л.В. Занковым, который выявил, что учащиеся младших классов не владеют приемами осмысленного запоминания. Объединение материала в крупное единое целое не изменяет процесс запоминания и сохранения, если предъявить младшему школьнику рассказ, он запоминает из него не больше, чем из предложений, не связанных между собой по смыслу. Вместе с тем механическая память у них развита относительно благополучно, отдельные слова или числа младшими школьниками запоминаются лучше, чем текст. А в старших классах такие дети овладевают адекватными приемами опосредованного запоминания [3]. У детей с

нарушениями интеллекта образное запоминание преобладает над словесно-логическим. Они не умеют изложить своими словами основной смысл или сюжет прочитанного текста. Те или иные грамматические правила они стремятся заучивать, не понимая его смысл и в каких именно случаях данное правило уместно применяют [8].

Дети с нарушениями интеллекта чаще пользуются произвольным запоминанием, то есть они запоминают то, что интересно и привлекает их внимание, выделяют эмоционально насыщенные фрагменты в текстах. Именно эти части текста школьники наиболее хорошо запоминают даже в тех случаях, когда они не определяют главное содержание прослушанного [9]. У младших школьников непреднамеренное запоминание текста продуктивнее проходит в тех случаях, когда его содержание проигрывают с помощью игрушек. Старшие школьники легче запоминают материал тогда, когда задействовано зрительное и слуховое восприятие, то есть когда они самостоятельно читают его вслух.

Продуктивность непреднамеренного запоминания учащихся с интеллектуальной недостаточностью зависит также от характера выполняемой ими работы и ориентировки в ней. Результат оказывается более высоким в тех случаях, когда их деятельность носит активный характер. Для успешного произвольного запоминания определенных сторон и свойств материала важно, чтобы они были значимы для выполняемой задачи. Иначе присущие материалу особенности, несмотря на большое число повторений, не осознаются и не запоминаются даже старшими школьниками [6].

Важной характеристикой процесса запоминания является объем. Объем запоминаемого материала младшими школьниками существенно меньше – 3 объекта, в то время как у их нормально развивающихся сверстников – 7 ± 2 объектов [10].

Нарушение процесса сохранения у детей с нарушениями интеллекта выражается в быстром угасании образованных связей и сформированных

ассоциаций. Причины этого кроются в слабости замыкательной функции, инертности нервных процессов возбуждения и торможения. На особенности процесса сохранения большое влияние оказывает не только функциональные нарушения, но и личностное недоразвитие. Поэтому часто сохраняется не смысловое целостное содержание запоминаемого материала, а отдельные фрагменты. Практика обучения таких детей показывает, что процесс сохранения обнаруживает благоприятный ход развития в том случае, когда коррекционная работа направляется на формирование общественно значимых интересов, на формирование умения самостоятельно выполнять отдельные этапы деятельности, способности адекватно оценивать значимость результатов своей деятельности [1].

У детей с интеллектуальной недостаточностью процесс воспроизведения также имеет некоторые особенности. Точность и прочность воспроизведения материала низкие. Представления у младших школьников с интеллектуальными нарушениями недостаточно дифференцированы, отличаются фрагментарностью, расплывчатостью. С большими нарушениями протекает формирование смысловых и ассоциативных связей. Смысловые – искажаются, замещаются привнесениями, оказываются структурно неоформленными, а ассоциативные – быстро угасают, случайно заменяются [2]. Большие трудности вызывают у них воспоминания о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях.

Воспроизводя словесный и наглядный материал, они многое пропускают, переставляют местами элементы, искажая смысл, часто привносят новые элементы, основываясь на случайных ассоциациях. Они не умеют припоминать заученный материал. Иногда дети не могут ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока, даже когда они прочно его усвоили. Но спустя несколько минут, без всякого дополнительного повторения или напоминания, он вдруг вспоминает нужный ответ, это связано не с угасанием условных

связей, как при обычном забывании, а лишь с временным внешним торможением корковой деятельности. Многие исследователи обнаружили низкий уровень избирательности воспроизведения у детей с нарушениями интеллекта [5].

Рассматривая вопрос о забывании и его особенностях у школьников, необходимо указать на то, что воспроизведение может дать различный результат в зависимости от условий, в которых оно происходит. В исследованиях Л.В. Занкова отмечено, что дети с интеллектуальными нарушениями самостоятельно воспроизвели втрое меньше материала, чем когда воспроизведение происходило с помощью вопросов [3].

Все вышеизложенное, подчеркивает значимость проведения экспериментального изучения особенностей мнестических процессов у младших школьников с нарушениями интеллекта. Выявление этих особенностей важно для дальнейшего коррекционного воздействия на память детей с интеллектуальными нарушениями.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что у младших школьников с интеллектуальными нарушениями мнестические процессы имеют ряд особенностей:

- преобладание произвольного (преднамеренного) запоминания над произвольным (преднамеренным);
- сохранение материала характеризуется быстрым угасанием образованных связей и сформированных ассоциаций;
- низкий объём, неточность и непрочность запоминаемого материала; продуктивность запоминания зависит от ряда условий; представления недифференцированы, фрагментарны, расплывчаты;
- воспроизведение носит бессистемный характер, при воспроизведении материала уровень избирательности низкий, наблюдается неполнота, неточность, непоследовательность информации при

воспроизведении;

- образное запоминание преобладает над словесно-логическим, логическое запоминание у этих детей не сформировано, в свою очередь, механическая память может оказаться сохранной.

Литература

1. Григорьевская В.И. Особенности произвольной и непроизвольной памяти обучающихся с умственной отсталостью // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2019. № 8. С. 354-357. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proizvolnoy-i-neproizvolnoypamyati-umstvenno-otstalyh-detey/viewer> (дата обращения: 01.11.2024).
2. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. 112 с.
3. Занков Л.В. Память школьника. М.: Наука, 1994. 347 с.
4. Кумахова Дж.Б., Озрокова К.Ю. Виды памяти и их психологическая характеристика // Экономика и социум. 2018. №11 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-pamyati-i-ih-psihologicheskaya-harakteristika> (дата обращения: 11.10.2024).
5. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / составители: Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
6. Петрова В.Г., Белякова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.
7. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2002. 816 с.
8. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
9. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 464 с.
10. Шипицына Л.М. Необучаемый ребёнок в семье и обществе. СПб.: «Речь», 2013. 477 с.

УДК 376.3

Немцева Д.В.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса,

Акопян А.А.,

Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна

Научные руководители: канд. психол. наук Н.Н. Мизина, канд. пед. наук Азатян Т.Ю

РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье рассматриваются результаты анализа теоретических и эмпирических исследований проблемы развития свойств внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха; приведены методические рекомендации по развитию свойств внимания у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: свойства внимания, учебная деятельность, младший школьник, нарушения слуха.

Nemtzeva D.V.

DEVELOPMENT OF ATTENTION PROPERTIES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Summary. The article discusses the results of the analysis of theoretical and empirical studies of the problem of the development of attention properties in primary school children with hearing impairment; Methodological recommendations for the development of attention properties in primary school children with hearing impairments in the process of educational activity are given.

Keywords: properties of attention, educational activity, primary schoolchild, hearing impairment.

Проблема развития внимания у ребенка с нарушениями развития на сегодняшний день является одной из актуальных в области изучения коррекционной педагогики и специальной психологии. Основой формирования когнитивных функций младших школьников выступает внимание, выполняющее важнейшие функции в процессе выполнения любой деятельности, а также поддерживая сосредоточенность на одном объекте

необходимое количество времени.

Рассмотрим особенности развития свойств внимания у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.

Являясь высшим компонентом психики, внимание выступает основой для всех других когнитивных функций. Его формирование – важная проблема в практической психологии и педагогике.

В психологической науке под вниманием принято понимать «сосредоточенность сознания субъекта в данный момент времени на каком-либо объекте или деятельности» [1, с. 143].

Изучение проблемы развития свойств внимания в отечественной науке имеет давнюю историю. Оно является объектом исследования в различных областях знания: педагогике, физиологии, психологии рассматриваются многообразные аспекты данного процесса: клинический, нейрофизиологический, психологический. Среди ученых, изучавших данный познавательный процесс, можно упомянуть следующие имена: П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, Р.С. Немов, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн и другие. Несмотря на повышенный интерес и широкую изученность, проблема остаётся актуальной, и отдельные аспекты исследуемого процесса требуют подробного рассмотрения, в частности, проблема развития внимания у детей с нарушением слуха.

Среди отличительных особенностей внимания можно выделить:

- сопутствие любой деятельности, когда внимание выступает как составной элемент различных психических (восприятие, память, мышление) и двигательных процессов;
- отсутствие своего особого содержания в отличие от познавательных процессов (восприятие, память, мышление и т.п.); внимание проявляется внутри этих процессов и неотделимо от них;
- представляется, с одной стороны, сложным познавательным процессом, с другой – психическим состоянием, способствующим улучшению

выполняемой деятельности [2, с. 39].

Процесс формирования внимания связан с развитием речевых навыков, поэтому недоразвитая речь детей младшего школьного возраста с нарушением слуха сильно тормозит развитие у них внимания, которое проявляется в умении сосредоточиться на определенном предмете или выполнении какого-либо действия.

Внимание, функция которого состоит в обеспечении контроля и организации поведенческой деятельности, играет ключевую роль в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы всей познавательной сферы человека и начинается системный процесс обучения.

В научной литературе представлены различные классификации нарушений слуха. Нам представляется релевантным воспользоваться педагогической классификацией детей с недостатками слуха, разработанной Р.М. Боскис.

Ребёнок с недостатками слуха может принадлежать к одной из двух категорий:

1. Неслышащие дети не могут самостоятельно осваивать речь, так как аудиального образа слов у них не формируется.
2. Слабослышащие частично способны к спонтанному развитию речи [3, с. 11].

Кроме того, Р.М. Боскис поделила слабослышащих детей на следующие группы в зависимости от сформированности речи на момент поражения слухового анализатора:

- 1) ранооглохшие (долингвальные). К этой категории относятся дети, потерявшие слух до возникновения речи;
- 2) позднооглохшие (постлингвальные). У таких детей слух был нарушен после формирования речи [3, с. 12].

Развитие внимания, развитие его устойчивости, концентрации,

распределения, переключаемости, объёма, отвлекаемости у слабослышащих детей формируется в более медленном темпе, чем у слышащих сверстников, слабослышащие дошкольники значительно чаще, чем слышащие, совершают ошибки при вычленении необходимой информации [4].

В научной практике на сегодняшний день имеется достаточное количество многообразных психолого-педагогических технологий, направленных на формирование и развитие внимания у детей с нарушением слуха. Данные методы позволяют создавать «подвижную модель коррекции, связанную со структурой нарушения и гибкую по отношению к индивидуальным особенностям обучающихся, использование которой окажет положительное влияние на формирование произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха» [5, с. 49].

Изучение внимания у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих нарушения слуха, позволяет оценить уровень его сформированности и способствует предупреждению дезадаптации в учебной деятельности.

В данной статье представим результаты исследования по выявлению уровня сформированности внимания у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.

Исследование было проведено на базе школы-интерната №36 города Ставрополя. В нём приняли участие 10 обучающихся с нейросенсорной (сенсоневральная) тугоухостью.

При помощи теста «Графический диктант» у данной категории детей исследовался уровень произвольности внимания, умение точно выполнять указания взрослого, самостоятельно действовать по указанию взрослого.

Таким образом, данные показывают, что для 50 % испытуемых характерен низкий уровень развития внимания, для 35 % средний уровень, для 15% испытуемых – высокий уровень. Исходя из данных исследования с помощью методики «Графический диктант», выявлено, что для 50%

характерен низкий уровень внимания, что является подтверждением недостаточно развитого произвольного внимания, управляемого определённой целью.

Произвольное внимание выступает результатом сознательной деятельности и связано с волей, эмоциями, опытом и интересами человека [5].

Представленные данные являются подтверждением имеющихся проблем с развитием свойств внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и требуют дальнейшего исследования и корректировки.

Таким образом, успех в обучении детей младшего школьного возраста с нарушением слуха будет обеспечен при формировании и развитии внимания как высшего компонента психики человека.

Для получения результата и хороших показателей педагогу необходимо ежедневно придерживаться определенных правил, учитывающих особенности работы с данной категорией детей. Вот некоторые из них:

- создание благоприятной обучающей среды, применение наглядных пособий, визуализация подаваемой информации, использование в работе ярких цветов, аудио- и видеоматериалов, направленных на удержание внимания школьников. Также эффективным методом будет служить заранее распланированный педагогом четкий график уроков, в котором отводится место для отдыха, чтобы облегчить концентрацию внимания детей младшего школьного возраста с нарушением слуха;

- применение методик, направленных на активизацию процесса внимания: упражнения на запоминание деталей, элементов картины, происходящего действия, концентрацию, чтобы научить обучающихся направлять фокус внимания на тот элемент, который важен в определенный момент урока;

- применение упражнений, цель которых состоит в развитии навыков

устного чтения (чтение вслух, чтение наизусть, пересказ прочитанного текста). Материалами к такому уроку могут послужить аудиозаписи с последующими вопросами по содержанию прослушанного текста, игры на запоминание образов из текста на слух, чтение вслух с визуализацией прочитанного для наилучшего понимания информации;

– поддержание и постоянное стимулирование мотивации обучающихся путем поощрения и похвалы за старания, которое окажет помощь при удержании внимания на учебном процессе [6].

Таким образом, мы рассмотрели особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, провели диагностику группы испытуемых по выявлению особенностей развития у них произвольного внимания, привели методические рекомендации, которых необходимо придерживаться в своей работе педагогу. Мы пришли к выводу, что работа с такой группой детей должна вестись на каждом занятии, что способствует успешному обучению и повышению результатов.

Литература

1. Современный психологический словарь: учебное пособие для студентов вузов / Авдеева Н. Н. и др.; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.; Владимир: прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 490 с.
2. Сидорина Е.В., Катушенко О.А., Фалина С.А. Особенности развития внимания в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-4.
3. Специальная психология: учебник для вузов / В.И. Лубовский и др. М.: Издательство Юрайт, 2024. 598 с.
4. Мясникова М.А., Шамовская Т.В. Особенности познавательной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха // Евразийское образовательное пространство: актуальные проблемы современного социально-гуманитарного знания: сборник статей IV Всероссийской научной конференции с международным участием, Кемерово, 21 мая 2021 года. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2021. С. 37-40.
5. Чиж О.А. Развитие познавательной сферы обучающихся с нарушением слуха в учебной деятельности // Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии». 2023. № 1. С. 52-60.
6. Черемошкина Л.В. Как развивать внимание и память ребенка. М.: Издательство Юрайт, 2024. 277 с.

УДК 376

Оганесян А.Я.,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук А.Б. Кузьмина

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему особенностей развития произвольной памяти у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством игровой деятельности. Важными направлениями психологической коррекции памяти являются формирование объема памяти в зрительной, слуховой и осязательной модальностях; развитие приемов ассоциативного и опосредованного запоминания предметов в процессе игровой деятельности.

Ключевые слова: произвольная память, дошкольный возраст, интеллектуальные нарушения, игра, психокоррекционное развитие.

Oganesyan A.Y.

EXPERIMENTAL STUDY OF THE FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ARBITRARY MEMORY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. This article explores the topical topic of the peculiarities of the development of arbitrary memory in preschool children with intellectual disabilities through play activities. Important areas of psychological memory correction are the formation of memory capacity in visual, auditory and tactile modalities; the development of techniques for associative and mediated memorization of objects in the process of play activities.

Key words: voluntary memory, preschool age, intellectual disabilities, play, psychocorrection development.

Экспериментальное изучение особенностей развития произвольной памяти у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями представляет собой важную область исследований в специальной психологии и педагогике. Произвольная память играет ключевую роль в когнитивном развитии ребенка, влияя на его способность к обучению и адаптации в обществе.

Особенности произвольной памяти у детей с интеллектуальными нарушениями могут проявляться в более медленном темпе запоминания, трудностях с концентрацией внимания и меньшей устойчивости запоминаемого материала. Это связано с тем, что данная категория детей испытывают затруднения в использовании стратегий запоминания и организации информации [5, с. 107-110].

Научно-практические исследования в этой области направлены на выявление эффективных методов и подходов, которые могут способствовать улучшению произвольной памяти у детей с отклонениями в развитии. Среди них можно выделить использование игровых методов, визуальных и аудиальных стимулов, а также развитие навыков самоконтроля и планирования.

Эффективные программы коррекции памяти часто включают индивидуальный подход, учитывающий особенности каждого ребенка, и направлены на развитие его сильных сторон. Важную роль в этом процессе играют педагоги и психологи, которые разрабатывают и внедряют специальные методики обучения [1, с. 12].

Таким образом, исследование произвольной памяти у детей с интеллектуальными нарушениями позволяет не только глубже понять механизмы их когнитивного развития, но и создать более эффективные образовательные программы, способствующие их успешной социализации и интеграции в общество.

Исследования Л.С. Выготского, Г.М. Дульнева, Л.В. Занкова, К.С. Лебединской, А.Н. Леонтьева, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн показали, что у большинства детей дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вследствие функциональных изменений головного мозга наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания.

Недостаточность памяти у таких детей проявляется как в процессе

восприятия, так и в сохранении полученной информации. Это затрудняет образовательный процесс и социальную адаптацию. Примечательно, что данные нарушения имеют многофакторную природу и могут варьироваться в зависимости от стадии развития ребенка, а также от особенностей его окружения. Эмоциональные и волевые аспекты, связанные с запоминанием, также играют значительную роль [3, с. 98].

Как показали исследования, дети дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осваивают все новое довольно медленно, только лишь после многочисленных повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не могут вовремя использовать приобретенные знания и умения на практике. Слабость мышления, мешающая детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выделить главное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его части и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко снижает качество их памяти [5, с. 107-110].

Это обстоятельство делает процесс обучения особенно сложным и требует от педагогов и родителей применения специализированных методов, адаптированных к потребностям этих детей. Использование наглядных пособий, игровых методов, а также повторяющихся ритуалов в обучении может значительно повысить эффективность усвоения материала. Важно поддерживать детей, создавать доверительную атмосферу, где они могут чувствовать себя уверенно и безопасно, что, в свою очередь, способствует лучшему восприятию и запоминанию информации. Учитывая эти особенности, можно надеяться на положительные результаты в обучении и развитии детей с интеллектуальными нарушениями [3, с. 69].

В результате анализа психолого-педагогической и методической литературы была осуществлена экспериментальная работа, направленная на психологическую диагностику и коррекцию произвольной памяти у детей

дошкольного возраста с умственной отсталостью. В исследовании приняло участие 8 детей в возрасте 6-7 лет, относящихся к группе старшего дошкольного возраста. В ходе констатирующего этапа эксперимента была проведена диагностика, которая включала ряд методик, направленных на оценку начального уровня развития произвольной памяти и способности к произвольным действиям у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Исследование было осуществлено в период преддипломной практики с сентября по октябрь 2024 года с участием детей дошкольного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения.

Для диагностического обследования памяти у детей использовались 3 методики: Тест слуховой памяти (вариант З.М. Истоминой); Тест зрительной памяти «Узнавание фигур» (вариант теста Н.А. Бернштейна в модификации М.А. Рыбакова); Тест Р.В. Овчаровой).

Результаты обследования детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями свидетельствуют о том, что у большинства из них наблюдается низкий уровень развития памяти. У этих детей выявлены следующие проблемы в области памяти: недостаточный объем запоминаемого материала (они удерживают только 2-3 элемента); замедленная скорость запоминания (требуется 5-6 повторений); неточности при воспроизведении; быстрое забывание информации; а также трудности в различении запоминаемого от незапоминаемого (частое повторение уже упомянутых элементов).

В рамках образовательной деятельности в дошкольном учреждении с ними регулярно организовывались и проводились игровые занятия. Игры представляют собой наиболее доступный и привлекательный способ взаимодействия, который позволяет детям с умственной отсталостью добиваться успехов и способствует развитию произвольной памяти.

Наиболее эффективные условия для освоения произвольного

запоминания и воспроизведения возникают в игровой деятельности, когда успех исполнения ребенком принятой роли зависит от его способности запомнить информацию. Например, количество слов, которые ребенок запоминает, играя роль покупателя, покупающего конкретные товары в магазине, превышает то количество, которое он запоминает по прямому требованию взрослого. Главная задача педагога заключается в том, чтобы сделать игру увлекательной и эмоциональной, то есть заинтересовать ребенка [2, с. 45-53].

Игровые действия помогают детям дошкольного возраста сосредоточиться на правилах и содержании игры в течение более продолжительного времени, что способствует успешному запоминанию учебных задач. Такие игры обучают детей с интеллектуальными нарушениями использовать уже имеющиеся знания в разнообразных игровых ситуациях, активизируя их произвольную память и принося им эмоциональное удовлетворение. Грамотно организованные игры пробуждают интерес, вызывают нужные эмоциональные переживания, усиливают активность и жизнерадостность, а также формируют у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) качества сдержанности и сообразительности [4, с. 55].

Важными направлениями психологической коррекции памяти являются формирование объема памяти в зрительной, слуховой и осязательной модальностях; развитие приемов ассоциативного и опосредованного запоминания предметов в процессе игровой деятельности [5, с. 107-110].

В ходе повторного психодиагностического тестирования было установлено, что игровая форма действительно является одним из действенных методов для развития произвольной памяти у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Эти выводы подтверждаются результатами анализа повторного экспериментального исследования, которое

свидетельствует о наличии положительной динамики в развитии произвольной памяти. Однако следует отметить, что степень этой динамики является незначительной и наблюдается в среднем лишь у 12 % детей.

Таким образом, проведенное исследование показало:

– у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта) наблюдается низкий уровень развития произвольной памяти, что связано с психической пассивностью, незрелостью когнитивных интересов, а также недостаточным пониманием целей и осмыслением содержания деятельности;

– у детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается слабая способность к непроизвольному запоминанию. Следовательно, можно утверждать, что у них в целом имеются проблемы с памятью;

– в результате коррекционно-развивающей работы, проведенной с использованием игр и игровых упражнений для развития произвольной памяти, и произвольности, был достигнут положительный, но незначительный прогресс. Следует отметить, что коррекция произвольной памяти и её развитие должны происходить за более длительный срок и включать коррекцию всех психических процессов, таких как внимание, мышление, восприятие и произвольность в целом.

Целевое проведение коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование специальных методов запоминания, а также на развитие познавательной активности и саморегуляции, может значительно улучшить память у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Важно отметить, что такая работа должна быть интегрирована в каждый этап обучения и воспитания этих детей.

Коррекционно-развивающая работа включает в себя разнообразные методики и подходы, которые способствуют не только улучшению памяти, но и общему развитию личности ребенка. Например, использование игровых форм

обучения, которые делают процесс познания более увлекательным и доступным, может помочь детям легче усваивать информацию. Занятия, которые включают в себя элементы творчества – рисование, лепка, музыка – также способствуют развитию познавательной активности и эмоциональной сферы, что в свою очередь положительно сказывается на памяти [4, с. 80].

Кроме того, важным аспектом является развитие саморегуляции у детей. Это означает, что они учатся контролировать свои эмоции, поведение и внимание. Например, можно применять специальные техники релаксации и дыхательные упражнения, которые помогают детям успокаиваться и сосредотачиваться на учебном материале.

Правильная организация специального обучения и воспитания может привести к значительным изменениям в жизни детей с интеллектуальными нарушениями. С помощью индивидуализированного подхода, учитывающего особенности каждого ребенка, можно скорректировать многие дефекты развития. Это может включать в себя как работу с логопедом для улучшения речевых навыков, так и занятия с психологом для формирования социальных умений.

Также стоит отметить, что важным элементом коррекционной работы является вовлечение родителей в процесс обучения. Обучение родителей методам поддержки и развития их детей может значительно увеличить эффективность коррекционно-развивающих мероприятий. В конечном итоге, комплексный подход к обучению и воспитанию детей с умственной отсталостью может не только улучшить их память, но и способствовать более гармоничному развитию личности и социальной адаптации.

Литература

1. Айзман Р. Память и внимание – компоненты психического здоровья // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Новосибирск: Наука. 2002. № 19. 79 с.
2. Акимова Л.Н. Значение игры для психического развития детей с

интеллектуальными нарушениями // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 6 (24). С. 45-53.

3. Астапов В.М. Хрестоматия. Дети с нарушениями развития: учеб. пособие для студ. и слушателей спец. факультетов. М.: Международная педагогическая академия. 2005. 264 с.

4. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Книга для воспитателя детского сада. М.: Наука, 2011. 129 с.

5. Болдырева Л.А. Особенности психических процессов у детей с нарушением интеллекта // Проблемы Науки. 2015. № 8 (38). С.107-110.

УДК 159.9

*Парфенов К.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студент 4 курса
Научный руководитель: ассистент Д.В. Борозенец*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ «НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО» ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проявления, причины и функции «нежелательного» поведения детей младшего школьного возраста с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, младшие школьники, нежелательное поведение, функции и причины.

Parfenov K.A.

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF «UNDESIRABLE» BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary. The article examines the features of the manifestation, causes and functions of the «undesirable» behavior of primary school children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders, primary school children, undesirable behavior, functions and causes.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой специфический тип дизонтогенеза, характеризующийся устойчивым дефицитом в области социальных взаимодействий и коммуникации, а также наличием ограниченных интересов и стереотипных форм поведения.

Согласно классификации О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг, дети с РАС подразделяются на четыре группы в зависимости от тяжести аутистической симптоматики и уровня психического развития:

1. Первая группа включает детей с наиболее выраженными аффективными нарушениями. Их поведение определяется полевой реакцией, отсутствием потребности в социальном контакте и значительными трудностями в самообслуживании. Прогноз развития неблагоприятен, а ключевым патопсихологическим синдромом выступает полная отрешенность от окружающей среды.

2. Вторая группа характеризуется более целенаправленным поведением и спонтанным формированием стереотипных реакций. При адекватной коррекции дети могут овладеть базовыми навыками самообслуживания. Главный синдром – отвержение реальности.

3. Третья группа демонстрирует большой уровень произвольности и развития речи, что позволяет этим детям обучаться в специализированных учреждениях. Основной синдром – замещение, направленное на противостояние аффективной патологии.

4. Четвертая группа имеет минимально выраженные аутистические барьеры. Эти дети демонстрируют более развитые навыки коммуникации и самообслуживания, а при соответствующей коррекции могут учиться в массовой школе. Основной синдром – повышенная чувствительность в общении.

РАС затрагивают практически все аспекты психического развития, включая когнитивные и аффективные функции, что приводит к социальной дезадаптации и искажению механизмов регуляции поведения [4].

«Нежелательное» поведение – это такое поведение, которое представляет опасность для жизни ребенка и/или препятствует ему в обучении новым навыкам и эффективном взаимодействии с окружающей средой. Это поведение

не соответствует принятым в обществе нормам и ожиданиям в отношении ролей.

Причины нежелательного поведения детей могут быть связаны с индивидуально-типологическими особенностями, а также с внешними, внутренними и социальными факторами. Наиболее распространенными и серьезными формами нежелательного поведения являются приступы ярости, агрессия и аутоагрессия.

Причины нежелательного поведения детей могут быть связаны с индивидуально-типологическими особенностями, а также с внешними, внутренними и социальными факторами. Наиболее распространенными и серьезными формами нежелательного поведения являются приступы ярости, агрессия и аутоагрессия [1].

Внешние факторы включают неблагоприятную семейную обстановку, недостаток внимания со стороны родителей, жестокое обращение, либо, наоборот, чрезмерную опеку и отсутствие дисциплины.

Внутренние факторы могут быть связаны с особенностями нервной системы, эмоциональной нестабильностью, низким уровнем саморегуляции и стрессоустойчивости, а также с наличием психических или соматических заболеваний.

Социальные факторы включают влияние сверстников, неблагоприятное школьное окружение, давление со стороны общества или соцсетей, а также трудности в адаптации к социальной среде.

Последствия нежелательного поведения могут проявляться в нарушении учебной деятельности, ухудшении социальных связей, возникновении конфликтов и снижении самооценки ребенка. Работа с такими проявлениями требует комплексного подхода, включающего педагогическую коррекцию, психологическую помощь и, в некоторых случаях, медицинскую поддержку.

Агрессия как психическая реальность имеет конкретные характеристики:

направленность, формы проявления, интенсивность. Целью агрессивного поведения может быть, как собственно причинение страдания (вреда) жертве (враждебная агрессия), так и использование агрессии как способа достижения иной цели (инструментальная агрессия). Также выделяют случайную, непреднамеренную агрессию [3].

По мнению Г. Паренса, любая форма агрессивного поведения вызвана попытками контролировать ситуацию, воздействовать на нее в целях совершенствования либо себя, либо своего окружения. Предложенная им классификация делит агрессивное поведение на две основные формы: недеструктивное поведение и враждебное деструктивное поведение [2].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что нежелательное поведение – это поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее устоявшихся норм в определенном сообществе.

Нежелательное поведение характеризуется определенными психологическими аспектами, которые влияют на развитие различных сторон личности ребенка. Эта проблема исследуется как отечественными, так и зарубежными учеными. Большинство авторов рассматривает агрессию как негативное проявление. Действия, которые приводят к нежелательным последствиям для человека и нарушают социальные нормы, квалифицируются как нежелательное поведение.

Нежелательные формы поведения, такие как самоагрессия, агрессия, разрушительное поведение и самостимуляция, часто обусловлены недостатком коммуникативных навыков и адаптивных стратегий [2].

Функции такого поведения могут включать сенсорное удовлетворение, избегание требований, привлечение внимания или получение желаемого. Основной задачей специалистов является определение причин нежелательного поведения и разработка индивидуальных программ коррекции. Это включает систематическое наблюдение за ребенком, анализ факторов, предшествующих

проблемному поведению, и обучение альтернативным навыкам коммуникации.

Таким образом, успешная коррекция нежелательного поведения у детей с РАС требует комплексного подхода, включающего анализ, планирование и индивидуальную поддержку, что позволяет не только снизить уровень проблемного поведения, но и повысить качество жизни ребенка и его семьи.

Литература

1. Веденина М.Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. №19.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития: практикум по психодиагностике / Сост. и ред. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. С. 150-172.
3. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М. Изд. центр «Академия», 2004. 387 с.
4. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути. М.: Теревинф, 2010. 288 с.

УДК 796.012.2

Пащенко А.Ю.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук Шеховцова Е.А.*

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье отражены основные подходы к понятию координационных способностей в психолого-педагогической науке. Проанализированы особенности формирования движений у детей младшего школьного возраста с нормотипичным развитием и детей с нарушенным слухом.

Ключевые слова: нарушение слуха, младший школьный возраст, координационные способности, двигательные функции, психофизическое развитие.

Pashchenko A.Y.

DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Summary. The article reflects the main approaches to the concept of coordination abilities in psychological and pedagogical science. The features of movement formation in primary school children with normotypic development and children with hearing impairment are analyzed.

Key words: hearing impairment, primary school age, coordination abilities, motor functions, psychophysical development.

Координационные способности играют важную роль в развитии человека, являются основой для выполнения действий повседневного-бытового, спортивного или иного характера. Дети с нарушением слуха часто сталкиваются с проблемами координированности движений, что не может не влиять на их способности к обучению и качеству жизни в целом. Понимание того, насколько важно работать над физическими возможностями, от чего они зависят и каким образом данные можно совершенствовать, поможет не усугубить уже имеющиеся трудности у ребёнка.

Сам термин координационных способностей учёными рассматривается как сложная система, оказывающая влияние на способность эффективно управлять движением объектов и систем в различных технологических процессах, тем самым оказывая влияние на работу двигательного анализатора и позволяя усваивать социально-бытовые навыки и умения, выражать себя через различные виды детской деятельности.

Например, в своем исследовании Лях В.И. понимает под координацией способность оптимально регулировать двигательные действия, точно, быстро, рационально решать двигательные задачи, осуществлять дозированные движения в условиях дефицита времени [2].

Подобного мнения придерживается и Матвеев Л.П., указывая, что под координационными способностями следует понимать: «во-первых, способность целесообразно координировать движения (согласовывать, соподчинять, организовывать их в единое целое) при построении новых двигательных действий и в процессе их воспроизведения; во-вторых, способность перестраивать координацию движений при необходимости изменить параметры

освоенного действия или переключение на иное действие в соответствии с требованиями меняющихся условий» [1].

Челышевым Н.Н. была предложена классификация координационных способностей, которая включает в себя:

- Способность к управлению временными, пространственными и силовыми параметрами движений зависит от точности двигательных ощущений и восприятий, которые часто дополняются слуховыми и зрительными ощущениями. Эта способность может проявляться в статических и динамических условиях, при наличии опоры или без нее. Она обусловлена совокупной мобилизацией возможностей зрительной, слуховой, вестибулярной и соматосенсорной систем (например, вождение автомобиля требует от водителя контроля над временными, пространственными и силовыми параметрами движений для безопасного управления транспортным средством).

- Способность к сохранению равновесия – это комплексная функция организма, включающая работу различных систем и органов. Вестибулярный аппарат отвечает за ориентацию тела в пространстве и поддержание баланса, используя информацию о движении головы и положения тела относительно гравитации. Мышцы и суставы играют ключевую роль в стабилизации положения тела, реагируя на внешние воздействия и корректируя положение для поддержания равновесия. Зрение также играет важную роль, предоставляя информацию о расположении объектов вокруг нас и помогая корректировать наши движения.

- Чувство ритма позволяет человеку организовывать свои движения в соответствии с музыкальным или другим ритмом, который может быть внутренним или внешним. Координационные способности, в свою очередь, позволяют согласовывать различные движения тела друг с другом, что особенно важно при выполнении сложных физических упражнений или танцевальных движений.

– Способность к ориентированию в пространстве подразумевает определение своего местоположения и направления движения относительно окружающей среды. Для этого используются визуальные, аудиальные и тактильные сигналы. Координационные способности же относятся к управлению телом в пространстве, что включает в себя согласование движений разных частей тела и контроль их направления и скорости.

– Способность к произвольному расслаблению мышц. Хорошо скоординированные движения требуют плавного переключения между напряжением и расслаблением мышц, что невозможно без умения сознательно расслаблять определенные группы мышц.

– Ловкость. Ловкость определяется как способность быстро и точно адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды посредством координированных движений. Хорошая координация является основой для ловкости, поскольку она позволяет быстро и эффективно реагировать на изменения в окружающей среде и управлять собственным телом [6].

По мнению Трофимова О.Н., координационные способности важно начинать развивать в определенные возрастные периоды. Самым благоприятным временным промежутком в развитии координационных способностей автор называет «младший школьный возраст», так как именно в этом периоде легче и эффективнее проходят тренировки [5].

Анализ научной литературы также позволил выявить различия в сензитивном периоде развития координационных способностей. Шакирзянов И.Р., Галеев А.Р. выделяют возраст 8-13 лет, однако стоит уточнить: «...при анализе возрастной динамики слабослышащих детей было выявлено, что сензитивный период развития координации у мальчиков и девочек различен. У мальчиков значительный прирост наблюдается в возрасте 10-13 лет, а у девочек – 8-11 лет. Тогда как у неслышащих мальчиков большинство четких сензитивных периодов выявлено в возрастном диапазоне 9- 10 и 12-13 лет, а

для неслышащих девочек – 8-9 и 11-12 лет».

Это связано прежде всего с тем, что патология слуха является причиной, замедляющей ход развития детей этой нозологической группы. В виду уменьшения темпа развития замедляется и время наступления сензитивного периода, который наступает через 2-3 года и достигает своего максимума в младшем и среднем школьном возрасте [7].

У детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения слуха, способности, о которых упоминалось ранее, носят замедленный характер развития. Это связано, прежде всего, с нарушением последовательности и задержки в становлении двигательного репертуара, и приводит к тому, что процесс формирования двигательных навыков замедляется, не давая возможность запустить ряд важнейших механизмов работы мозга, в то время как у нормотипичных детей конкретному определённому возрасту соответствуют определённые двигательные навыки. Недоразвитие моторной сферы, в частности и координационных способностей, связано с механизмами нейропластичности, сниженных при возникшей в раннем возрасте тугоухости. Способности формируются поэтапно, и связи об этом процессе закладываются в нейроанатомические структуры, их обеспечивающие.

В своем исследовании Новиков И.В. пишет: «слуховые сигналы, как и зрительные, участвуют в регуляции движений. Выключение слуха из системы анализаторов означает не просто изолированное «выпадение» одной сенсорной системы, а нарушение всего хода развития людей данной категории. Между нарушением слуха, речевой функцией и двигательной системой существует тесная функциональная взаимозависимость. Так если потеря слуха сочетается с повреждением полукружных каналов внутреннего уха, то наблюдается нарушение равновесия» [4].

Молчановой Л.Н., Бузовкиной А.В. было отмечено, что все психические процессы, в том числе и координационные способности, имеют тенденцию к

снижению темпов развития в отличие от нормотипичных сверстников [3]. Исследователи указывают, что слуховой анализатор и координационные функции взаимосвязаны таким образом, что «поступающие от слухового анализатора сигналы являются регуляторами движений человека. Поэтому выпадение слухового канала из этой системы приводит к нарушению всего хода развития функции координации». Нарушение затрагивает и вестибулярный аппарат, непосредственно регулирующий координационные функции.

В работе Дерябиной Г.И., Лернер В.Л., Филаткина А.С., Платоновой Я.В. и Селитреникова Т.А. авторы выделяют следующие особенности координационных способностей у младших школьников с нарушением слуха: «они нередко не умеют бегать и прыгать, лазать и повторять за взрослыми простейшие движения. Из-за частого сопряжённого поражения слухового и вестибулярного анализаторов слабослышащие и глухие дети не всегда верно и чётко понимают изменение своего положения в пространстве, им присущ страх высоты и т. п.».

Усвоение двигательного ритма ребёнка со слуховой депривацией при выполнении двигательного акта в различной степени затруднено. Это связано с ограничением слухового восприятия, приводящему к искажённому восприятию времени и ритма. Дети с нарушениями слуха могут испытывать трудности с чувством темпа и последовательности действий, что негативно сказывается на координации движений.

Об особенностях в психофизиологическом развитии детей со слуховой депривацией писали Молчанова Л.Н., Бузовкина А.В. Авторы пришли к мнению, что координационные способности имеют тенденцию к снижению темпов развития. Слуховой анализатор и координационные функции взаимосвязаны таким образом, что «поступающие от слухового анализатора сигналы являются регуляторами движений человека. Поэтому выпадение

слухового канала из этой системы приводит к нарушению всего хода развития функции координации». Нарушение затрагивает и вестибулярный аппарат, непосредственно регулирующий координационные функции.

Полученные в ходе исследования данные позволяют выделить следующие особенности в развитии координационных способностей у младших школьников при нормальном и нарушенном слухе:

1) нейроанатомические структуры, влияющие на формирование координационных способностей младших школьников с нормальным и нарушенным слухом, имеют различное строение и процесс функционирования;

2) процесс развития координационных способностей у обеих категорий детей младшего школьного возраста соподчинен речевой функции, однако у школьников, имеющих нарушения слуха, в следствие задержки речевого развития формирование произвольной регуляции движений так же замедленно;

3) отмечается нарушение в вестибулярной функции у младших школьников, имеющих нарушения слуха;

3) у детей со слуховой депривацией нарушение слухового восприятия приводит к трудностям в усвоении двигательного ритма и координации движений, что требует специальных методов коррекции и поддержки;

4) сенситивным периодом для лучшего развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста является возрастной период приблизительно 7-12 лет.

Исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу, что координационные способности играют важную роль в психофизическом развитии детей, депривированных по слуху. Согласно типологии психического дизонтогенеза они относятся к дефицитарному типу развития личности, что и обуславливает особенности становления их моторной деятельности в онтогенезе. Для сведения к минимуму имеющихся трудностей в данной области благоприятным является младший школьный возраст, поэтому

основные задачи координационно-двигательного совершенствования детей целесообразнее всего решать в первые 6 лет обучения в школе.

Литература

1. Аль Анссари Захид Сбхи Абдулразак. Содержание и методика тренировки ручной и телесной ловкости у квалифицированных баскетболистов 16-18 лет: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта. СПб. 2017. 146 с.
2. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. М.: ТВТ Дивизион, 2006. 290 с.
3. Молчанова Л.Н., Бузовкина А.В. Особенности координационных функций у слабослышащих детей младшего школьного возраста: концептуальная модель исследования // Клиническая и специальная психология. № 3. Том 12. 2023. С. 188-212.
4. Новиков И.В., Новиков В.В. Организационно-методические особенности формирования координационных способностей мальчиков с нарушениями слуха на занятиях спортивной гимнастикой // Педагогический журнал. № 2А. Том 9. 2019 С. 192-198.
5. Трофимов О.Н. Развитие координационных способностей и равновесия у детей младшего школьного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Том II. С. 114-118
6. Чельшев Н.Н. Анализ понятий: «координация движений», «координационные способности», «ловкость» / ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет». №2 (7). 2012. С. 50-54.
7. Шакирзянов И.Р., Галеев А.Р. Особенности развития двигательных качеств у детей с нарушением слуха // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2021. С. 354-359.

УДК 159.9

Прутьян В.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук Я.И. Гостунская

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация. В статье проанализированы имеющиеся в психолого-педагогической литературе исследования, предоставляющие возможность обобщить на теоретическом уровне положения, связанные с особенностями развития эмоционального интеллекта у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома. Ключевыми идеями, являются важность базовых потребностей в привязанности и доверительных отношениях для нормального эмоционального и социального развития подростков-сирот.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, подростки, дети-сироты, воспитанники детских домов.

Prutyanyan V.V.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS BROUGHT UP IN AN ORPHANAGE

Summary. The article analyzes the research available in the psychological and pedagogical literature, which provides an opportunity to generalize at the theoretical level the provisions related to the development of emotional intelligence in adolescents brought up in an orphanage. The key ideas are the importance of basic needs for attachment and trusting relationships for the normal emotional and social development of orphaned adolescents.

Key words: emotions, emotional intelligence, teenagers, orphaned children, children in orphanages.

В современном мире умение управлять эмоциями и понимать эмоциональное состояние других становится ключевым навыком. Эмоциональный интеллект играет важную роль в личной и профессиональной жизни. Распознавание своих эмоций помогает принимать осознанные решения и адаптироваться к новым условиям. Способность эмпатически воспринимать переживания других людей способствует установлению доверительных отношений и эффективному сотрудничеству. Развитие эмоционального

интеллекта и навыков взаимодействия становится необходимым в современном мире.

Вопрос развития эмоционального интеллекта важен для социальной адаптации детей-сирот. В детских домах возникают трудности в эмоциональной сфере, что приводит к нарушениям. Дети и подростки в интернатах сталкиваются с эмоциональными отклонениями и девиантным поведением из-за эмоциональной депривации. Они формируют низкую самооценку, слабую ориентированность в будущем, отсутствие критического отношения к окружающим, зависимость от внешних факторов, проблемы со здоровьем и отклонения в развитии. Дети лишены возможности удовлетворения базовых потребностей, особенно физического контакта с матерью и формирования привязанности к значимым взрослым. Это влияет на их жизнь и в подростковом возрасте, затрудняя установление дружбы и интеграцию в социум.

Наиболее распространённой формой устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются государственные специализированные учреждения социального обслуживания.

Одним из видов таких учреждений являются центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Однако, несмотря на все нововведения, существующая система не способна решить многие социально-психологические проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Воспитанники подобных учреждений обладают специфическими социально-психологическими особенностями: плохая ориентация в окружающем мире, заниженная самооценка, неспособность к формированию избирательности в отношении к людям и явлениям, зависимость от внешних факторов, ослабленное физическое и психологическое здоровье, отклонения в развитии, вызванные нарушениями работы центральной нервной системы [2].

А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых утверждают, что дети и подростки, воспитывающиеся в интернатных учреждениях, более склонны к развитию эмоциональных нарушений и девиантному поведению в результате переживания депривации, в первую очередь эмоциональной.

Исследователи отмечают, что подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома, выстраивают свои отношения с окружающими, руководствуясь исключительно соображениями практичности и полезности. У них не формируется эмоциональная привязанность к окружающим, они склонны к конформизму, а многие моральные нормы остаются для них недоступными. Такие подростки часто испытывают чувство неполноценности и ожидают от окружающих проявления жалости, снисхождения и компенсации своих внутренних конфликтов.

Подросток стремится обрести свободу и «отвоевать» её у взрослых, что приводит к негативизму, бунтарству, радикализму, склонности к нарушению норм и правил, а также враждебности по отношению к взрослым.

Регламентированная жизнь в учреждениях социального обслуживания для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не способствует полноценной социализации. Каждый день воспитанников в таких учреждениях строго расписан педагогами, что не позволяет им развивать независимость и ответственность.

Процесс социализации у таких детей имеет свои особенности, которые заключаются в том, что он происходит в большей степени в рамках целенаправленного процесса, специально организуемого в интернатных учреждениях. При этом дети находятся под постоянным контролем, их свобода действий и круг общения ограничены, что приводит к снижению уровня самостоятельности и ответственности [3].

Также стоит отметить результаты исследований, касающихся особенностей эмоционального интеллекта у подростков, воспитывающихся в социальных учреждениях.

В частности, Е. С. Снегиревой и В. Н. Сазоновой было проведено исследование особенностей эмоционального интеллекта у младших подростков, которые оказались в приемных семьях. В ходе исследования было выявлено, что такие подростки испытывают сложности в распознавании и понимании собственных эмоций, а также в их произвольном управлении. Это приводит к эмоциональным «взрывам» и неконтролируемому поведению.

Кроме того, подростки-сироты, даже оказавшись в семье, не способны распознавать чужие эмоции, сопереживать и влиять на эмоциональное состояние других людей. Это создает сложности во взаимодействии с окружающими, поскольку приемные дети не осознают, что их поведение может причинить боль другим людям, и не предвидят последствий своих действий. Они также не могут смоделировать поведение других людей в эмоциональных ситуациях, опираясь на свой опыт. В эмоционально насыщенных ситуациях приёмные дети демонстрируют склонность к отстраненности, не проявляют интереса или любопытства к окружающим, не стремятся понять других и взаимодействовать с ними.

Таким образом, уровень эмоционального интеллекта у детей из приемных семей в целом ниже, чем у родных. Исследование эмоционально-волевой сферы показало, что приёмные дети отличаются высокой тревожностью, защитной агрессией, недоверием, напряженностью, низким уровнем самооценки, активности и волевого самоконтроля [4].

Т. П. Усынина также провела сравнительное исследование уровня развития эмоционального интеллекта у подростков 12–17 лет из дома-интерната и воспитывающихся в семьях. Результаты исследования показали, что подростки из контрольной группы способны хорошо распознавать эмоции

других людей, дифференцировать свои эмоции и определять причины их возникновения, а также выражать эмоциональные переживания вербально.

Подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, хуже распознают свои и чужие эмоции по сравнению с детьми из семей. У 64 % подростков-сирот низкий уровень эмоционального интеллекта. Они плохо распознают эмоции, не могут их контролировать, в том числе агрессию.

Автор пришёл к выводу, что низкий уровень эмоционального интеллекта у подростков-сирот связан с отсутствием эмоциональной связи со значимыми взрослыми, несформированностью навыков поведения, коммуникативных и речевых навыков, а также с ограниченным жизненным опытом [5].

Выделяя основные компоненты, предложенные Д. Гоулманом, можно описать следующие особенности эмоционального интеллекта подростков, воспитывающихся в условиях детского дома:

1. Самосознание, как структурный компонент эмоционального интеллекта, включает в себя самоанализ эмоций, осознание того, каким образом эти эмоции воздействуют на личность. У подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, определяется низкая способность к осознанию чувств и эмоций других людей, что проявляется недостаточным развитием ориентации на другого человека, несформированностью механизма идентификации.

2. Самоконтроль, как структурный компонент эмоционального интеллекта, подразумевает контроль над собственными эмоциональными импульсами. Подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома, часто проявляют излишнюю импульсивность и неспособность контролировать свои эмоции. Они обладают низкой наблюдательностью в общении, проявляют нетерпимость к ценностям, взглядам, позициям и образу жизни других людей.

3. Социальная чуткость, как структурный компонент эмоционального интеллекта, включает в себя сопереживание, то есть умение учитывать чувства других и принимать их право на собственное мнение. Подростки-сироты

большинстве своем не способны к проявлению сопереживания или межличностной симпатии, одобрительного эмоционального отношения к партнерам по взаимодействию, не склонны проявлять приветливость, открытость, оказывать помощь другим людям.

4. Управление отношениями, как структурный компонент эмоционального интеллекта, подразумевает стремление к лидерству, навыки сотрудничества и работы в команде. Подростки-сироты, часто воспринимают лидерство как способ самовыражения, поскольку испытывают острую потребность во внимании и признании. Однако не каждый подросток, оказавшийся в условиях детского дома, способен развить в себе качества, необходимые для становления лидера.

В исследовании, проведенном А.Ф. Минуллиной и И.М. Гильмутдиновой, были получены неоднозначные результаты относительно уровня эмоционального интеллекта у подростков, находящихся на воспитании в учреждениях интернатного типа.

Авторы исследования предполагают, что это может быть обусловлено тем, что подростки, пребывающие в детских домах, регулярно взаимодействуют с большим числом людей, что способствует развитию навыков распознавания и управления эмоциями. В то же время подростки, воспитывающиеся в семьях, имеют ограниченный круг общения и, как правило, не нуждаются в развитии этих навыков [1].

Так, результаты исследования указывают на противоречивость данных об уровне эмоционального интеллекта у подростков, находящихся в условиях детского дома. Однако, согласно результатам большинства исследований, подростки-сироты демонстрируют более низкий уровень эмоционального интеллекта по сравнению с детьми, проживающими в семьях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что воспитанники детских домов начинают более точно определять эмоции, в подростковом возрасте

значительно расширяется словарь эмоций и разнообразие характеристик, описывающих эмоциональные проявления. Кроме того, подростки из детского дома более склонны к эмоциональным нарушениям и девиантному поведению из-за переживания эмоциональной депривации, демонстрируют более выраженные признаки уязвимости, подавленности, подозрительности, ощущения собственной несостоятельности. Они сталкиваются с трудностями в установлении дружеских отношений и социально-психологической адаптации.

Также, воспитанники детских домов начинают более точно определять эмоции, в подростковом возрасте значительно расширяется словарь эмоций и разнообразие характеристик, описывающих эмоциональные проявления.

Своевременное выявление особенностей эмоционального интеллекта подростков, воспитывающихся в условиях детского дома позволяет предотвратить эмоциональные нарушения и девиантное поведение, поможет снизить уровень тревожности и враждебности воспитанников, а также будет способствовать формированию ощущения собственной значимости и налаживанию социальных контактов.

Литература

1. Минулина А.Ф., Гильмутдинова И.М. Исследование характеристик эмоционального интеллекта у детей-сирот // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-harakteristik-kachestva-obrazovaniya-v-setevyh-proektah-profilnogo-obrazovaniya>.
2. Плохоцкий А.И., Шишаева Е.А. Связь памяти и эмоций // Акмеология. 2015. С. 216-217.
3. Прихожан А.М. Психология сиротства: Научный контекст, история, экспериментальное исследование проблемы. СПб., 2005. С. 354.
4. Снегирева Е.С. Сазонова Н.Н. Особенности эмоционального интеллекта детей из приемных семей // Известия ВГПУ. №4 (285). С. 65-71.
5. Усынина Т.П. Эмоциональный интеллект в структуре социоэмоциональной компетентности в старшем школьном возрасте // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-strukture-sotsioemotsionalnoy-kompetentnosti-v-starshem-shkolnom-vozraste>.

УДК 376

Пяро А.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель А.Г. Сулейманов

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию коммуникативных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями в контексте совершенствования системы специального образования и поиска наиболее эффективных моделей обучения детей с интеллектуальными нарушениями. Внимание уделяется изучению коммуникативных особенностей детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, интеллектуальные нарушения, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями.

Piaro A.S.

PECULIARITIES OF COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. Article is dedicated to the investigation of communication skills in children with intellectual disabilities within the context of improving special education systems and identifying the most effective models for teaching children with intellectual disabilities. The focus is on examining the communication characteristics of children with intellectual disabilities.

Key words: communication skills, intellectual disabilities, teaching children with intellectual disabilities.

Одной из ключевых задач улучшения системы специального образования является обеспечение оптимальных условий для обучения детей с различными психофизическими недостатками. В настоящее время в эту категорию входят и дети с нарушениями интеллекта, которым необходим индивидуальный подход и специализированная поддержка.

Поскольку эта категория обучающихся сталкивается с серьезными трудностями в когнитивном развитии, это затрудняет их обучение и социальную адаптацию. Они могут испытывать сложности с пониманием и запоминанием информации, решением задач, а также с развитием навыков

общения и взаимодействия с окружающими [6].

Долгое время детей с интеллектуальными нарушениями считали неспособными к обучению и развитию. В большинстве случаев их помещали в закрытые интернаты, где традиционная система обучения была сосредоточена на тренировке и формировании навыков самообслуживания и базовых трудовых умений, необходимых для выполнения простых и повторяющихся задач в различных сферах труда.

В таких условиях взаимодействие между педагогами и детьми с интеллектуальными нарушениями сводилось лишь к соблюдению распорядка дня, уходу и наблюдению со стороны взрослых. [2].

Исследование вопроса развития коммуникативных навыков у школьников с интеллектуальными нарушениями имеет важное значение для определения содержания образовательного процесса. Недостаточное развитие коммуникативных навыков становится причиной трудностей в социальной адаптации детей с умственной отсталостью и оказывает влияние на их успеваемость [5].

Коммуникативные навыки представляют собой осознанные действия учащихся в процессе общения, а также личные качества, которые необходимы для эффективного взаимодействия. Они проявляются в умении регулировать своё поведение в зависимости от целей общения, условий, ситуации и характеристик собеседника [3].

В период обучения в школе у детей начинают развиваться навыки общения. Это происходит в процессе социального взаимодействия, когда они учатся взаимодействовать с другими людьми. Развитие коммуникативных навыков имеет решающее значение для понимания себя и окружающего мира. Успешное развитие этих навыков позволяет людям эффективно взаимодействовать с другими, что является ключевым фактором их успешного существования в социуме [8].

Процесс развития и формирования навыков общения у обучающихся с нарушениями интеллектуальной функции всегда привлекал особое внимание исследователей.

Л.С. Выготский в своих исследованиях подчеркивает, что причиной недоразвития навыков общения у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью являются ограниченное понимание окружающего мира, незрелость их интересов, ограниченность возможностей для речевого общения и снижение мотивации к речевому взаимодействию [4].

Петрова В.Г. подчеркивала, что дети с умственной отсталостью редко общаются между собой и не используют достаточное количество речевых средств в процессе общения [7].

Якубовская Э.В. связывала трудности коммуникации у таких детей с недостаточным развитием когнитивных процессов, что проявляется в неспособности понимать отношения с окружающими, интересы и мотивы собеседника, а также в неадекватных реакциях и других аспектах [10].

Зарипова Г.Х. и Пирогова А.В. отметили, что для успешного формирования речевых навыков необходимо создать комфортную речевую среду, способствующую возникновению стремления к общению [9].

Асмолов А.Г. классифицировал коммуникативные навыки на три категории, каждая из которых отражает определённый аспект общения.

Подробнее рассмотрим каждый из этих аспектов [2]:

- коммуникативные действия, направленные на осуществление межличностного общения, включают в себя ориентацию в личностных особенностях собеседника, учет его позиции в общении и взаимодействии, учет разных мнений и точек зрения, овладение средствами решения коммуникативных задач, воздействие на собеседника и аргументацию;
- коммуникативные действия, направленные на кооперацию, включают в себя совместную деятельность, которая включает организацию и

планирование работы в группе, умение договариваться, находить общее решение, брать инициативу и разрешать конфликты;

– действия, способствующие развитию личностной и познавательной рефлексии [1].

Следующим этапом нашей работы выступило пилотажное исследование, направленное на изучение коммуникативных навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Исследование проводилось на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33 города Ставрополя».

В исследовании приняло участие 10 обучающихся с интеллектуальными нарушениями в возрасте 9 лет.

Для оценки коммуникативных умений нами был использован следующий диагностический инструментарий:

1. Методика Г.А. Цукерман «Кто прав?»;
2. Метод проблемных ситуаций «Мозаика» Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой;
3. Методика Цукерман Г.А. «Узор под диктовку» [7].

Данный диагностический инструментарий позволил в полной мере изучить коммуникативную деятельность обучающихся с интеллектуальными нарушениями по трем критериям: коммуникация как взаимодействие коммуникация как кооперация; коммуникация как познавательной рефлексии.

В результате проведенного пилотажного исследования было установлено, что среди учащихся с интеллектуальной недостаточностью низкий уровень развития коммуникативных навыков наблюдается у 7 человек (70%), средний уровень – у 3 человек (30%), в то время как высокий уровень не был зафиксирован.

Дети с **низкими уровнем** коммуникативных навыков имеют ряд

характеристик, которые влияют на их поведение, развитие и взаимодействие с окружающим миром, имеют трудности с пониманием сложных слов, фраз и предложений, что затрудняет их общение и взаимодействие с окружающим миром. Навыки социального взаимодействия также слабо сформированы, что затрудняет их взаимодействие с другими людьми. Отмечаются трудности с эмоциональным регулированием, что в свою очередь приводит к агрессивному поведению, капризам и другим проблемам.

У обучающихся со *средним уровнем* коммуникативных навыков также отмечаются трудности с выражением своих мыслей и чувств посредством языка (данный аспект отяжеляется органическими поражениями коры головного мозга), что может затруднять их общение с другими людьми. В период экспериментального наблюдения были отмечены трудности с формированием и поддержанием отношений с другими людьми.

Каждый ребенок с нарушением интеллекта уникален и может иметь свои собственные характеристики и потребности. Поэтому крайне важен индивидуальный подход к каждому ребенку и предоставление ему необходимой поддержки и ресурсов для развития и роста. Это может быть включено в работу с психологами, логопедами, педагогами и другими специалистами, которые могут помочь ребенку развить свои навыки и способности.

Также необходимо отметить, что большинство респондентов с интеллектуальными нарушениями в процессе выполнения заданий чаще всего отстаивали свое мнение, не учитывая интересы своих одноклассников. В случае возникновения конфликта, они демонстрировали негативное отношение к действиям партнёра. Они не могли без помощи специалиста построить рабочий диалог, с трудом формулировали инструкции, уточняли последовательность выполнения действий. Учащиеся предпочитали выполнять задания индивидуально. Совместные действия вызывали у них негативные эмоции.

Полученные данные показывают, что детям с интеллектуальными нарушениями может быть сложно понимать социальные сигналы, поддерживать разговоры и взаимодействовать с другими детьми. Они могут иметь трудности с пониманием и использованием невербальных сигналов, таких как жесты, мимика и контакт глаз.

Понимание этих трудностей позволяет разработать эффективные стратегии поддержки и обучения, направленные на улучшение коммуникативных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями. Это может включать в себя специальные программы речевой терапии, обучение альтернативным формам коммуникации (например, использование картинок или электронных устройств) и социальное обучение в группах.

Таким образом, в результате проведенного исследования было установлено, что у учащихся с интеллектуальными нарушениями наблюдается низкий уровень развития коммуникативных навыков. Дети часто сталкиваются с трудностями в общении, что может существенно повлиять на их социальную адаптацию, эмоциональное благополучие и качество жизни. Для успешного формирования коммуникативных навыков у данной категории обучающихся требуется комплексный подход, который включает индивидуальное внимание, предоставление необходимой поддержки и ресурсов, а также взаимодействие с различными специалистами.

В заключение, исследование коммуникативных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями имеет решающее значение для улучшения их социальной интеграции, эмоционального благополучия и общего качества жизни. Продолжающиеся исследования в этой области будут способствовать разработке более эффективных методов поддержки и обучения, которые могут помочь детям реализовать свой полный потенциал.

Литература

1. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П.Астафьева. 2016. №1(35). С. 95-98.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Баблумова М.Е. Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью: Автореферат дис.канд. пед. наук. М., 2014. 22 с.
4. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.: Книга по требованию, 2013. 135 с.
5. Зак Г.Г. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально-бытовой деятельности // Специальное образование. 2010. №1. С.30- 35.
6. Мамаева А.В., Чеберяк Ю.Г. Различия в средствах коммуникации у обучающихся младших классов с отсутствием общеупотребительной речи при умеренной и тяжелой умственной отсталости //Специальное образование. 2016. №4. С.39-49.
7. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
8. Рассоха В.С. Развитие коммуникативных способностей подростков в условиях детского стационара // Психология: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2018 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2018. С. 43-49.
9. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005.
10. Якубовская Э.В. Особенности речевого развития учащихся 1 класса // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка: межвуз. сб. науч. тр.; МГПИ им. В. И. Ленина / под ред. М. Н. Перовой. М.: Просвещение, 1987. С. 15-26.

УДК 376

Сорокина И.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А.Санькова*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Автор обосновывает причины появления трудностей в выражении и понимании эмоций у дошкольников с недоразвитием речи; анализирует их влияние на социализацию и личностное развитие детей; обосновывает важность коррекционно-развивающей работы в данном направлении и методические основы её реализации; подчеркивает значимость работы с родителями. Особое внимание уделяется комплексному подходу, направленному на гармоничное развитие эмоциональной и речевой сфер.

Ключевые слова: чувства, эмоции, эмоциональная сфера, эмоциональное развитие дошкольника, регулирование эмоций.

Sorokina I.A.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Summary. The article examines the development of the emotional sphere in preschool children with speech disorders. The author substantiates the reasons for the emergence of difficulties in expressing and understanding emotions in preschoolers with speech impairments; analyzes their impact on the socialization and personal development of children; substantiates the importance of correctional and developmental work in this area and the methodological basis for its implementation; emphasizes the importance of working with parents. Particular attention is paid to an integrated approach aimed at the harmonious development of the emotional and speech spheres.

Key words: feelings, emotions, emotional sphere, emotional development of a preschooler, regulation of emotions.

Эмоции играют важнейшую роль в жизни человека, особенно в раннем возрасте, когда формируются базовые умения взаимодействовать с миром и другими людьми. Для детей дошкольного возраста с нарушениями речи развитие эмоциональной сферы представляет собой особую проблему.

Нарушения речи усложняют процесс выражения чувств, их понимание и контроль, что может существенно ограничить возможности ребенка в общении и социальной адаптации [2].

Эмоции – это психологическая реакция (состояние) человека на окружающий его мир и происходящие с ним события. Выражение эмоций имеет огромное значение, поскольку человеческая жизнь не может существовать без каких-либо эмоциональных переживаний. Люди, не проявляющие эмоций, подобны роботам, которые не могут радоваться, бояться, злиться или любить. Анализируя работы А.Н. Леонтьева, можно понять, что, прежде всего, эмоции для человека являются показателем значимости того или иного действия, события или человека в его жизни. По мнению учёного, дошкольное детство определяется как первый период становления личности и его эмоциональной сферы [3].

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, речь тесно связана с когнитивными и эмоциональными процессами. Она помогает ребенку структурировать свои эмоции, контролировать их и выражать в социальной среде. У детей с нарушениями речи этот механизм нарушен, что приводит к увеличению эмоциональной нестабильности и сложностям в адаптации [1].

Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн считал, что эмоциональное развитие – это развитие умственных и волевых процессов, формирующиеся на протяжении детства, в результате овладения ребенком опытом предшествующих поколений и усвоения вырабатываемых обществом нравственных норм, идеалов [5].

Эмоциональная сфера человека развивается на протяжении всей его жизни. В понимании А.Н. Леонтьева, эмоциональное развитие – это целенаправленный педагогический процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с процессом их социализации и творческой самореализации, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных

ценностей [3].

К содержательным особенностям эмоционального развития личности относятся элементы (типы) эмоций, сочетание эмоций, функции эмоций, система индивидуальных эмоциональных значений и системность эмоционального развития (взаимосвязь эмоций между собой и элементами структуры личности – когнитивной сферой, потребностями, мотивацией, влечениями, отношениями).

Эмоции как сложный психический процесс включают в себя три основных компонента:

1) физиологический, который представляет собой изменения в физиологических системах, возникающие при сильных эмоциях (изменение частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, сдвиги в обменных процессах, гормональные и др.);

2) психологический – это собственно эмоциональные переживания (радость, горе, страх и др.);

3) поведенческий – экспрессия (мимика, жесты) и различные действия (бегство, борьба и пр.).

Первые два компонента эмоций – это внутренние их проявления, которые «замыкаются» внутри организма. Внешняя разрядка и высвобождение избыточной эмоциональной энергии происходит через третий компонент – поведение. Эмоции отличаются от познавательных психических процессов и имеют определенные отличительные характеристики. Прежде всего, они характеризуются полярностью, то есть обладают положительным или отрицательным знаком: веселье – грусть, радость – печаль; счастье – горе и т.д. В сложных человеческих чувствах эти полюсы часто выступают как противоречивое единство (любовь к человеку сочетается с тоской и беспокойством за него). Вторая отличительная характеристика эмоций – это энергетическая насыщенность [5].

Эмоциональное развитие дошкольников с нарушениями речи имеет выраженные особенности, не свойственные их нормально развивающимся сверстникам, и характеризуется следующими аспектами:

- сложности в интерпретации эмоций окружающих;
- ограниченные возможности для выражения своих чувств;
- склонность к эмоциональной изоляции и сниженной самооценке;
- повышенная тревожность и раздражительность.

Это приводит к тому, что у данной нозологической группы детей эмоции часто остаются недоразвитыми или проявляются в неадекватной форме, что является следствием их неумения полноценно выражать свои переживания словами. Глухов В.П. отмечает, что такие дети испытывают трудности в установлении связей с окружающими, что усиливает их чувство одиночества и может привести к социальной изоляции [2].

Как отмечает Л.В. Обухова, эмоции детей с нарушениями речи часто приобретают полярный характер: они либо гипертрофированы, либо подавлены. Такие дети могут либо чрезмерно бурно реагировать на незначительные раздражители, либо полностью уходить в себя, избегая любого взаимодействия [4].

Для успешного развития эмоциональной сферы детей с нарушениями речи необходимо применять специализированные коррекционные методики. Эти методы направлены на создание условий, способствующих раскрытию эмоционального потенциала ребенка.

1. Игровая терапия. Игровая деятельность является важнейшим инструментом для развития эмоций у детей дошкольного возраста. Через сюжетно-ролевые игры дети учатся понимать эмоции, развивать эмпатию и взаимодействовать с окружающими. Филичева Т.Б. и Чиркина Г.В. отмечают, что использование игровых методик способствует не только снижению эмоционального напряжения, но и активизирует речевые навыки [6].

2. Музыкальная терапия. Музыка оказывает сильное воздействие на эмоциональную сферу ребенка. Исследования Л.С. Выготского показывают, что музыкальные занятия помогают детям выразить свои чувства через ритм и мелодию, а также снижают уровень тревожности [1].

3. Арт-терапия. Рисование, лепка и другие виды художественного творчества позволяют детям с нарушениями речи выразить свои эмоции через визуальные образы. Это особенно важно для тех, кто испытывает трудности с вербальным самовыражением.

4. Работа с родителями. Родители играют ключевую роль в коррекционном процессе. Они должны быть вовлечены в работу с ребенком, обучаться методам поддержки и создания благоприятной эмоциональной среды. Как отмечает Глухов В.П., эмоциональное состояние родителей напрямую влияет на состояние ребенка и его способность справляться с трудностями [2].

5. Групповая работа. Совместные занятия с другими детьми помогают развивать коммуникативные и эмоциональные навыки. В группах дети учатся сотрудничать, делиться своими переживаниями и понимать чувства других.

Эмоциональное развитие оказывает прямое влияние на способность ребенка с нарушениями речи к социальной адаптации. Умение понимать и выражать эмоции помогает детям выстраивать гармоничные отношения с окружающими, избегать конфликтов и находить решения в сложных ситуациях. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, эмоциональное развитие является основой формирования личности и ее успешного функционирования в обществе [5].

Дети с речевыми нарушениями, которые получают помощь в развитии эмоциональной сферы, демонстрируют значительные улучшения не только в межличностных отношениях, но и в учебной деятельности. Это связано с тем, что эмоциональная устойчивость способствует лучшей концентрации внимания, развитию памяти и творческого мышления.

Следует понимать, что развитие эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи требует комплексного подхода, который включает работу педагогов, родителей и специалистов. Современные технологии и методики, такие как цифровые игры и интерактивные программы, могут дополнить традиционные методы коррекции. Однако ключевым остается создание эмоционально комфортной среды, где ребенок чувствует себя уверенно и защищено.

Успешная работа по развитию эмоций у детей с нарушениями речи не только улучшает их эмоциональное состояние, но и способствует гармоничному развитию личности, что является важным условием для их социализации и адаптации в обществе.

Таким образом, эмоциональное развитие детей с нарушениями речи представляет собой сложный процесс, требующий внимания и поддержки со стороны взрослых. Использование специализированных методик, таких как игровая и музыкальная терапия, арт-терапия и работа с родителями, позволяет создавать условия для гармоничного формирования эмоциональной сферы дошкольников, что оказывает благоприятное влияние на преодоление их личностных трудностей, делает их более уверенными и самостоятельными, закладывает основу для их более успешной коммуникации с окружающими и полноценного включения в социум.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 2018. 345 с.
2. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: Издательский дом «Грааль», 2021. 152 с.
3. Леонтьев А.Н. Эмоции как показатель значимости. М.: Педагогика, 2010. 278 с.
4. Обухова Л.В. Психология детства. М.: Издательство «Академия», 2019. 318 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 2002. 486 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Учебное пособие. М.: Просвещение, 2011. 133 с.

УДК 376.42

Тарасенко В.Б.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук Е.А. Шеховцова

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье представлен обзор современной литературы по вопросу изучения особенностей восприятия детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Для восприятия младших школьников, имеющих нарушения интеллекта, присущи такие характеристики как замедленный темп восприятия, недостаточная дифференцированность воспринимаемого, узость объема воспринимаемого, низкий уровень константности воспринимаемого, недостаточная активность восприятия проявляется в затрудненном восприятии объекта в непривычной ситуации, трудности в восприятии пространства и времени.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, особенности восприятия, младший школьный возраст.

Tarasenko V.B.

PECULIARITIES OF PERCEPTION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article presents a review of modern literature on the study of the peculiarities of perception of primary school children with intellectual disabilities. An analysis of the literature has shown that the opinion of modern researchers regarding the peculiarities of perception is similar: for the perception of younger schoolchildren with intellectual disabilities, such characteristics as a slow pace of perception, insufficient differentiation of the perceived, narrowness of the perceived volume, low level of constancy of the perceived, insufficient activity of perception manifests itself in difficult perception of an object in an unusual situation, difficulties in perceiving space and time.

Key words: intellectual disabilities, perception features, primary school age.

В соответствии с классификацией дизонтогенеза нарушение интеллектуального развития представляется моделью общего стойкого недоразвития. Это говорит о том, что наличие первичного дефекта затрудняет развитие всех высших психических функций: памяти, внимания, мышления,

речи и восприятия, что приводит к ограничению освоения учебного материала и увеличению репертуара социально-бытовых навыков, необходимых для жизни.

При этом важно заметить, что познание окружающего мира начинается с восприятия предметов и явлений. Именно восприятие является фундаментальным условием дальнейшего анализа и осмыслением информации.

Восприятие – это форма целостного психического отражения объектов и действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном их воздействии на органы чувств.

Д.М. Трофимов рассматривает восприятие или перцепцию как «когнитивный процесс, результатом которого является формирование субъективной картины мира через непосредственное воздействие предмета или явления на органы чувств человека» [8].

Однако, известно, что интеллектуальные нарушения ведут к замедлению психического, а, следовательно, и когнитивного развития личности. Л.С. Выготский писал о том, что психика является организованной системой, и при нарушении даже одного из ее звеньев нарушается ее функционирование и в дальнейшем обуславливает более или менее существенные отклонения в психической деятельности субъекта.

Этот тезис также находит свое подтверждение в современных трудах. Как показывает опыт специалистов, у детей нарушениями интеллекта наблюдается стойкое нарушение познавательной деятельности на основе органического диффузного повреждения центральной нервной системы и восприятия формируются замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков, оказывая огромное влияние на последующий ход их психического развития» [6; 8].

Недостаточное развитие восприятия этих детей не позволяет им овладеть правильными представлениями об окружающем мире, ведь их восприятие

является фрагментарным, не целенаправленным, суженным, замедленным, результаты восприятия не осмысливаются в следствие чего замедляется развитие учебных и социальных навыков, необходимых для развития личности [3].

Методологической основой изучения восприятия детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта в рамках данной работы стали труды отечественных ученых (А.Р. Лурия, И.М. Соловьева, Б.Д. Корвасарский, Л.С. Литвиненко, Т.А. Колосова).

Исходя из сказанного выше, сенсорная сфера младшего школьника, имеющего интеллектуальные нарушения, оказывается значительно нарушенной ввиду наличия у школьников с интеллектуальными нарушениями тотального поражения поверхностных слоев коры головного мозга (рецепторы (периферический отдел), проводящие пути и участки коры головного мозга). Этот биологический фактор существенно затрудняет развитие зрительного, слухового, тактильного и других видов восприятия. При нарушении интеллекта указанные виды восприятия имеют специфические особенности.

В своих трудах Т.А. Колосова выделяет следующие особенности восприятия:

- 1) Замедленный темп восприятия;
- 2) Недостаточная дифференцированность воспринимаемого;
- 3) Узость объема воспринимаемого
- 4) Низкий уровень константности воспринимаемого
- 5) Недостаточная активность восприятия проявляется в затрудненном восприятии объекта в непривычной ситуации.
- 6) Трудности в восприятии пространства и времени [5].

Подтверждением мнения Т.А. Колосовой служат и другие исследования. Так, с точки зрения Б.Д. Карвасарского, при психическом недоразвитии, свойственном детям с нарушениями интеллекта, оказывается нарушенным

восприятие, в особенности его обобщенность и темп. Автор подчеркивает, что при запечатлении материала детям данной нозологической категории требуется значительно больше времени, чем их нормотипичным сверстникам. Это обусловлено тем, что в момент запечатления предложенного, к примеру, предмета, мышление не в силах в полной мере выделить главное и установить взаимосвязь между частями целого. Эксперимент М.М. Нудельмана показал, что, вглядываясь на улицу через одно и то же окно дети с интеллектуальной недостаточностью «усматривали» меньше предметов и объектов, чем дети с нормой [7, с. 70].

Важными для понимания особенностей восприятия младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения, являются труды А.Р. Лурия, Ч.Р. Громовой.

Говоря о недостаточной дифференцированности воспринимаемого, Ч.Р. Громова отмечает, что, начиная с первого класса дети испытывают трудности в выделении отдельных элементов при восприятии хорошо известных им объектов. Они часто смешивают между собой схожие по форме или цвету предметы либо вовсе не замечают небольшие объекты.

Подтверждением подобных рассуждений служат взгляды А.Р. Лурия, К.В. Барановой, из которых следует, что в сознании младшего школьника, имеющего интеллектуальные нарушения второстепенные признаки и детали, не фиксируются [1].

Недостаточная активность психической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в затрудненном восприятии объекта в непривычной ситуации. Подтверждение этому тезису можно найти в исследовании Э.Э. Ислямовой. Автор, ссылаясь на работы К.И. Вересоткой, приводит пример: «...предлагала детям картинки вперемешку. Одни из них давались детям в обычном положении, другие были перевернуты на 180° или 90°. Детями массовой школы правильно узнавались перевернутые картинки,

дети вспомогательной школы или не узнавали картинку вообще, либо по ошибке видели в изображении не существующие в нем детали» [3, С. 352].

Как замечено выше, для детей младшего школьного возраста характерны и трудности в восприятии пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающей их среде. О.А. Полтавская отмечает: при поступлении в первый класс младший школьник с интеллектуальным нарушением наблюдаются трудности в пространственной ориентировке как в классе, так и в тетрадном листе [6].

Указанные в работе О.А. Полтавской особенности детей с интеллектуальными нарушениями могут свидетельствовать о том, что зрительное восприятие у них слабо сформировано, а его развитие является одним из направлений коррекционной работы по предупреждению трудностей письма у детей с интеллектуальной недостаточностью.

По мнению К.В. Барановой, этот вид восприятия и его процессы формируются в дошкольном возрасте и продолжают свое развитие в младшем школьном возрасте.

К.В. Баранова выделила следующие признаки несформированности зрительного восприятия у младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения:

- низкий уровень развития способности воспринимать содержание сюжетных картин, их композицию, включающую большое количество персонажей и деталей; различать первый и второй план;
- низкий уровень развития способности распознавать объекты, описанные разными способами (силуэты, модели);
- низкий уровень зрительно-моторной координации, которая является основой навыков письма и чтения;
- плохая память на буквы;
- неспособность различать похожие конфигурации букв, цифр и их

элементов;

- формирование нечетких, неполных или неадекватных визуальных представлений букв и цифр;

- низкое владение навыками письма и чтения;

- некоторые трудности при копировании букв;

В работе Э.Э. Ислямовой также подчеркнуты неправильное восприятие математического, бытового и исторического времени, отмечены трудности в осознании событий и дат из собственной жизни. По ее мнению, «при восприятии умственно отсталым ребенком исторического времени происходит нарушение связей между отрезками и событиями времени, в которых они происходят. При восприятии математического времени прослеживается нарушение соотношения единиц и мер времени, а также знания величин для сравнения и временных единиц» [3, С. 350].

Анализируя в научной литературе вопросы изучения особенностей восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, можно прийти к выводу, что восприятие является когнитивным процессом формирования субъективной картины мира через воспринимаемый органами чувств образ предмета или явления и осмысление этого образа посредством мыслительных операций, обладающий замедленным темпом, инактивностью, нарушением целостности, недостаточной осмысленностью и обобщенностью.

Без сомнения, для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, имеющих низкий уровень развития восприятия, необходимо внедрение в коррекционно-развивающую работу разнообразных приёмов и методов по его развитию.

Литература

1. Баранова К.В. Методы формирования зрительного восприятия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Образование и воспитание. 2024. № 1 (47). С. 30-32.
2. Громова Ч.Р. Развитие психических процессов младшего школьника: Учебно-

методическое пособие. Казань: КФУ. 2012. 36 с.

3. Ислямова Э.Э. Особенности восприятия детей с умственной отсталостью // Молодая наука: сборник научных трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых. Евпатория, Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал». 2016. С. 350-352.

4. Клиническая психология: Учебник для вузов. 6-е изд. / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2023.

5. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Дети с нарушением интеллекта: учебное пособие для среднего профессионального образования / Т.А. Колосова, Д.Н. Исаев; под общей редакцией Д.Н. Исаева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт. 2024. 151 с.

6. Полтавская О.А. Теоретические аспекты изучения особенностей пространственных представлений детей с умственной отсталостью // Молодой ученый. 2024. № 15 (514). С. 293-295.

7. Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии: Учебно-методическое пособие / Под науч.ред. Л.М. Шипициной. 2023. 122 с.

8. Трофимов Д.М. Теоретические подходы к понятию «восприятие человека» как психического процесса // Вестник науки. 2023. №6 (63). С. 570-581

УДК 376.42

Филькина М.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук Е.А. Шеховцова

ОСОБЕННОСТИ МОТОРНОГО ПРАКСИСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития моторного праксиса детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. На основе анализа научной литературы представлены несколько точек зрения авторов, занимающихся изучением данного психологического феномена, различные его определения, виды, а также периоды формирования двигательных умений и навыков. Основное внимание в работе уделяется специфическим особенностям моторного праксиса детей с обозначенной категорией на разных возрастных этапах. Представленная статья будет интересна специалистам в области специальной психологии.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, движение, действие, моторный праксис, двигательная активность, зрительно-моторная координация, произвольность.

M.V. Filkina

FEATURES OF THE MOTOR PRAXIS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary: This article reveals the problem of the development of motor praxis in primary school children with intellectual disabilities. Based on the analysis of scientific literature, several points of view of authors involved in the study of this psychological phenomenon, its various definitions, types, as well as periods of formation of motor skills and abilities are presented. The main attention in the work is paid to the specific features of the motor praxis of children with the designated category at different age stages. The presented article will be of interest to specialists in the field of special (defectological) psychology.

Key words: intellectual impairment, movement, action, motor praxis, motor activity, hand-eye coordination, arbitrariness.

Актуальность исследования моторного праксиса в психологии заключается в том, что необходимо иметь представление о механизмах формирования двигательной деятельности детей, так как моторная активность непосредственно связана с развитием речи ребенка, способствует интеграции когнитивных и эмоциональных процессов, а также оказывает значительное влияние на уровень сформированности высших психических функций.

Учение о праксисе и его нарушениях было создано немецким неврологом Х. К. Липманом. Он обратил внимание на то, что для выполнения двигательного акта необходимо совершить серию отдельных движений, соответствующих его общему замыслу [5].

В России активное изучение праксиса началось в первой половине 20 века. В это время известный нейропсихолог А. Р. Лурия разработал теорию системной динамической локализации высших психических функций, обозначив при этом праксис как отдельный структурный компонент, подчеркнув его произвольность и предметность [12].

Важно также упомянуть исследования психофизиолога Н. А. Бернштейна, который считал, что двигательные функции могут быть адаптированы под изменяющиеся условия окружающей среды, личные потребности и цели. Это

суждение изменило подход к обучению и развитию двигательной активности, указывая на необходимость учета индивидуальных особенностей каждого человека [4].

Изучая психолого-педагогическую и специальную литературу, можно сказать, что в современной науке существует множество определений моторного праксиса, однако во всех понятиях заложен основной смысл.

Т. Г. Визель, например, говорит о том, что праксис – это способность к произвольному воспроизведению поз и действий, которая надстраивается над гностическими функциями [5].

В. П. Зинченко отмечает, что моторный праксис является способностью к выполнению целенаправленных двигательных действий, основанных на знаниях, умениях и навыках [9].

По П. Я. Гальперину праксис является процессом овладения двигательными действиями, основанными на поэтапном формировании их структуры [14].

Таким образом, большинство авторов подчеркивают, что моторный праксис относится к целенаправленным действиям, касается непосредственно двигательной сферы и основан на приобретенном опыте, знаниях, умениях и навыках ребенка. Однако, одни исследователи связывают праксис с условными рефлексам, а вторые – с психическими процессами.

О. К. Обидина, опираясь на учение А. Р. Лурии, разделила праксис на:

- Динамический – он включает в себя динамическую организацию движений, их последовательность, способность к переключению.
- Кинестетический – кинестетические ощущения, которые участвуют в движениях.
- Оральный – артикуляторный аппарат (губы, язык).
- Пространственный – пространственная и соматопропространственная организация предметных действий, которая основана на совместной

деятельности пространственного, зрительного, слухового и вестибулярного анализаторов.

- Конструктивный – пространственное восприятие и оптико-пространственные действия [15].

Н. А. Бернштейн в своих трудах описал три периода формирования двигательных умений и навыков:

- период первоначального знакомства с движением – выявляется операционально-двигательный состав движений и проясняется их внутренняя картина;

- период автоматизации движений – происходит передача отдельных составляющих движения к уровню фоновых механизмов, согласование работы всех базовых уровней сенсорных коррекций, а также осуществляется подбор имеющихся двигательных программ, ранее созданных для реализации других движений, которые теперь могут быть интегрированы в новое двигательное действие.

- период стабилизации и стандартизации двигательного навыка – достижение прочности и устойчивости движений, их стереотипности через эффективное использование реактивных сил, что важно для обеспечения динамической стабильности траектории [13].

То есть, по мере взросления ребенка, а также в процессе его взаимодействия с окружающей средой, происходит развитие способности к контролю движений и целенаправленности. Этот переход от автоматических реакций к осознанным действиям является ключевым аспектом моторного развития.

Проблему развития моторного праксиса у детей с ограниченными возможностями здоровья изучали Л. С. Выготский, А. Н. Соколова, В. И. Ковалев, Е. Л. Бурмистрова, Т. А. Литвинова, В. И. Зинченко, Б. А. Ломов А. А. Шевченко, К. В. Шорохов. В частности, особенности двигательной

деятельности детей с нарушениями интеллекта описывали Л. В. Занков, В. И. Лубовский, Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Д. М. Адамс и другие.

В настоящее время у большинства детей с интеллектуальными нарушениями выявляется несколько первичных нарушений в развитии, проявляющихся в различной степени. Они часто накладываются друг на друга, создавая сложную ситуацию, в которой ребенок сталкивается со множеством проблем.

Многие авторы в своих работах говорят о том, что на развитие двигательных функций детей с данной нозологией влияет степень нарушения интеллекта (легкая, умеренная, тяжелая, глубокая), характер патогенеза, наличие соматических заболеваний, а также вторичных отклонений [8].

Говоря о возрастных особенностях формирования моторного праксиса важно отметить, что у младенцев с интеллектуальными нарушениями отсутствует активное хватание и не развивается зрительно-моторная координация.

Дети данной нозологии осваивают навыки ходьбы к концу раннего возраста, при этом их движения характеризуются неустойчивостью, замедленностью или импульсивностью, неуклюжестью походки. Предметная деятельность развивается к третьему году жизни и проявляется в виде неадекватных действий. Это происходит по причине того, что дети не проявляют интерес к окружающим предметам, не манипулируют ими. В большинстве случаев они просто не понимают, что собой представляет какой-либо объект, и не знают, что с ним делать.

У детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта намного позже развиваются навыки самообслуживания по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Кроме того, их игровая деятельность к концу данного возрастного периода находится только на начальном этапе развития и обуславливает предметно-игровой, процессуальный характер действий. У таких

детей часто отмечаются стереотипии, которые характеризуются бесцельными повторениями одних и тех же движений без включения в процесс эмоциональных реакций и речи. А также у них самостоятельно не формируются такие продуктивные виды деятельности, как лепка, рисование, аппликации и конструирование.

В младшем школьном возрасте у детей с умственной отсталостью снижена работоспособность, они быстро утомляются и истощаются, поэтому им сложно сохранять рабочую позу на протяжении всего занятия [2]. У учащихся данной категории при письме наблюдается тремор, лишние штрихи и неправильные соединения. Почерк начинает заметно ухудшаться даже при небольшом увеличении скорости письма. Буквы в тетради «пляшут», «падают» набок или «лезут» за строку [7].

Для большинства детей с нарушениями интеллекта характерно расстройство координации, при котором движения различного уровня сложности могут вызывать у них трудности в выполнении, особенно если речь идет о заданиях, которые требуют быстрого переключения [10]. Нарушение координационных способностей выражается в низком уровне сформированности точности, ритмичности, равновесия движений, в ошибках в различение мышечных усилий.

Недоразвитие моторики детей с интеллектуальными нарушениями также характеризуется замедленным темпом становления локомоторных функций. Их движения отличаются неуклюжестью, неловкостью, угловатостью, инертностью, недостаточной автоматизацией. При ходьбе, беге, прыжках у них нарушена поза, отсутствует легкость и плавность, наблюдается излишняя напряженность и скованность, а также ограниченность амплитуды движения. Мимика и жесты у таких детей являются однообразными, скупыми, невыразительными, монотонными [3, 6, 16].

То есть, у них отмечается неуклюжая походка, шарканье ногами, им

трудно освоить простые игры, а также предмет, находящийся у них в руках, может непроизвольно выпасть [1]. Кроме того, если ребенок не может выполнить движение по инструкции, то он воспроизводит его спонтанно [11].

Нарушение интеллекта влияет и на пространственно-временную, социально-бытовую ориентировку, зрительно-моторную координацию и, как следствие, снижает двигательную активность [6]. Оно отрицательно воздействует на показатели таких основных физических качеств, как силы, быстроты, выносливости, гибкости и ловкости движений [10, 17].

Таким образом, проанализировав особенности моторного праксиса детей с интеллектуальными нарушениями можно сделать следующие выводы:

- Моторный праксис представляет собой сложный процесс, который позволяет нам планировать, организовывать и выполнять целенаправленные движения.
- Моторные нарушения тесно связаны с познавательной, эмоционально-волевой, речевой сферой, поэтому отставание в физическом развитии часто сопровождается отклонениями в других областях.
- У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается замедленный темп формирования двигательных навыков и координации движений. Они испытывают трудности в освоении новых, сложных действий, вследствие чего им требуется больше времени и повторений для закрепления моторных умений. Из-за нарушения произвольной регуляции движений у них возникают проблемы с точностью, плавностью и темпом выполнения двигательных актов. Также детям данной нозологии свойственны сложности в запоминании, удержании и воспроизведении пространственно-временных характеристик движений, что говорит о недостаточной сформированности кинестетического и пространственного праксиса.

Литература

1. Алтынбаев Б.Т. Особенности моторной сферы у детей с умственной отсталостью // Форум молодых ученых. 2019. №3 (27). С. 7-9.
2. Антипанова Н.А., Дацко М.А. Особенности развития детей с нарушениями интеллекта // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. №2. С. 24-27.
3. Барабаш О.А. Возрастная динамика формирования двигательных умений и навыков у детей и подростков с умственной отсталостью // Образование и наука. 2006. №5 (41). С. 28-34.
4. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О.Г. Газенко. М.: Наука, 1990. 494 с.
5. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е изд., перераб. М: АСТ, 2021. 544 с.
6. Вихляева М.М., Андрусёва И.В. Основа моторного праксиса детей с нарушением интеллекта // Форум молодых ученых. 2018. №6/1 (22). С. 690-692.
7. Гребнев А.И. Мелкая моторика и её роль в процессе учебной деятельности младших школьников // Вестник науки и образования. 2016. №4 (16). С. 61-63.
8. Григорьев Д. В. Особенности нарушений произвольных движений у лиц с интеллектуальной недостаточностью // Царскосельские чтения. 2011. №15 (2). С. 292-295.
9. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
10. Ильин А.В., Мещеряков А.С. Особенности формирования компенсаторных двигательных умений и навыков у детей с умственной отсталостью средствами адаптивной физической культуры // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. №4 (24). С. 174-179.
11. Каплан А.И., Нейман Л.В., Ляпидевский С.С. и др. Клиническая характеристика аномальных детей // Коррекционная педагогика. 2015. №22 (1). С. 39-56.
12. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 384 с.
13. Маланов С.В. К вопросу о развитии двигательных умений и способностей в дошкольном возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. №3. С. 43-54.
14. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.
15. Обидина О.К. Методы нейропсихологической диагностики: учеб. -метод. пособие. Бишкек: КРСУ, 2017. 114 с.
16. Томилов А.Б. Нарушения двигательных функций при различных формах речевой и двигательной патологии // Коррекционно-педагогическое образование. 2019. №4 (20). С. 62-66.
17. Федотова И.В., Быкова М.А. Особенности психического и физического развития детей с нарушениями интеллекта // Международный студенческий научный вестник. 2017. №3. С. 21-27.

УДК 376

Хатышева Э.Ф.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель А.В. Трущелёва

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования эмоциональной сферы у дошкольников с нарушением зрения. Актуальность темы заключается в том, что дети с нарушением зрения очень часто имеют проблемы в эмоциональном и социальном развитии. Ограничение зрения может затруднять восприятие окружающего мира и ведение общения, что, в свою очередь, влияет на их способность распознавать и выражать эмоции. Изучение особенностей эмоциональной сферы у дошкольников с нарушениями зрения важно, так как оно помогает выявить основные проблемы и разработать эффективные методы коррекции их эмоционального развития. Успешное решение этих вопросов будет способствовать улучшению качества жизни детей и их социальной адаптации.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, дошкольники с нарушением зрения, эмоциональный интеллект, развитие эмоциональной сферы, психические особенности, эмоциональное состояние.

Khatysheva E.F.

FEATURES OF THE EMOTIONAL SPHERE IN PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Summary. The article examines the characteristics of emotional sphere formation in preschoolers with visual impairments. The relevance of the topic lies in the fact that children with visual impairments often face challenges in emotional and social development. Visual limitations can hinder their perception of the surrounding world and their ability to communicate, which, in turn, affects their capacity to recognize and express emotions. Studying the features of the emotional sphere in preschoolers with visual impairments is important as it helps identify key issues and develop effective methods for correcting their emotional development. Successfully addressing these issues will contribute to improving the quality of life for children and their social adaptation.

Key words: emotional sphere, preschoolers with visual impairments, emotional intelligence, development of the emotional sphere, psychological features, emotional state.

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии детей дошкольного возраста, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать»

эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности растущего человека.

Поэтому формирование эмоций, коррекция дефектов эмоциональной сферы следует рассматривать как одно из важнейших задач воспитания.

Эмоциональные расстройства являются распространённой проблемой среди детей с нарушениями зрения. Эти расстройства часто проявляются как вторичные дефекты и имеют разнообразные проявления, что затрудняет их коррекционную поддержку. При этом развитию эмоциональной сферы детей не уделяется достаточного внимания по сравнению с интеллектуальным развитием.

Дошкольный возраст – это «период первоначального фактического склада личности». В дошкольном возрасте формируются ключевые личностные механизмы и образования. Происходит активное развитие эмоциональной и мотивационной сферы. Именно в этом возрасте уже появляется самосознание. Особенностью рассматриваемого возраста является то, что он практически исключает вероятность проявления значительных аффективных вспышек, то есть дети редко вступают в конфликты, если для этого нет значимой причины.

Обращая внимание на развитие эмоций у детей с нарушениями зрения, в первую очередь представляется необходимым обратиться к точке зрения Е.Ф. Барышевой, которая утверждала, что данное развитие осуществляется особым способом. Причиной тому является тот факт, что у детей с нарушениями зрения с рождения имеет место патология зрительного анализатора, следовательно, и психическое развитие такого ребенка осуществляется с несколько иным темпом и может отличаться по качеству [2].

Р.Л. Мавлекиева, проводя исследования в данной области установила, что для детей с дефектами зрения свойственно неблагополучие в эмоциональном восприятии того, как у них выстраиваются отношения с миром, причем не

только с людьми, но и с предметами. Автор дополнительно указывает, что у таких детей имеет место большее проявление тревожности, они более эмоциональны, по сравнению с норматипичными детьми. Каждая негативная эмоция переживается ими особенно остро. Проявление таких эмоций может принимать форму обиды, гнева, разочарования и др., эмоции в данном случае могут быть выражены посредством речи, мимики, движений и других действий [4].

У детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения со зрением часто отсутствует эмоциональная децентрация. Это выражается в том, что таким детям не свойственно сопереживание. Также у них отсутствует эмоциональная синтония, предполагающая отсутствие способности реагировать на эмоции другого человека, даже когда ребенок этому человеку симпатизирует. И, наконец, у детей с нарушениями зрения в рассматриваемом возрасте отмечается отсутствие специфического феномена эмоциональной саморегуляции [5].

С точки зрения А.К. Адолата факт нарушения зрения у детей является причиной изменений, в сущности, эмоциональных состояний. Данное обстоятельство как правило приводит к тому, что у таких детей в большей степени преобладают астенические настроения, ребенок с нарушениями зрения как правило не активен, часто грустит, может быть раздражительным. Такие проявления, несмотря на то, что они являются отклонениями от нормы для обычных людей, в полной мере присущи не только слепым детям, но и взрослым [1].

Различные эмоциональные состояния или чувства могут быть выражены посредством движений или голоса. Иногда они читаются в мимике лица. Вместе с тем, когда речь идет о детях с сильными нарушениями зрения, указанные эмоции и чувства выражаются слабо, установлено, что степень ослабления в данном случае зависит именно от тяжести расстройства зрения,

при особо тяжелых расстройствах, редукция затрагивает даже выражение таких эмоций как горе или гнев. В качестве исключения в данном случае выступают защитные движения, которые являются следствием переживания страха.

У таких детей имеются многочисленные сложности при контактировании с окружающими предметами и живыми существами. Большинство из них обусловлено особенным отношением к препятствиям. Обычно слепые люди не пытаются справиться с возникшими препятствиями и попросту сдаются. Именно в связи с этим, у таких людей возникают сложности с самостоятельностью [3].

Для детей с нарушениями зрения особенно сложно познавать окружающий мир. Они плохо ориентируются, не могут сформировать полноценные представления о многообразии признаков и свойств окружающего мира. Такие дети не могут полноценно воспринять, например, сведения о внешнем облике человека о том, какие эмоции он выражает.

Нередко, если со стороны окружающих такого ребенка взрослых имеет место особенно бережное отношение, то такие дети перестают проявлять активность в чем-либо, у них развивается ощущение того, что они совершенно ничего не могут делать самостоятельно. Здесь же следует сказать, что отсутствие веры в самостоятельность ребенка может привести к тому, что он постоянно будет ждать от самого себя неудач, станет неуверенным в собственных силах и возможностях, что негативно сказывается на познавательной активности ребенка с нарушениями зрения [6].

В работах такого научного деятеля как Н.П. Суханова, говорится, что большинство детей старшего дошкольного возраста, испытывающих проблемы с косоглазием и амблиопией склонны к невротическим проявлениям, имеющим своеобразные причины и особенности. Дети, с указанными нарушениями зрения часто находятся в подавленном настроении. Иногда им может быть свойственна возбудимость, раздражительность, они быстро устают, не могут

сконцентрировать внимание, могут быть эмоционально нестабильными и конфликтными [7].

То есть учитывая научные исследования, проведенные в данной сфере, можно заключить, что нарушения зрения по-особенному воздействуют на развитие ребенка как личности. Несколько иначе осуществляется развитие эмоциональных состояний, где негативные эмоции преобладают над позитивными, отмечается высокий уровень тревожности, и наличие многочисленных страхов, а также чувство одиночества. Также следует сказать о том, что такие дети окружающий мир воспринимают несколько иначе, им не хватает компенсаторных навыков, за счет которых может сформироваться конкретный чувственный образ, что негативно влияет на эмоциональный опыт.

Конечно же, с такими детьми обязательно должна проводиться работа педагогами и психологами с применением методов, способствующих формированию эмоционального интеллекта, оптимизацию эмоциональных состояний, и, что не менее важно, на улучшение взаимодействия таких детей с окружающим миром и людьми (табл. 1).

Таблица 1. – Методы коррекционной работы с дошкольниками с нарушениями зрения, имеющими особенности эмоциональной сферы

Методы работы	Описание	Пример
Игровые методики	- Эмоциональные игры: использование игрушек и марионеток для разыгрывания ситуаций с эмоциями.	Игра «Эмоциональные персонажи»: дети используют марионетки для выражения эмоций. Ролевая игра «Кто я?»: дети принимают разные роли и обсуждают эмоции персонажей.
Методы арт-терапии	- рисование на ощупь: использование текстур и материалов для выражения эмоций через творчество.	Упражнение «Тактильные эмоции»: дети рисуют, используя шероховатую и гладкую бумагу, и обсуждают, какие чувства они испытывают. Лепка «Эмоциональные фигурки»: дети лепят фигурки, представляющие их чувства, и объясняют, почему они выбрали именно эти эмоции.
Техники сенсорной интеграции	- сенсорные игры: игры с сенсорными материалами для развития восприятия и	Игра «Сенсорный мешочек»: дети пощупывают разные предметы в мешочке и угадывают, что это, обсуждая свои ощущения и эмоции.

	эмоциональных реакций.	
Психо-коррекционные программы	- групповые занятия; - уроки по распознаванию и регулированию эмоций.	Упражнение «Эмоции на лицах»: дети смотрят на карточки с изображениями лиц и обсуждают, какие эмоции они видят, и в каких ситуациях эти эмоции возникают. «Чувства в истории»: обсуждение сказок и историй, связанных с чувствами персонажей.
Методы работы с родителями	- консультирование; - проведение консультаций для родителей о поддержке эмоционального развития.	Семинар «Как помочь ребенку говорить о своих чувствах»: обсуждение методов, позволяющих родителям поддерживать эмоциональное развитие детей. Группа поддержки для родителей, где они могут делиться опытом и получать советы от специалистов.
Коррекционные технологии	- специальные учебные пособия: адаптация материалов, учитывающих особенности восприятия детьми с нарушениями зрения.	Упражнение «Тактильные книжки»: чтение адаптированных книжек с текстурами, где каждая страница отражает разные эмоции и ситуации.

В заключении отметим, что дошкольники с нарушениями зрения очень часто имеют проблемы с эмоциональной сферой. Это может проявляться в трудностях распознавания и выражения эмоций, а также в недостаточной способности к эмпатии. Такие особенности могут негативно сказываться на их взаимодействии с окружающими и затруднять процесс социализации.

Для успешной адаптации таких детей в социальном окружении могут применяться различные методы коррекционной работы: игровые методики, арт-терапия, сенсорные игры, психокоррекционные программы. Вовлечение родителей в процесс коррекции через консультации и тренинги также является важным условием для преодоления эмоциональных проблем.

Таким образом, комплексный подход к коррекционной работе играет важную роль в поддержке эмоционального благополучия дошкольников с нарушениями зрения, что, в свою очередь, улучшает их качество жизни и способствует социальной интеграции.

Литература

1. Адолат А.К. Психические особенности развития слепых и слабовидящих детей // Scientific progress. 2021. №6. С. 14
2. Барышева Е.Ф. Особенности развития детей при нарушении зрения / Е.Ф. Барышева, Г.И. Фатахутдинова, Д.Р. Галеева // Инклюзия в образовании. 2019. Т.4, № 3-4(15-16). С. 103-112.
3. Васильченко А.Е. Особенности эмоционально-волевого развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2018. №9. С. 10-17.
4. Мавлекиева Р.Л. Эмоциональная сфера дошкольников с нарушениями зрения // Вестник науки. 2023. №6 (63). С. 12-19.
5. Николаева В.В. Особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2019. №1 (22). С. 23-27.
6. Полетаева Е.П., Мерзлякова Е.В. Эмоции в развитии ребенка дошкольного возраста // Молодой ученый. 2018. № 49 (235). С. 290-293. URL: <https://moluch.ru/archive/235/54539/> (дата обращения: 11.11.2024).
7. Суханова Н.П. Особенности эмоциональной отзывчивости у дошкольников с нарушением зрения // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. №3 (55). С. 8-15.

УДК 376.37

Чертова Д.М.

*ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук Г.Ю. Козловская*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ В ОНТОГЕНЕЗЕ И У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье поднимается такая актуальная проблема как определение особенностей восприятия устной речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и отграничение их от возрастной нормы.

Ключевые слова: восприятие устной речи, дошкольники, задержка психического развития, особенности развития, онтогенез.

Chertova D.M.

FEATURES OF THE FORMATION OF ORAL SPEECH PERCEPTION IN ONTOGENESIS AND IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Summary. This article raises such an urgent problem as determining the peculiarities of oral speech perception of preschool children with mental retardation and distinguishing them from the age norm.

Key words: oral speech perception, preschoolers, mental retardation, developmental features, ontogenesis.

Восприятие – сложный процесс, который предполагает наличие образа предмета или явления, воздействующего на анализатор или систему анализаторов. Восприятие как процесс включает в себя несколько фаз:

- переход от нерасчлененного восприятия предмета или явления к формированию его целостного образа;
- процесс формирования этого образа, описываемого понятиями «перцепция» и «перцептивный процесс»;
- система действий по ознакомлению с предметом при помощи органов чувств [5, С. 5]

Важнейшая роль в этом процессе отводится взаимодействию с окружающими людьми, особенно в раннем возрасте. В случае детей с задержкой психического развития данный процесс протекает с нарушениями, что требует особого внимания со стороны разных специалистов, таких как: психологи, логопеды, дефектологи, социальные педагоги и др.

Восприятие устной речи у детей развивается в контексте как общего психического, так и когнитивного развития. Данный процесс начинается с раннего детства, когда малыш научается воспринимать и различать звуки речи, а затем осваивает сложные речевые конструкции. Важно отметить, что восприятие речи тесно связано с развитием таких процессов как: слуховая память, слуховое внимание, способность к звуковому анализу.

А.А. Леонтьев выделяет 2 периода восприятия речи: дофонемный (до 1-го года) и период различения фонем (после 1-го года).

Основные этапы развития данного процесса у детей:

1) с 3-х мес. отмечается «глазное общение», фиксация взора, слежение за движущейся игрушкой;

2) с 3-6 мес. ребенок поворачивает головку в направлении источника звука;

3) в 7-8 мес. начинает узнавать голоса окружающих его родных и близких людей;

4) в 8-9 мес. научается реагировать на свое имя;

5) после 9 мес. способен выполнять элементарные словесные просьбы по типу: «Похлопай в ладоши – ладушки», «Помаши ручкой – до свидания» и др.;

6) в 2-3 года дети начинают различать фонемы, к двум годам первичный фонематический слух у детей оказывается сформированным (так, ребенок может показать где мишка, а где мышка);

7) в 4-5 лет восприятие речи становится более сложным: дети начинают понимать более сложные предложения, строят более длинные фразы, различают значения слов в контексте и начинают осознавать грамматические особенности языка.

8) в 5-7 лет восприятие устной речи у детей становится более избирательным и осознанным: они начинают лучше различать синтаксические структуры, разбираться в абстрактных понятиях и их связи с конкретной ситуацией [4].

Дошкольники с ЗПР характеризуются замедленным развитием речевых и когнитивных навыков. Задержка психического развития может быть результатом различных факторов: генетических, органических повреждений мозга, социальных или образовательных факторов. При этом уровень восприятия устной речи у таких детей отличается от нормы.

К основным особенностям восприятия устной речи у детей с ЗПР можно отнести:

1) *Задержка в развитии слухового восприятия.* Дети с ЗПР могут испытывать трудности в восприятии мелодики и интонации речи, что затрудняет восприятие эмоций, тонкостей общения и полное понимание речи.

2) *Проблемы с восприятием грамматической структуры.* Такие дети могут плохо понимать сложные синтаксические конструкции, не всегда правильно интерпретировать порядок слов в предложении.

3) *Ограниченные речевые модели и трудности с пониманием абстрактных понятий.* Дети с ЗПР часто плохо понимают переносные значения слов, метафоры, часто воспринимают речь буквально.

4) *Нарушения внимания и слуховой памяти.* У таких детей могут возникать трудности с удержанием на слухе информации, запоминанием сложных инструкций и последовательности событий.

Механизмы нарушений восприятия речи у детей с ЗПР многообразны, например:

1) *Трудности различения слов* на основе дифференциальных признаков фонем. Это связано с нарушением операции выбора фонем по акустическим коррелятам их признаков, а также с недостаточно тонкой дифференциацией артикуляторных образов слов.

2) *Малый объём семантического поля.* Проявляется в ограниченном количестве смысловых связей.

3) *Несформированность «чувства языка».* Дети испытывают трудности в выделении морфем и их соотношении с лексическим и грамматическим значением.

4) *Недостаточное понимание содержания текстов.* Это происходит из-за нерасчленённого образа текста, возникающего в ходе его восприятия и первоначального осмысления.

5) *Трудности осмысления причинно-следственных и временных связей.* Несмотря на то, что большинству детей доступен предметный план, фактическое содержание рассказа, понимание смысла текста нарушено.

Также важную роль играют следующие факторы:

1) *Нарушения в развитии центральной нервной системы.* При органических повреждениях мозга нарушается не только моторика, но и восприятие звуков, а также способности к анализу и синтезу речевой информации.

2) *Недоразвитие слуховой и речевой памяти.* Для успешного восприятия речи необходимы хорошо развиты слуховая память и внимание. У детей с ЗПР эти функции могут быть ослаблены, что затрудняет их способность воспринимать и обрабатывать информацию.

3) *Низкий уровень социализации и ограниченное взаимодействие с окружающими.* Дети с ЗПР часто имеют ограниченный опыт общения, что замедляет их развитие речи и восприятия речи [2].

Диагностика нарушений восприятия речи у детей с ЗПР включает в себя комплексные психолого-педагогические обследования, направленные на выявление специфики нарушений и оценку уровня речевого развития ребенка. Важно учитывать не только общие речевые показатели, но и особенности восприятия, памяти, внимания, а также уровень когнитивного развития.

Коррекционная работа должна быть направлена на:

1) *Развитие слухового восприятия* через специальные упражнения на различение звуков, интонации, тембров.

2) *Упражнения на развитие грамматической структуры речи,* направленные на формирование правильных речевых конструкций.

3) *Использование методов наращивания словарного запаса* и обучении пониманию абстрактных понятий.

4) *Создание условий для активной социализации ребенка,* что поможет

улучшить его речевое и социальное взаимодействие.

Формирование восприятия устной речи у детей – сложный и многогранный процесс, который требует учета возрастных особенностей, а также индивидуальных факторов, влияющих на развитие. У дошкольников с задержкой психического развития этот процесс может протекать с замедлениями и особенностями, что требует индивидуального подхода. Ранняя диагностика и вовремя проведенная коррекционная работа могут значительно улучшить восприятие речи и способствовать успешному социальному и когнитивному развитию детей.

Литература

1. Бабина Г.В. Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями: учебное пособие. М.: МПГУ, 2019. 288 с.
2. Бабоян Г.Г. К вопросу о формировании фонематического восприятия у старших дошкольников с ЗПР // Сборник трудов конференции. Армавир: Интерактив плюс, 2023. С. 26-28.
3. Васькина Е.А., Ерофеева Н.Д., Казанская В.Л., Давидович Л.Р. Особенности развития фонематического восприятия и понимания логико-грамматических конструкций у детей с задержкой психического развития // Инклюзия в образовании. 2021. №3 (23). С. 111-117.
4. Иванова О.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольников с задержкой психического развития: дис. канд. пед. наук: 13.00.03. СПб., 2003. 322 с.
5. Лопатина Л.В. Иванова О.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: Учебное пособие. СПб: КАРО, 2007. 176 с.

УДК 376

Ширшикова Ю.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук Я.В. Пашкова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, включая их способность устанавливать контакты со сверстниками, адекватность эмоциональных реакций, уровень коммуникативной активности и навыки совместной деятельности. Автором представлена характеристика развития социальных навыков у детей в старшем дошкольном возрасте с задержкой психического развития, рассмотрены причины трудностей, возникающих в процессе социальной адаптации.

Ключевые слова: социальные навыки, дети с ЗПР, задержка психического развития, социализация, коммуникация, взаимодействие, адаптация.

Shirshikova Yu.A.

FEATURES OF SOCIAL SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH ASD

Summary. The article examines the key aspects of the social interaction of older preschool children with ZPR, including their ability to establish contacts with peers, the adequacy of emotional reactions, the level of communicative activity and skills of joint activity. The author presents the characteristics of the development of social skills in children of senior preschool age with mental retardation, examines the causes of difficulties arising in the process of social adaptation.

Key words: social skills, children with ASD, mental retardation, socialization, communication, interaction, adaptation.

Актуальность исследования особенностей социальных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлена многими важными аспектами. В последние десятилетия наблюдается рост количества детей с задержкой психического развития, у которых наблюдаются особенности социализации и адаптации в обществе.

Поэтому раннее выявление проблем в социальном развитии позволяет своевременно начать коррекционную работу, что значительно повышает шансы на успешную социализацию ребенка в будущем. Недостаточное развитие социальных навыков у детей с ЗПР может негативно сказаться на школьной успеваемости и адаптации в коллективе сверстников, т.к. умение общаться, сотрудничать и разрешать конфликты играет важную роль в учебном процессе. Необходимо отметить, что социальные навыки оказывают влияние на психологическое благополучие ребенка. Так, отсутствие развитых социальных навыков может привести к возникновению у ребенка чувства одиночества, неуверенности в себе и другим психологическим проблемам. Социальные навыки необходимы для успешной интеграции в общество и ведения самостоятельной жизни. Поэтому важно уделять внимание их развитию уже в дошкольном возрасте.

Социальные навыки представляют собой способности, которые позволяют человеку устанавливать и поддерживать эффективное взаимодействие с другими, организовывать совместную деятельность и находить взаимовыгодные решения в конфликтных ситуациях [3].

Термин «социальный навык» был впервые введен голландским ученым Н.В. Слотом. Понятие «социальные навыки» Н.В. Слот определил следующим образом: «Навык – это совокупность методов и способов социального взаимодействия, которыми человек овладевает на протяжении всей своей жизни и использует для существования в обществе».

Социальное развитие и социальные навыки тесно связаны между собой, так как оба понятия относятся к взаимодействию ребёнка с обществом и окружающим миром.

Социальное развитие – это процесс, в ходе которого ребенок усваивает традиции, ценности и культуру общества, в котором он будет расти и развиваться [5]. Социальное развитие происходит через взаимодействие со

сверстниками и взрослыми. В процессе общения ребенок начинает следовать установленным правилам, учитывая интересы как свои, так и собеседников, а также перенимает конкретные нормы поведения.

Социальное развитие детей с задержкой психического развития (ЗПР) имеет свои особенности и требует особого внимания со стороны родителей, педагогов и специалистов. Задержка психического развития может проявляться в разных аспектах: когнитивных, эмоциональных, коммуникативных и поведенческих. Поэтому важно учитывать эти особенности при организации образовательного процесса и взаимодействии с такими детьми.

Задержка психического развития (ЗПР) – это промежуточное состояние психического недоразвития между интеллектуальной нормой и лёгкой степенью умственной отсталости, которое сопровождается отставанием в развитии памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения, речи, навыков чтения и письма. Отличие ЗПР от умственной отсталости (олигофрении) заключается в обратимости нарушений, т. е. по мере взросления ребёнка его психическое состояние и интеллект приходят в норму [2].

Большое количество учёных внесли значительный вклад в исследование социальных навыков у детей с ЗПР. Т.А. Власова, Ю. Дауленке, К.С. Лебединская, У.В. Ульяновская и Л.М. Шипицина рассматривали сложность формирования социального опыта у детей 4–5 лет с ЗПР и указывали на то, что недостаточно сформированный социальный опыт приводит к снижению познавательно-исследовательской деятельности [1]. В. В. Ковалёв, И. А. Коробейников, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский отмечали, что у детей 4–5 лет с ЗПР значительно снижены социальные возможности личности, наблюдается низкая потребность в общении, которая сочетается с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждением, избеганием или конфликтом). Д.И. Бойков, Е.Е. Дмитриева, Т.О. Журавлёва, О.В. Защиринская и Р.Д. Тригер в своих исследованиях затрагивали вопрос специфики развития

общения у детей с ЗПР со взрослыми и сверстниками. О.В. Дыбина, Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина, Г.А. Урунтаева, Ю.В. Филиппова, Е.И. Щербакова занимались диагностикой уровней развития общения дошкольников со взрослыми и сверстниками и выявлением коммуникативных навыков.

Особенности социализации детей с ЗПР позволяют отнести их к группе социального риска. Таким образом, вопросы, касающиеся формирования взаимодействия с ровесниками и взрослыми, а также развития у этих детей коммуникативных способностей, становятся особенно актуальными [7]. Задержка психического развития во многом определяется социальным контекстом. Как быстро и эффективно происходит восстановление, зависит от влияния внешней среды и общества в целом [4].

Исследования таких дефектологов, как Т.В. Розанова, В.П. Кащенко, Н.Н. Малофеев, С.А. Миронова, показывают, что общее благополучие ребенка зависит не столько от наличия дефекта, сколько от его социальных последствий и социальной адаптации человека. В этом контексте особенно важными факторами, согласно М.И. Лисиной, являются следующие параметры, способствующие пониманию причин отклонений в общении и социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- 1) роль общения в системе жизненной активности ребенка;
- 2) содержание потребности во взаимодействии;
- 3) влияние формы общения на общее развитие психических процессов.

Данные аспекты помогают глубже понять, как социальные отношения и взаимодействия влияют на развитие детей с особыми потребностями и могут служить основой для разработки эффективных методов поддержки и коррекции.

Во многих исследованиях в области психологии и педагогики указано, что к этапу старшего дошкольного возраста дети с ЗПР не достигают

необходимого уровня развития социальных навыков. У таких детей наблюдается снижение знаний и умений в области коммуникации, а также не сформированы правильные представления об индивидуальных потребностях окружающих. Проблемы проявляются и в произвольной регуляции эмоций. Вместе с тем, у старших дошкольников с ЗПР отмечается отставание в формировании социальных связей по сравнению с нормой.

У детей с ЗПР также наблюдается достаточно сильно сниженная потребность в общении как со своими ровесниками, так и со взрослыми. Многие из таких детей испытывают повышенную тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети редко пытаются получить от взрослых подробную оценку своих качеств. Зачастую их удовлетворяют общие высказывания по типу «молодец», «хороший мальчик» и другие. Или же им достаточно простого эмоционального поощрения, например, улыбки [5]. Важно отметить, что дети не проявляют инициативу в поиске одобрения, но при этом сильно реагируют на ласку и дружелюбное отношение в их сторону. Взаимодействия таких детей зачастую ограничиваются простыми формами, что также выражается в сниженной потребности в общении со сверстниками и низкой эффективности коммуникации в различных видах деятельности.

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития зачастую наблюдаются проблемы с эмоциональной устойчивостью, что выражается в недостаточном самоконтроле во всех аспектах активности [7]. Они могут проявлять агрессивное поведение, которое часто носит провокационный характер, а также испытывают трудности в адаптации к коллективу сверстников во время игр и занятий. Эти дети склонны к беспокойству, часто меняют свое настроение, испытывают неуверенность и страх, могут вести себя манерно по отношению к взрослым.

Дети с задержкой психического развития предпочитают играть в одиночестве, однако в редкие моменты, когда они взаимодействуют друг с

другом, их игры зачастую оказываются несогласованными. Общение между ними происходит эпизодически и преимущественно в единичных случаях. Поэтому при изучении данной особенности общения важно сосредоточиться на доброжелательности и искренности. Необходимо исследовать, проявляет ли ребенок желание слушать своего партнера, стремится ли понять и ответить на его вопросы, выражает ли симпатию (например, улыбается, обнимает или делится чем-то). Также важно наблюдать, конфликтует ли он или пытается избежать конфликта, предвидя его, искренен ли в своих высказываниях и эмоциях, а также открыто ли высказывает свои намерения.

Исследования таких ученых, как К. Роджерс, Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя показали, что высокий уровень коммуникативных навыков у педагогов, который включает в себя доброжелательное отношение, гибкость и индивидуальный подход в общении, а также аргументированное эмоциональное воздействие, способствует формированию благоприятной атмосферы в группе. Это, в свою очередь, ведет к позитивным взаимным оценкам среди детей, снижает уровень конфликтности и создает комфортный микроклимат в коллективе. Кроме того, такой подход сокращает количество детей, которые оказываются изолированными от остальных.

Различные исследования особенностей социальных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) таких ученых, как Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, выявляют значительные трудности в их социальной адаптации и взаимодействии со сверстниками. Дети с ЗПР часто демонстрируют недостаточную способность к эмпатии, ограниченные коммуникативные навыки и сложности в понимании социальных норм и правил.

Основные проблемы включают недостаточное развитие коммуникативных умений, низкую способность к саморегуляции поведения, а

также ограниченный репертуар социально приемлемых реакций в различных ситуациях общения.

Важно отметить, что эти трудности могут значительно влиять на их самооценку и общее эмоциональное состояние. Тем не менее, при условии целенаправленной работы со специалистами – психологами, логопедами и педагогами – возможно улучшение социальных навыков этих детей. Использование игровых методик, групповых занятий и индивидуальных подходов способствует развитию их коммуникативных умений и социального поведения.

В заключение можно сказать, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития ЗПР отмечаются специфические особенности в формировании социальных навыков. Замедленный темп развития, ограниченные когнитивные возможности, недостаточный уровень эмпатии и самостоятельности приводят к значительным трудностям в социальной адаптации. Проблемы проявляются в коммуникативных навыках, взаимодействии со сверстниками, понимании и соблюдении социальных норм.

Таким образом, работа с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР должна быть комплексной и учитывать как индивидуальные особенности каждого ребенка, так и общие тенденции их развития. Создание поддерживающей и инклюзивной среды является ключом к успешной социализации этих детей и формированию у них необходимых социальных навыков.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Венгер А.Л. Развитие познавательных способностей в дошкольном возрасте. М.: Генезис, 2020.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: 2009.
4. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Игра в жизни дошкольника с задержкой психического развития: Психологическая помощь детям. М.: Аркти, 2020.

5. Воспитание детей с ЗПР в процессе обучения: сб. науч. тр. / под ред. Т.А. Власовой. М.: НИИ общей педагогики, 1981.
6. Дмитриева Е.Е. Об особенностях общения со взрослыми шестилетних детей с ЗПР // Дефектология. 1998. № 1.
7. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение, 2003.

СЕКЦИЯ 3

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.45

Аксенова Е.Г.,
*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
магистрант 3 курса*
Научный руководитель: канд. псих. наук, доцент Л.П. Кузма

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье прослеживается характер и специфические особенности формирования предметно-практических действий у детей с расстройствами аутистического спектра. Авторами приводятся результаты исследований, которые позволяют детально осмыслить процесс развития предметного праксиса у детей с РАС. А также представлена краткая характеристика трудностей, с которыми сталкиваются дети изучаемой категории при освоении предметной деятельности. Результаты исследования являются ценным ресурсом для специалистов и могут способствовать реализации эффективной коррекционной работы

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, предметно-практическая деятельность, предметный праксис, коррекционная работа, аутизм.

Aksenova E.G.

ON THE ISSUE OF THE SPECIFICS OF SUBJECT-PRACTICAL ACTIVITY IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary. The article traces the nature and specific features of the formation of subject-practical actions in children with autism spectrum disorders. The authors present the results of studies that allow us to understand in detail the process of praxis development in children with ASD. A brief description of the difficulties faced by children of the studied category in mastering subject activities is also presented. The results of the study are a valuable resource for specialists and can contribute to the implementation of effective correctional work.

Key words: children with autism spectrum disorders, subject-practical activity, praxis, correctional work, autism.

В современной психолого-педагогической науке и педагогической практике наблюдается повышенный интерес специалистов к детям с расстройствами аутистического спектра (далее РАС). Ученые и педагоги-дефектологи прилагают значительные усилия по изучению теорий происхождения аутизма, разработке новых методов диагностики и созданию технологий комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС. Такое пристальное внимание связано с тем, что количество детей данной категории неизменно увеличивается, поскольку значительно возросли возможности диагностики, позволяющие включать в данную группу детей с различными пограничными состояниями [2].

Занимаясь изучением проблемы адаптации и обучения детей с РАС, а также разработкой оптимальных методов коррекционной работы, исследователи подчеркивают, что важно учитывать не только недостатки в развитии, но и потенциально сильные стороны каждого ребенка с РАС, на которые можно опираться при формировании различных умений и навыков.

Расстройство аутистического спектра относится к психическим нарушениям, которое мешает адекватному социальному взаимодействию и коммуникации, характеризуется повторяющимися действиями и может сопровождаться неоднородным развитием умственных способностей. Современные исследования доказывают, что если в начальном периоде жизни ребенка с РАС активно заниматься коррекцией аутистических проявлений, то можно избежать их осложнения, не допустить изоляции от социума и формирования устойчивых двигательных и поведенческих паттернов [2].

В рамках современных подходов в области коррекционной педагогики особое внимание уделяется учету и использованию ведущего вида деятельности ребенка в качестве основополагающего элемента, определяющего

успешность коррекционной работы. Опираясь на данные психолого-педагогических исследований, можно утверждать, что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности становится предметно-практическая игровая деятельность. Такая деятельность обусловлена не простым взаимодействием ребенка с окружающими предметами, но представляет собой комплексную, целенаправленную активность, направленную на познание и осмысление окружающего мира через игровое взаимодействие с объектами окружающего мира [1].

Нарушение праксиса, известное под термином диспраксия, у детей с РАС связаны недостаточным функционированием левого полушария мозга. Важно подчеркнуть, что праксис предполагает способность человека к планированию, контролю и выполнению обширных и сложных двигательных действий. Этот процесс включает в себя не только последовательное планирование действий на основе визуальных и визуально-пространственных представлений, но также и адекватное восприятие пространственной ориентации, и понимание базовых действий. Дети, испытывающие проблемы с праксисом или страдающие диспраксией, сталкиваются с затруднениями в выполнении задач, требующих координации действий, что негативно сказывается на их повседневной деятельности и обучении [3].

Трудности, возникающие в предметно-практической деятельности у детей с РАС, объясняются многими значимыми факторами, сопутствующими данной патологии развития. Исследования в области детской неврологии позволили выявить, что дети с РАС зачастую недостаточным развитием крупной и мелкой моторики. К ним относятся мышечная дистония, особенности походки, в числе которых характерна ходьба на носочках, а также затруднения в контроле равновесия, координации и выполнении сложных движений [3].

Ученые довольно часто подчеркивают роль предметно-практической игровой деятельности в развитии когнитивных и социальных навыков ребенка. От ее содержания во многом зависит способность критически мыслить, анализировать полученную информацию и самостоятельно применять знания в новых ситуациях, а также характер коммуникации с окружающими людьми и возможность включаться в социальное взаимодействие. По этой причине эффективность коррекционно-педагогической работы обусловлена пониманием психолого-педагогических аспектов ведущего вида деятельности дошкольников с РАС и подбором соответствующих стратегии коррекции [1].

При условии обеспечения совместной предметно-практической игровой деятельности с взрослыми, ребенок с РАС не просто получает набор знаний, но и развивает социальные навыки, способствующие его полноценному включению в социокультурную среду. Это организует совместную деятельность взрослого и ребенка, как неотъемлемую часть процесса воспитания и развития личности на всех этапах ее формирования.

Ключевое значение в изучении и коррекции предметно-практической деятельности у детей с РАС приобретает анализ нарушений аффективной сферы, которые оказывают значимое влияние на их взаимодействие с окружающей средой, в частности, с предметным миром. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют о том, что дети с РАС, испытывают затруднения в овладении простыми и сложными действиями с предметами, а их игровая деятельность ограничивается примитивными и стереотипными манипуляциями (игрушки не используются по назначению, а скорее выступают в роли символов) [4].

Обозначенные проблемы обуславливают актуальность коррекции и стимулирования предметно-практических навыков у детей с РАС. При этом основной целью специалистов, работающих с данной категорией детей, является преобразование привычных для ребенка с РАС аутостимуляций в

конструктивные формы предметного взаимодействия, включающие в себя как игровую деятельность, так и осознанное взаимодействие с окружающими людьми. Это, в свою очередь, позволит развивать у детей с РАС когнитивные и социальные навыки [4].

Для достижения поставленной цели необходима организация учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы активизировать интерес ребенка к изучению предметного мира, используя для этого как традиционные, так и инновационные методы и формы работы. А использование игровых методов как основного инструмента коррекции и обучения позволит ребенку с РАС более эффективно адаптироваться к социальной среде, научиться взаимодействовать с родителями и сверстниками посредством решения общих игровых задач.

Литература

1. Короткая Т.В. Воспитание детей с РАС через предметно-практическую деятельность посредством творчества // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15-16 апреля 2021 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 410-413.
2. Мельников Е.Ю. Особенности адаптивного физического воспитания детей с расстройством аутистического спектра / Е.Ю. Мельников, Е.Ф. Легкая, Л.С. Ходасевич // Современные вопросы биомедицины. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptivnogo-fizicheskogo-vospitaniya-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 12.10.2024).
3. Никольская О.С. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Дефектология. 2014. № 4. С. 23-33.
4. Рясная Е.И. Изучение предметно-практической деятельности у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра // Омский психиатрический журнал. 2019. № 2 (20). С. 34-39.

УДК 376

Белая А.А.,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук А.Б. Кузьмина

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Исследование изучает психоэмоциональное напряжение у младших школьников с ОВЗ (20 учеников 9-10 лет). Применялись различные методики (тест тревожности, проективные тесты, методики рисунка), выявившие высокий уровень тревожности, низкую самооценку и проблемы в семейных отношениях у большинства детей. Результаты указывают на необходимость программы психологической профилактики, включающей диагностику, развитие самооценки и коммуникативных навыков, работу со стрессом, укрепление семейных отношений, создание поддерживающей среды и арт-терапию.

Ключевые слова: психоэмоциональное напряжение, младшие школьники, ОВЗ, тревожность, самооценка, семейные отношения, психологическая профилактика, методики исследования, психологическая диагностика, арт-терапия.

Belaya A.A.

AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE FEATURES OF PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF PSYCHOEMOTIONAL STRESS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Summary. The study examines the psychoemotional stress in primary school children with disabilities (20 students aged 9-10 years). Various techniques were used (anxiety test, projective tests, drawing techniques), which revealed a high level of anxiety, low self-esteem and problems in family relationships in most children. The results indicate the need for a psychological prevention program that includes diagnosis, self-esteem and communication skills development, stress management, strengthening family relationships, creating a supportive environment and art therapy.

Key words: psychoemotional stress, primary school children, HIA, anxiety, self-esteem, family relations, psychological prevention, research methods, psychological diagnostics, art therapy.

Актуальность исследования обусловлена растущим числом детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), испытывающих повышенный уровень психоэмоционального напряжения, что негативно сказывается на их адаптации и развитии. Новизна работы заключается в комплексном исследовании психоэмоционального состояния младших школьников с ОВЗ с использованием широкого спектра методик, позволяющего получить более полную картину проблемы и разработать целенаправленную программу профилактики. Хотя проблематика психоэмоционального напряжения у детей с ОВЗ изучалась многими авторами (например, Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К., Прохоров А.О., Генинг Г.Н. и др.), данное исследование отличается комплексным подходом и фокусом на разработке практических рекомендаций.

Психоэмоциональное напряжение – это состояние психики, характеризующееся повышенной тревожностью, напряженностью, снижением самооценки и нарушением адаптации к окружающей среде, вызванное воздействием стрессоров.

Основные направления психологической профилактики:

- Развитие самооценки и уверенности в себе.
- Улучшение коммуникативных навыков.
- Работа с тревожностью и стрессом.
- Укрепление семейных отношений.
- Создание поддерживающей образовательной среды.
- Использование арт-терапевтических методов.

Целью данной статьи стало определение факторов, формирующих психоэмоциональное напряжение у младших школьников и являющихся составляющими стрессовых состояний.

Задачи исследования:

1. Оценить уровень общей тревожности среди учащихся начальных классов;

2. Изучить особенности школьной тревожности у детей.

Предмет исследования включает характеристики эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста и клинические симптомы, приводящие к стрессу.

Объект исследования: психическое состояние учеников 9-10 лет, обучающихся в специальной (коррекционной) школе МБОУ СОШ №1 города Ессентуки.

Выборка исследования состояла из 20 участников, из которых 9 девочек и 11 мальчиков [4, с. 212].

Для анализа страхов и уровня тревожности использовались проверенные и признанные в психологической практике методики:

- Тест общей тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен.
- Проективный метод «Дом-Дерево-Человек» Дж. Бука.
- Тест школьной тревожности Филлипса.

В рамках данного исследования была поставлена задача изучить особенности психоэмоционального напряжения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и разработать программу психологической профилактики данного напряжения. Для достижения поставленной цели применялись различные методики, каждая из которых исследует отдельные аспекты психоэмоционального состояния детей.

1. Тест «Несуществующее животное» Р. Бернса.

Эта методика использовалась для оценки уровня воображения, тревожности и адаптации детей к новым условиям. Результаты теста помогли определить степень использования воображения ребенком и его связь с эмоциональным состоянием.

2. Тест «Дом-Дерево-Человек» Ч. Кох.

Применялся для оценки самооценки детей, их отношения к миру и семейным отношениям, а также уровня тревожности. Тест позволил выявить восприятие детьми себя в контексте семьи и окружающей среды.

3. Методика «Рисунок семьи» В. Чугаева.

Использовалась для изучения семейных отношений и роли ребенка в семье. Анализ рисунков дал возможность понять, как дети воспринимают свою семью и ее поддержку.

4. Методика «Рисунок человека» Ф. Гудинафа.

Позволяла исследовать самооценку, отношение детей к себе и уровень тревожности на основе созданных ими рисунков.

5. Методика «Неполные предложения» С. Роджерса.

Применялась для изучения оценки и отношения детей к себе и окружающим. Анализ заполненных предложений способствовал выявлению внутренних переживаний и самооценки детей [1, с. 12].

Методики были отобраны с учетом возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста с ограничениями по здоровью.

На первом (констатирующем) этапе исследования была проведена оценка психоэмоционального состояния младших школьников с ОВЗ с использованием перечисленных выше методик. Анализ велся как в количественном, так и в качественном аспектах.

Результаты тестов:

– Тест «Несуществующее животное».

Большинство детей продемонстрировали высокий уровень тревожности, что отразилось на их трудностях с адаптацией в новой социальной среде, например, в школе. Также было отмечено существенное развитие воображения у учащихся, однако применение этого потенциала в реальной жизни оказалось затруднительным. Из 20 участников теста «Несуществующее животное» 15

выбрали образы необычных и тревожных существ, что свидетельствует о повышенной тревожности и внутреннем дискомфорте [3, с. 123].

– Тест «Дом-Дерево-Человек».

Большая часть детей показала низкую самооценку, что указывает на тревожность и неуверенность в собственных силах. Их рисунки часто отражали сложности во взаимоотношениях с родителями. При проведении теста «Дом-Дерево-Человек» было замечено, что только у 5 детей рисунки характеризовались положительным самовосприятием, тогда как у остальных 15 наблюдались признаки низкой самооценки и тревожности. Эти дети изображали семьи, в которых отсутствовали ключевые члены, или представляли конфликтные разрывы, что указывало на неблагоприятный психологический климат в семье. Методика «Рисунок семьи» подтверждала эти выводы: значительное число детей в своих работах выражало недовольство или страх, что также свидетельствовало о напряженной атмосфере в домашних условиях.

– Методика «Рисунок семьи».

Результаты показали, что многие дети воспринимают свои семьи как недостаточно поддерживающие, что, в свою очередь, усиливает психозмоциональное напряжение.

– Методика «Рисунок человека».

Почти все дети продемонстрировали низкую оценку своей внешности и привлекательности, что указывает на проблемы с самооценкой. С помощью методики «Рисунок человека» было установлено, что 18 из 20 детей изображали искаженные образы, что может символизировать низкую самооценку и тревожность. Рисунки были выполнены неаккуратно, порой без деталей, что свидетельствует о сниженной уверенности в себе.

– Методика «Неполные предложения».

Ответы детей часто содержали негативные оценки их окружения, что указывает на низкий уровень удовлетворенности жизнью. Применение методики «Неполные предложения» выявило обширные внутренние конфликты среди детей: многие указывали, что «мне страшно в школе» или «я не хочу дружить», что свидетельствовало о высоком уровне психоэмоционального напряжения [2, с. 44].

На основании представленных результатов исследований, действительно наблюдается необходимость разработки и внедрения программы психологической профилактики для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ниже представлены рекомендации и основные компоненты, которые следует учесть при разработке такой программы:

1. Диагностика и оценка потребностей
2. Развитие самооценки и уверенности в себе
3. Улучшение коммуникативных навыков
4. Работа с тревожностью и стрессом
5. Укрепление семейных отношений
6. Создание поддерживающей образовательной среды
7. Творческие и арт-терапевтические методы
8. Мониторинг и оценка эффективности программы
9. Создание сети поддержки

Разработка и внедрение комплексной программы психологической профилактики требует системного подхода и сотрудничества всех заинтересованных сторон – специалистов, родителей, педагогов и самих детей. Такой подход позволит снизить уровень психоэмоционального напряжения, повысить самооценку и улучшить качество жизни детей с ОВЗ.

Литература

1. Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. М., 2021.

2. Прохоров А.О., Генинг Г.Н. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности // Вопросы психологии. 2022. № 4. С. 42-53.
3. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 2023.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2023. 373 с.

УДК 159.973

Бессмертная А.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Тарасова О.Д.,
Ростовский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент С.В. Бондаренко

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Проанализированы имеющиеся в психологической литературе исследования, дающие основания обобщить положения, связанные с проблемой межличностного взаимодействия. Описаны существенные аспекты развития межличностного взаимодействия со сверстниками младших школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, младшие школьники с нарушениями интеллекта, развитие личности, тренинг.

Bessmertnaya A.A.,
Tarasova O.D.

OPTIMIZATION OF INTERPERSONAL INTERACTION WITH PEERS OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The studies available in the psychological literature are analyzed, giving grounds to generalize the provisions related to the problem of interpersonal interaction. The essential aspects of the development of interpersonal interaction with peers of primary schoolchildren with intellectual disabilities are described.

Key words: interpersonal interaction, primary schoolchildren with intellectual disabilities, personality development, training.

Младший школьный возраст характеризуется как возраст интенсивного освоения детьми культурных норм, различных способов деятельности и общения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), которые становятся своеобразной системой мер, эталонов, ценностей. В младшем школьном возрасте интересы ребенка перемещаются к миру людей. Младший школьник открывает для себя мир человеческих отношений, осваивает новые виды деятельности и активно познает социальные функции. В этом возрасте формируется комплекс личностных качеств, связанных с развитием перцепции, внимания, мышления, речи. К ним, прежде всего, относятся ответственность перед партнерами по взаимодействию. При этом вопрос личностного становления детей сопряжен с решением ряда психологических проблем, а именно: адаптация к миру взрослых, обучение альтруистическому поведению, становление конструктивных основ межличностного взаимодействия.

По мнению Л.С. Выготского, психическое развитие ребенка происходит в ходе взаимодействия со взрослыми и сверстниками. В процессе межличностного взаимодействия формируются нравственные ориентиры, представления о себе и других, социальные чувства [2].

В психологическом словаре взаимодействие трактуется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [3].

Проведенный анализ научной литературы (Е.И. Андреева, И.В. Дубровина, Т.И. Митичева, И.Р. Туйгунова и др.) показал, что межличностное взаимодействие рассматривается как процесс реализации взаимовлияний субъектами совместной деятельности друг на друга для достижения практического результата, развития межличностных отношений между ними, и, как следствие этого, развития личности взаимодействующих. В качестве структурных компонентов межличностного взаимодействия исследователи выделяют следующие сферы: коммуникативная, познавательная,

мотивационно-потребностная и межличностных отношений. Составляющими этих личностных аспектов анализируются коммуникативные и организаторские склонности, стиль межличностного взаимодействия, ценностные ориентации, а также групповая сплоченность и благоприятный психологический климат в учебной группе.

Исследований, посвященных изучению межличностного взаимодействия со сверстниками детей с нарушенным интеллектом, недостаточно. Между тем, эти исследования чрезвычайно важны, в специфике младшего школьного возраста – являющимся сензитивным для нравственного развития и гармоничного взаимоотношения с окружающими.

По мнению С.Я. Рубинштейн можно выделить ряд особенностей характеризующих межличностное взаимодействие младших школьников с нарушениями интеллекта [8]. Их чувства продолжительное время слабо дифференцированы, более примитивны, полярны. У одних отмечают поверхностные, безответственные отношения к серьезным жизненным событиям, у других проявляется чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по несущественным аспектам. На оценочные суждения существенное воздействие оказывают эгоцентрические эмоции. Для них характерна слабость интеллектуальной регуляции чувственных проявлений.

Интерес к проблеме развития межличностного взаимодействия со сверстниками младших школьников с нарушениями интеллекта объясняется причинами разного рода. Нарушение мотивов и потребностей, повышенная внушаемость, неумение осознать причинно-следственные связи между поступком и итоговым результатом, снижение критического отношения к своим поступкам, неспособность объективно оценивать и переживать свое состояние, трудности переноса обобщения в новую ситуацию, в которой это обобщение должно быть воплощено в поведенческом акте, – все это препятствует оптимизации процесса межличностного взаимодействия. С

другой – расширение круга общения и взаимодействия обеспечивает развитие нравственных позиций и адекватного поведения личности [4].

Рассматривая вопросы личностного становления детей с нарушениями интеллекта, многие исследователи первостепенное значение придают развитию положительных межличностных взаимоотношений ребенка со сверстниками, то есть комплекса социально-нравственных качеств, обеспечивающих всестороннее формирование личности (С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева и др.).

Среди методов развития межличностного взаимодействия важнейшее место занимает тренинг. Для повышения активности человека в межличностном взаимодействии применяются тренинги, направленные на развитие социально-перцептивной сферы, изменение поведенческой сферы, развитие коммуникативных свойств личности [1].

Как отмечает В.Н. Федорчук, большое число современных тренингов эклектичны, т.е. сочетают в себе элементы различных тренингов, отобранные по признаку эффективности для решения конкретных задач [9, с. 289]. В качестве эффектов психологического тренинга исследователи отмечают:

- децентрацию участников тренинга, проявляющуюся в большей обращенности к партнерам по общению и взаимодействию, возрастание социально-психологической активности участников (Л.А. Петровская);
- повышение поисковой активности и ориентацию на активную позицию (О.Р. Арнольд).

Первые тренинговые группы, направленные на повышение компетентности в общении и взаимодействии получили название Т-групп. Термин «Т-группа» за рубежом относят к широкому спектру групп, цели которых не всегда похожи. Т-группа представляет собой маленький реальный мир, в котором обеспечивается возможность для решения проблем, не всегда разрешаемых в жизни. Общение в Т-группах осуществляется преимущественно на языке «чувств и эмоций». Важным результатом поведения субъекта в группе

является «повышение чувствительности» к другим людям и к себе, а также интеллектуальное и эмоциональное познание другого человека и самого себя.

Немаловажную роль в Т-группе играет обратная связь, получение информации от окружающих о том, как они воспринимают наше поведение. Обратная связь позволяет участникам корректировать неадекватный образ действий и вырабатывать оптимальное поведение. Обратная связь при соблюдении правил ее подачи (неоценочность, конкретность и др.) является условием прогресса при оптимизации межличностного взаимодействия.

В ряде психологических исследований обосновано, что главным направлением развивающей работы является создание условий для проявления и повышения активности человека, способствующих самопониманию и саморазвитию [10]. Таким образом, тренинг как система организованного интенсивного воздействия позволяет оптимизировать у его участников межличностное взаимодействие с помощью активизации самопознания.

Тренинговая работа отличается рядом принципов.

- Принцип активности. В процессе реализации тренинга все его участники включаются в спроектированные межличностные взаимодействия.

- Принцип творческой позиции. Необходимо отметить о том, что в тренинговой группе организовывается креативная среда, важнейшими показателями которой выступают неопределенность, проблемность, безоценочность.

- Принцип объективации поведения. По ходу занятий, поведение членов группы перестраивается с импульсивного на объективированный уровень, который позволяет осуществить модификации в тренинге. Всеобщим средством объективации поведения субъекта выступает обратная связь. Формирование условий для действенной обратной связи – задача проводимой работы.

- Принцип партнерского общения. Партнерским рассматривается общение, в процессе которого принимаются во внимание круг интересов

остальных участников взаимодействия, а также их переживания, эмоциональные реакции [6].

Результативность тренинга во многом зависит не только от объективности проводимой тренером диагностической работы, но и от того, обладает ли он необходимым арсеналом средств и приемов для достижения обозначенной цели. К часто применяемым приемам относятся дискуссии, ролевые игры, психодрама, психогимнастика. Предпочтение того или иного из них обуславливается рядом факторов: содержанием предстоящего тренинга; спецификой группы; особенностями ситуации; потенциалом тренера.

В работе тренинговой группы неизменно отмечаются два варианта, две стороны: содержательная и личностная [7]. Содержательный план изменяется в зависимости от того, на какой объект направлено воздействие, а также от программы тренинга. Под личностным планом подразумевается как групповая атмосфера, так и состояние каждого участника в отдельности.

О.П. Горбушина считает, что тренинг выступает ярким, эмоционально насыщенным занятием, направленным на изменение, гармонизацию стиля общения, привитие желаемых навыков и разрешение противоречий, которые отмечаются в условиях межличностного взаимодействия. Любая из вышеперечисленных целей тренинга затрагивает сложные процессы психологии человека, поэтому работа тренера похожа на работу ювелира, занимающегося огранкой ценного бриллианта [7].

Работа тренера начинается с такого понятия, как дисциплина (особенно, если речь идет о группах с участниками школьного возраста). Основными задачами тренера выступают: первоначальное сплочение группы на основе общих правил поведения; регламентирование организационных моментов проведения группового тренинга; возможность управления группой на основе принятых правил; направленность законов тренинга на задачи и цели позволяет усилить эффективность работы группы.

По сравнению с индивидуальной групповая форма работы с младшими школьниками имеет ряд достоинств: групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; в группе моделируется система взаимоотношений, характерная для реальной жизни; возможность получения обратной связи; в группе младшие школьники могут идентифицировать себя с другими, что имеет следствие знакомство с новыми способами поведения; группа облегчает процессы самопознания. Тренинговые группы состояются из младших школьников с нарушениями интеллекта, имеющих сходные проблемы в общении и межличностном взаимодействии [5].

Таким образом, анализ проблемы межличностного взаимодействия позволил констатировать, что оно понимается как процесс взаимовлияний субъектами деятельности друг на друга с целью достижения практического результата, развития межличностных отношений, и, как следствие этого, развития личности взаимодействующих.

Одним из методов развития межличностного взаимодействия является тренинг, представляющий собой сбалансированную систему игровых, дидактических и интерактивных технологий, основывается на активности участников и совместности приобретения опыта (С.Д. Шабалина и др.).

Сущность тренинга может быть конкретизирована в ряде задач, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей субъекта, с коррекцией и развитием системы межличностного взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта, поскольку личностное своеобразие является тем фоном, который придает характерный индивидуальный оттенок любым действиям человека.

Литература

1. Васюра С.А. Активность как психологическая категория // Современные проблемы психологии и управления: сб. науч. ст. / под ред. С.П. Дырина, Г.С. Прыгина. Набережные Челны: Изд-во Ин-та упр., 2004. С. 102-116.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо-Пресс; Смысл, 2005. 512 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. Минск: Харвест 2007. 576 с.
4. Землянкина Е.Д. Изучение особенностей эмпатии умственно отсталых школьников с психопатоподобным поведением // Вестник ЮУрГГПУ. 2009. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-empatii-umstvenno-otstalyh-shkolnikov-s-psihopatopodobnym-povedeniem> (дата обращения: 04.11.2024).
5. Омарова П.О. Общение и поведение умственно отсталых младших школьников // Сибирский педагогический журнал, 2009. №5. С. 269-281.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 216 с.
7. Практическая психология. Психологический тренинг. Секреты проведения / под ред. О.П. Горбушина. СПб.: Питер, 2007. 176 с.
8. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 176 с.
9. Федорчук В.Н. Тренинги общения: классификация // Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. С. 289-290.
10. Шабалина С.Д. Коммуникативный тренинг как форма интерактивного обучения // Вестник Югорского государственного университета. 2016. №1 (40). С. 158-161.

УДК 376

Богомолова А.Е.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Е.Ф. Торикова

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития межличностного взаимодействия старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями в процессе формирования сюжетно-ролевой игры. Автор статьи считает, что для развития межличностных отношений в процессе формирования сюжетно-ролевой игры важно понимание закономерностей и принципов обучения игре детей с интеллектуальной

недостаточностью. Особенно актуальным становится повышение уровня игровой компетенции педагогов и родителей, так как без правильного комплексного вмешательства, формирование данных навыков затруднительно или невозможно.

Ключевые слова: игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, межличностное взаимодействие, интеллектуальные нарушения, потребность, мотивация, групповое взаимодействие, коррекция.

Bogomolova A.E.

DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL INTERACTION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF FORMING STORY-ROLE PLAY

Summary. This article examines the problem of developing interpersonal interaction of senior preschoolers with intellectual disabilities in the process of forming a role-playing game. The author of the article believes that for the development of interpersonal interaction in the process of forming a role-playing game, it is important to understand the patterns and principles of teaching children with intellectual disabilities to play. It is especially important to increase the level of play competence of teachers and parents, since without the correct comprehensive intervention, the formation of these skills is difficult or impossible.

Kew words: play activity, role-playing game, interpersonal interaction, intellectual disabilities, need, motivation, group interaction, correction.

Игровая деятельность – эмоционально привлекательная форма творческой самореализации ребенка, выражающаяся в личном проживании ролей, обеспечивающих несложный путь скопления знаний об окружающей реальности и норм социального взаимодействия. Благодаря разнообразию предметного содержания игровая деятельность дает детям старшего дошкольного возраста с ограниченными интеллектуальными возможностями возможность получить неограниченный спектр знаний об окружающем мире, в том числе социальных знаний. Благодаря эмоциональной привлекательности игровая деятельность формирует мотивационную сферу личности. В связи с эффективной ориентацией формирует навыки социального поведения и работы в команде [5].

Игровая деятельность, как средство развития межличностных отношений ребенка дошкольного возраста с ограниченными интеллектуальными

возможностями позволяет расширить социальные горизонты жизни ребенка. Разнообразная игровая деятельность способствует активации познавательных способностей, устранению недостатков в развитии личности, формированию умения ориентироваться в социальной реальности, развитию всей системы поведения человека. В процессе игровой деятельности у ребенка формируется целый комплекс социальных чувств, коллективных умений, способствующих усвоению социально выработанных способов постижения действительности, накопления опыта, познанию резервных возможностей, обеспечивающих развитие и реализацию детского потенциала как творческого субъекта социальной реальности [1].

У дошкольников с интеллектуальными нарушениями потребность в общении практически не формируется, и прежде всего, ее необходимо осваивать на основе групповой игровой деятельности со сверстниками и взрослыми. В коммуникативных ситуациях, связанных с игрой, ребенок сталкивается с необходимостью установления контактов, обеспечения соблюдения принятых норм поведения по отношению к сверстникам, регламентации этих норм и правил для разных конкретных ситуаций. В самом общении детей друг с другом часто возникают ситуации, требующие координации действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказаться от личных желаний ради достижения общих целей [3].

Большинство психологов придают игре чрезвычайно большое значение в психическом развитии ребенка. Понимание этого смысла решающим образом зависит от взглядов на сущность игры и, в конечном итоге, от общих методологических установок авторов.

Отечественные психологи и педагоги советского периода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) всегда уделяли игре ребенка особое внимание. Их исследования показали, что

сюжетно-ролевая игра как ведущий тип деятельности, который определяет развитие всех сторон психики ребенка в данный период его жизни и в рамках которой создаются тенденции его дальнейшего развития, появляется на определенной базе. Говоря о предпосылках возникновения игры, следует обратить внимание на два момента. Первый относится к созданию и развитию игровых действий в рамках предметной деятельности, а второе – к изменению внутренней ситуации ребенка, его аффективно-потребностной сферы [1].

Игровые действия вырастают из предметных действий путем переноса последних на предметы-заместители, т. е. путем отделения действия от самого предмета и обобщения его. Это осуществляется под непосредственным руководством взрослого. Игровое действие представляет собой, по существу, общую схему предметного действия, в которой главным является не знание физических свойств предметов, а знание их социального значения.

Следует также понимать, что первостепенную роль в возникновении коммуникативных потребностей ребенка играет отношение взрослых к ребенку как личности. Основными методами развития коммуникативных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью являются оживленная мимика взрослого, привлечение внимания ребенка, вовлечение его в разговор с целью добиться эмоционального и речевого отклика [4].

По мере освоения ребенком новых действий его самостоятельность возрастает. В процессе самостоятельных действий ребенок начинает замечать сходство своих действий с действиями взрослого, что приводит к выделению им взрослого как образца, которому ребенок во всем стремится подражать, включая и действия, еще недоступные для ребенка.

На сегодня основная задача воспитания детей с ограниченными умственными способностями, с определенным недостатком коммуникативных навыков является обучение умению эффективно общаться, снижению агрессивных тенденций в поведении, устранению защитных реакций,

включение в жизнь группы, накопление опыта положительного взаимодействия [2].

Процесс обучения игре детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта строится с учетом закономерностей ее развития у нормально развивающихся детей:

1. Построение процесса обучения игре на основе дидактических признаков.
2. Общность содержания обучения игре.
3. Комплексный характер обучения игре.
4. Использование различных форм организации процесса обучения игре, а также различных методов и приемов, обеспечивающих формирование знаний, умений и навыков.
5. Организация развивающей среды.

Процесс обучения игре строится на основе системы дидактических принципов:

- принцип активности и сознательности ребенка в процессе обучения;
- принцип систематичности и последовательности в процессе формирования знаний, умений и навыков у детей;
- принцип наглядности, учитывающий наглядно- действенный и наглядно образный характер мышления детей старшего дошкольного возраста;
- принцип доступности, обеспечивающий соответствие формируемых представлений, знаний, умений и навыков возрасту и индивидуальным возможностям детей;
- принцип устойчивости формируемых знаний, умений и навыков;
- принцип связи содержания обучения с жизнью и опытом детей;
- принцип образовательно-развивающей направленности процесса обучения;
- принцип руководящей роли специалиста в процессе обучения.

Таким образом, суть игры как ведущей деятельности, состоит в том, что дети отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей деятельности.

В игровом взаимодействии у детей развивается потребность регулировать отношения со сверстниками и складываются нормы нравственного поведения. Дети активны в игре, творчески преобразуют ранее воспринятое, свободнее и лучше контролируют свое поведение. Таким образом, ролевая игра оказывает большое влияние на формирование личности ребенка, а также на формирование его взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Литература

1. Алексеева Д.С. Особенности развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум» URL: <https://www.scienceforum.ru/2018/article/2018000386> (дата обращения: 23.10.2024).
2. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Ростов-на-Дону: Феникс, 2018. 130 с.
3. Кузнецова Е.В. Формирование межличностных отношений дошкольников в сюжетно-ролевой игре // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-doshkolnikov-v-syuzhetno-rolevoy-igre> (дата обращения: 25.10.2024).
4. Филютина Т.Н. Развитие сюжетно- ролевой игры дошкольников в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2018. № 9 URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11663/1/povr-2018-09-18.pdf>
5. Шилова И.М. Коррекция межличностного взаимодействия умственно отсталых учащихся младших дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры // Наука и школа. 2019. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-mezhlichnostnogo-vzaimodeystviya-umstvenno-otstalyh-uchaschihsya-mladshih-klassov-posredstvom-syuzhetno-rolevoy-igry> (дата обращения: 20.10.2024).

УДК 159.99

Борозенец Д.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», магистрант 2 курса
Научный руководитель: д-р психол. наук, доцент Е.С. Слюсарева

ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению понятия «буллинг», причины его возникновения и формы проявления, а также психологическая профилактика в подростковом возрасте.

Ключевые слова: буллинг, подростковый возраст, факторы и формы буллинга, психологическая профилактика.

Borozenets D.V.

THE PROBLEM OF BULLYING IN ADOLESCENCE

Summary. The article discusses approaches to the definition of the concept of «bullying», the causes of its occurrence and forms of manifestation, as well as psychological prevention in adolescence.

Key words: bullying, adolescence, factors and forms of bullying, psychological prevention.

В настоящее время система отечественного образования претерпевает значительные изменения, обусловленные широким спектром социальных, экономических, политических и культурных трансформаций в обществе. Эти процессы приводят к серьезным изменениям в структуре и содержании образовательной среды.

Одной из наиболее острых социальных и психологических проблем современности является буллинг в подростковой среде. Это явление оказывает значительное негативное воздействие на физическое, эмоциональное и психическое здоровье детей. По данным исследований, большая часть подростков сталкивается с агрессивным поведением в школьной среде и других социальных группах. Последствия буллинга включают развитие тревожных и

депрессивных расстройств, снижение самооценки, а в тяжелых случаях – возникновение суицидальных мыслей.

Исследования феномена буллинга начались в начале XX века. В 1905 году К. Дьюкс опубликовал одну из первых работ, посвященных этой проблеме. В отечественной науке комплексный подход к изучению буллинга формируется лишь недавно, тогда как ранее основное внимание уделялось таким аспектам, как агрессия и насилие [1].

Несмотря на отсутствие универсального определения буллинга, исследователи сходятся во мнении, что это систематическая форма травли, длящаяся продолжительное время. Буллинг может проявляться в физической и психологической формах.

В России изучением данного феномена занимаются такие ученые, как И.С. Кон, О.Л. Глазман, И. Бердышев. А.А. Бочавер и К.Д. Хломов выделили три основных подхода к исследованию буллинга: диспозиционный, темпоральный и контекстуальный.

Среди зарубежных исследователей Д. Олвеус определяет буллинг как форму насилия, при которой агрессор систематически физически или психологически воздействует на жертву, лишенную возможности эффективно сопротивляться.

Л. Хальцер трактует буллинг как деструктивное взаимодействие, где доминирующая сторона многократно демонстрирует поведение, вызывающее дискомфорт и замешательство у менее доминирующего субъекта [1].

Обобщение изложенных выше определений позволяет сделать вывод, что буллинг – это длительное насилие, физическое или психологическое, осуществляемое одним человеком или группой и направленное против человека, который не в состоянии защититься в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению.

Буллинг следует отличать от понятий «конфликт», «агрессия» и «насилие». Основные его характеристики включают неравенство сил, преднамеренность действий и повторяемость. Ключевую роль в формировании и поддержании буллинга играют групповые процессы и социальные динамики. Это явление отражает множество социальных, психологических и педагогических проблем [3].

Исследователи выделяют различные факторы, способствующие возникновению буллинга, которые можно сгруппировать следующим образом:

1. Персональные факторы: особенности самооценки, импульсивность, стили воспитания.
2. Поведенческие факторы: отклоняющееся поведение, низкая успеваемость, правонарушения.
3. Социальные факторы: влияние средств массовой информации, окружение, субкультурные нормы.
4. Семейные факторы: конфликты в семье, разводы, завышенные родительские ожидания.

Подростковый возраст является критическим этапом развития личности, что делает подростков особенно уязвимыми к буллингу. В этот период усиливаются физиологические и психологические изменения, происходит формирование новых социальных связей и системы ценностей. Эти изменения, наряду с потребностью в признании со стороны сверстников, часто приводят к конфликтным ситуациям [2].

Для более полного понимания проблемы буллинга важно учитывать многоуровневую природу этого явления. Буллинг имеет влияние не только на непосредственных участников, но и на весь коллектив, включая свидетелей, что приводит к формированию враждебной атмосферы в образовательной среде. Свидетели буллинга, даже не являясь активными участниками, также

подвержены негативным психологическим последствиям, таким как чувство вины за бездействие или страх стать следующей жертвой.

Исследователи выделяют различные формы буллинга, каждая из которых характеризуется своими особенностями и механизмами воздействия:

1. Физический буллинг: прямое физическое воздействие, включающее удары, толчки, порчу личного имущества.

2. Вербальный буллинг: оскорбления, угрозы, издевательства, высмеивание.

3. Социальный (или реляционный) буллинг: изоляция жертвы от группы, распространение слухов, манипуляции социальными связями.

4. Кибербуллинг: использование цифровых технологий для угроз, оскорблений, распространения порочащей информации.

Следует отметить, что контекст, в котором происходит буллинг, существенно влияет на его проявления. В образовательных учреждениях с авторитарной атмосферой и отсутствием культуры толерантности вероятность буллинга значительно выше. Важно учитывать и культурные особенности: в некоторых обществах определенные виды агрессии могут восприниматься как социально приемлемые или даже поощряться [4].

Ключевую роль в профилактике и устранении буллинга играют педагоги и администрация школ. Необходимо, чтобы они обладали достаточной компетенцией для своевременного выявления и реагирования на случаи травли. Важным элементом является обучение педагогического состава методам работы с конфликтными ситуациями, а также создание условий для открытого обсуждения проблем буллинга среди учащихся.

Для эффективной профилактики буллинга рекомендуется внедрение психологических программ, направленных на развитие навыков эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости и способности к конструктивному решению конфликтов. Программы должны включать

элементы когнитивно-поведенческой терапии, тренинги по развитию эмпатии и групповые упражнения, способствующие сплочению коллектива.

Кроме того, семья играет решающую роль в формировании поведенческих моделей подростка. Поэтому работа с семьями учеников – важный элемент профилактики буллинга. Родители должны быть информированы о признаках буллинга, чтобы своевременно обнаружить проблему. Взаимодействие с семьей помогает выработать общую стратегию преодоления трудностей и создать поддерживающую среду дома [4].

Буллинг может иметь долговременные последствия не только для отдельных индивидов, но и для общества в целом. Он способствует формированию деструктивных поведенческих паттернов, снижает общий уровень доверия и безопасности в социальной среде. Жертвы буллинга в будущем могут испытывать трудности в построении межличностных отношений, а агрессоры, не получившие должного исправления, рискуют развить асоциальное или криминальное поведение.

Таким образом, комплексное изучение буллинга позволяет не только глубже понять его природу, но и разрабатывать более эффективные стратегии профилактики и вмешательства. Важно осознавать, что борьба с буллингом требует системного подхода, включающего участие всех сторон образовательного процесса – учащихся, педагогов, родителей и социальных работников. Только таким образом можно создать безопасную и поддерживающую среду, способствующую всестороннему развитию личности.

Литература

1. Бязырова А.Т., Гадзиев А.А. Психолого-педагогические условия профилактики школьного буллинга. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 105-111.
2. Волкова И.В. Характеристика подросткового буллинга и его определение. Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 26.
3. Гришина Т.Г. Исследование буллинга среди школьников: обзор зарубежных исследований. Современная прикладная психология: теория и практика: сборник статей

Международной научно-практической конференции: в 2 т. / под ред. Т.Н. Мельникова, Н.Т. Колесник. Т. 2. М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 14-17.

4. Слюсарева Е.С., Мизина Н.Н. Профилактика буллинга в инклюзивной образовательной среде. Человек и образование. 2023. № 4(77). С. 63-70.

УДК 159.973

Бугрий А.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Товмасын М.М.,
Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, магистрантка 2 курса
Научные руководители: канд. психол. наук, доцент С.В. Бондаренко, канд. пед. наук, доцент Т.Ю. Азатян

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье анализируется проблема здоровья и здорового образа жизни. Отмечается роль психологического содействия в развитии представлений о здоровом образе жизни у младших школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, младшие школьники с нарушениями интеллекта, психологическое содействие.

Bugriy A.V.,
Tovmasyan M.M.

PSYCHOLOGICAL PROMOTION OF THE DEVELOPMENT OF IMPLICATIONS ABOUT A HEALTHY LIFESTYLE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article analyzes the problem of health and a healthy lifestyle. The role of psychological assistance in the development of ideas about a healthy lifestyle in primary schoolchildren with intellectual disabilities is noted.

Key words: healthy lifestyle, primary schoolchildren with intellectual disabilities, psychological assistance.

Целью исследования является изучение роли психологического содействия при развитии представлений о здоровом образе жизни у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Современная наука представляет множество определений термина «здоровье». Релевантным для исследования можно считать определение, представленное в официальных документах Всемирной организации здравоохранения. В соответствии с этим определением, под здоровьем подразумевается не только отсутствие заболеваний или физических недостатков, но и состояние полного физического, психологического и социального благополучия [2].

В научной литературе понятие «здоровье» тесным образом связано с понятием «здоровый образ жизни», которое можно охарактеризовать как некий образ или способ жизни человека, сложившийся в конкретных социальных, психологических и экономических условиях, который проявляется в процессе жизнедеятельности людей в их труде, досуге, методах удовлетворения материальных и духовных потребностей, установленных нормах общения и поведении [2].

Особую группу с риском ухудшения здоровья составляют дети с нарушениями интеллекта, образующие многочисленную категорию детей с нарушениями развития. Развитие этих детей происходит на фоне уже выявленных расстройств здоровья, поэтому навыки здоровьесбережения являются для них особенно важными. В отечественной науке изучение особенностей развития детей с нарушениями интеллекта активно предпринималось такими учеными, как Е.М. Кудрявцева, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер, Л.Ф. Тихомирова и др.

По данным Л.Ф. Тихомировой реально действующее представление о здоровье у школьников с интеллектуальной недостаточностью носит крайне ограниченный характер. Эмоционально-волевая составляющая отношения к

здоровью сформирована слабо, что отмечается следствием низкой ценности здоровья, а также недостаточного умения сознательно формулировать целеполагания деятельности, принимать решение. Автор отмечает ограниченный набор способов, которые школьники применяют для укрепления здоровья. Их реальные действия направлены в основном на физическое здоровье [5].

Зачастую у младших школьников с нарушениями интеллекта отсутствует заинтересованность в занятиях оздоровительного характера. Это может быть обусловлено рядом причин. Так, рекомендации по здоровому образу жизни насаждаются в категорической форме и не вызывают положительных эмоциональных проявлений. Кроме того, взрослые редко придерживаются указанных правил в повседневной жизни, и дети это видят. Выполнение должных правил здорового образа жизни требует волевых усилий, что составляет значимую проблему у данной категории младших школьников.

Практическое направление работы по реализации психологического содействия, направленного на развитие представлений о здоровом образе жизни у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, включает комплекс организационно-содержательных аспектов. Психологическое просвещение, психологические тренинги, мобилизация психологических ресурсов личности, формирование рефлексивных механизмов индивидуального саморазвития, наглядные материалы – вот комплекс тех технологических мероприятий, которые признаны наиболее эффективными в литературных источниках (В.В. Ткачева и др.).

А.Г. Асмолов, одним из первых рассматривал психологическую помощь с позиций понятия «содействия», отмечая при этом, что в социальном пространстве процесс развития идет в направлении от совместных актов через поддержку к саморазвитию и самоконтролю поведения [1]. Психологическое содействие и поддержка субъектов образовательного пространства проявляется

как процесс, эффектом которого выступает самосовершенствование личности [3].

Процесс содействия, как психолого-педагогическая реальность, представляет собой совокупность целенаправленных, последовательных действий, позволяющих психологам наиболее эффективно решать комплексные воспитательные и образовательные задачи. Содействие, как психологический метод, позволяет рассматривать его как способ единовременного решения задачи. Эффективное психологическое содействие задается взрослым и помогает младшему школьнику поверить в себя, в свои способности, возможности, уверенности в том, что не нужно бояться ошибок, быть открытым.

Психологическое содействие развитию представлений о здоровом образе жизни выступает одним из ведущих факторов развития культуры здоровья у младших школьников с нарушениями интеллекта, осознания ими необходимости быть здоровыми. В процессе формирования представлений о здоровье важно использовать такие формы работы с учащимися, которые требуют участия в совместной деятельности и способствующие более эффективному усвоению получаемой информации.

Психологическое содействие развитию представлений о здоровом образе жизни предусматривает активизацию целенаправленного взаимодействия, демонстрацию, просмотр видеоматериалов, иллюстраций, изобразительную деятельность, дидактические и сюжетно-ролевые игры; рассказы, беседы; решение проблемных ситуаций, психологические упражнения, предметно-практическую и продуктивную деятельность; оздоровительные мероприятия; проектную деятельность (И.Г. Щукина и др.).

Плодотворность психологического содействия развитию представлений о здоровом образе жизни зависит от правильного выбора соответствующих

методов. Методы, направленные на формирование представлений о здоровом образе жизни, предлагает Р. Петсонен:

1) текстовые (плакаты, рисунки – для обсуждения или самоанализа, ящик для щепетильных вопросов);

2) вербальные (пересказ материала или события как начало творческой работы, сочинение стихов на продолжение начатого рассказа, индивидуальные или групповые интервью, обучение сверстниками);

3) визуальные (использование для коллективного обсуждения различных предметов: моделей, фотографий, карточек, рисунков, видеосюжетов);

4) экспериментальные – для получения нового опыта (ролевые игры, реальные ситуации и моделирование, индивидуальные и групповые проекты, компьютерные и социальные игры) [6].

Эмпирические наблюдения, проведенные А.Н. Гамаюновой, С.В. Летуновской и Г.М. Соловьевым, подтверждают, что систематическое содействие формированию здорового образа жизни у детей с интеллектуальными нарушениями способствует эффективному решению ряда задач. В частности, это включает в себя:

– предоставление детям комплекса специализированных знаний, умений и навыков, необходимых для полноценной жизни;

– стимулирование развития широкого спектра базовых и специфических качеств у детей для увеличения их функциональных возможностей;

– формирование у детей понимания необходимости поддержания здорового образа жизни и регулярного соблюдения гигиенических процедур [4].

Одним из эффективных методов оказания психологического содействия развитию представлений о здоровом образе жизни у младших школьников можно назвать психологический тренинг, в рамках которого специалист применяет различные формы и приёмы работы:

- проведение игр, помогающих решать проблемы мотивации, развития высших психических функций, здоровьесбережения, социализации учащихся;
- ситуативные практикумы, направленные на создание ситуаций, в которых ребенку необходимо психологически быть готовым к принятию определенных решений, предусмотренных правилами [7].

Таким образом, группу с риском ухудшения здоровья составляют младшие школьники с нарушениями интеллекта. Развитие этих детей происходит на фоне уже выявленных расстройств здоровья. Развитие представлений о здоровом образе жизни у младших школьников с нарушениями интеллекта выступает значимым фактором поддержания и укрепления здоровья, а также снижения заболеваемости и подготовке к социализации.

Психологическое содействие развитию представлений о здоровье и здоровом образе жизни у младших школьников с нарушениями интеллекта предусматривает: активизацию целенаправленного взаимодействия; демонстрацию видеоматериалов; изобразительную и театрализованную деятельность; психологический тренинг, дидактические и сюжетно-ролевые игры, беседы, решение проблемных ситуаций.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
2. Бакунина М.И. Основы здорового образа жизни. 1-4 класс. Учебное пособие. М.: Русское слово, 2017. 64 с.
3. Бондаренко С.В., Голубова В.М. Организация психологической поддержки личности в условиях современного образования как теоретическая и прикладная проблема // Научно-педагогическое обозрение. Вып. 4. Томск, 2019. С. 67-76.
4. Гамаюнова А.Н. Формирование ценностей здоровья и здорового образа жизни у учащихся с нарушением интеллекта // Фундаментальные исследования. 2005. №6. С. 34-38.
5. Тихомирова Л.Ф. Отношение к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Специальные коррекционно-развивающие технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Ярославль: Изд-во ЯГПУ. 2008. С. 135-143.

6. Формирование у школьников основ здорового образа жизни / под ред. Е.И. Барановой. Псков: ПОИПКРО, 2017. 60 с.

7. Шмойлова Н.А., Каширский Д.В. Психологические особенности ценностного отношения к здоровью личности с разным уровнем самоактуализации // Психолог. 2019. №3. С. 15-28.

УДК 376

Гериева Д.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук Л.Ф. Артеменкова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ психолого-педагогического сопровождения взаимодействия детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками. Рассматриваются основные подходы сопровождения, а также его роль в успешной интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду. Выделяются наиболее эффективные формы психолого-педагогического сопровождения взаимодействия детей с ОВЗ со сверстниками.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, младший школьный возраст, взаимодействие со сверстниками, навыки взаимодействия.

Gerieva D.A.

THEORETICAL ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES WITH THEIR PEERS

Summary. The article presents a theoretical analysis of the psychological and pedagogical support for the interaction of primary school children with disabilities with their peers. The main approaches of support are considered, as well as its role in the successful integration of children with disabilities into the educational environment. The most effective forms of psychological and pedagogical support for the interaction of children with disabilities with their peers are highlighted.

Key words: psychological and pedagogical support, children with disabilities, primary school age, interaction with peers, interaction skills.

В современном мире в общеобразовательных учреждениях дети имеющие ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) зачастую сталкиваются с множеством трудностей при взаимодействии со сверстниками. В большинстве случаев эти трудности приводят к различным неблагоприятным последствиям (социальной депривации, снижению самооценки, появлению нежелательного поведения, мутизма и многого другого).

С активным переходом образовательной системы на активное внедрение инклюзии все более актуальным становится вопрос социализации детей с ОВЗ в обществе, в том числе очень важным стал вопрос о проблемах взаимодействия детей с ОВЗ со сверстниками. Данную проблематику в своих исследованиях рассматривали А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, В.С. Мухина, Е.И. Рогов, В.В. Столин, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и другие, отмечая, что успех в обучении, формировании личности, адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями зависит от уровня овладения умениями и навыками взаимодействия с другими людьми.

Наряду с этим для детей с ОВЗ свойственно отстраненность от социума, проблемы с принятием своего состояния и преодоления психологического дискомфорта, что в дальнейшем отрицательно влияет на их обучение, участие в социальной жизни, трудоустройстве, создании семьи. Следовательно, тема психологической поддержки имеет ключевое значение для жизни этих детей с самого начала. Это обусловлено тем, что жизнь ребёнка с ограниченными возможностями здоровья требует особого подхода со стороны взрослых [4].

Вопрос взаимодействия между людьми – один из ключевых в жизни каждого человека. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие психики ребёнка происходит через общение со взрослыми и другими детьми. В процессе взаимодействия ребёнок усваивает общественно-исторический опыт, на основе которого у него формируются характерные для человека виды деятельности.

В начальной школе всё больше внимания уделяется взаимодействию ребёнка со сверстниками. В процессе общения со сверстниками у ребёнка не только появляется интерес к новым знаниям и умениям, но и формируются навыки взаимодействия с другими людьми и поведения в обществе.

От того, как дети взаимодействуют со своими ровесниками, зависит вектор их развития. Межличностные отношения в коллективе – это один из аспектов, который влияет на становление личности. В связи с этим актуальным становится вопрос оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в преодолении трудностей во взаимодействии с другими детьми. Это подразумевает реализацию психолого-педагогического сопровождения взаимодействия детей с ОВЗ с их сверстниками.

Основываясь на ключевых аспектах работы образовательных организаций, которые нуждаются в поддержке, можно выделить психолого-педагогическое сопровождение (Е.А. Бауэр, А.В. Малышев). Это понятие включает в себя комплекс социально-психологических и педагогических мероприятий, которые проводятся на основе определённой методологии и направлены на обеспечение высокого уровня образования в соответствии с современными требованиями.

Основная цель психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, который учится в общеобразовательной школе, – это создать условия для полноценного развития ребёнка и его успешной адаптации в обществе.

В социологическом словаре понятие «социальный навык» определяется как комплекс методов и стратегий социального общения, которые человек осваивает на протяжении своей жизни и использует для взаимодействия с другими людьми в обществе, а также для поддержания баланса в отношениях с окружающими [6].

Взаимодействие как сложное понятие включает следующие компоненты: когнитивный (знание о нормах и правилах поведения); эмоциональный (принятие норм и правил поведения, положительное отношение к себе и другим); поведенческий (усвоение норм и правил поведения, которое выражается в умении договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других). Необходимость изучения навыков взаимодействия у школьников обусловлена проблемами практики работы со школьниками, которые выражаются в неподчинении требованиям взрослых, неумении кооперироваться со сверстниками, эгоцентричности, повышенной агрессивности современных детей, отчужденности, неумении разрешать конфликты.

В свете этого, вопросы, связанные с развитием различных форм взаимодействия со сверстниками у детей с особыми потребностями, приобретением ими навыков коммуникации, формированием представлений об окружающем мире и о себе, а также с повышением уровня познавательной активности (любопытность, готовность к преодолению трудностей и т.д.), становятся особенно важными. Основываясь на ключевых идеях отечественной специальной педагогики и психологии, можно выделить ряд ключевых принципов, которые должны лечь в основу системы социального развития детей с особыми потребностями [5].

В основе обучения лежит идея социальной практики. Это означает, что в процессе обучения дети должны приобретать навыки взаимодействия в различных областях жизни, таких как самообслуживание, общение с другими людьми, подготовка к работе и профессиональному развитию. При разработке развивающих мероприятий для детей с ограниченными возможностями здоровья важно учитывать особенности их социальной ситуации развития на каждом этапе взросления. Эта ситуация характеризуется возрастными особенностями и отношениями между ребёнком и обществом [2].

Принцип единства диагностики и коррекции нарушений. В рамках данного подхода проводится всесторонняя и планомерная диагностика каждого ребёнка, результаты которой служат основой для разработки индивидуальной программы обучения. В ходе коррекционно-развивающей работы необходимо постоянно отслеживать динамику социального развития ребёнка и эффективность реализации коррекционных программ. Это позволяет адаптировать содержание программы на всех этапах обучения [7].

Принцип воспитывающего характера обучения. Предполагает комплексное воздействие на ребёнка сразу в двух аспектах: обучение знаниям, умениям и навыкам взаимодействия со сверстниками и формирование личности с целью подготовки к деятельности и жизни в социуме.

Деятельностный принцип обучения. Процесс обучения происходит в ходе разнообразных активностей, которые соответствуют возрасту и уровню развития ребёнка. При этом учитываются его психофизические особенности и структура нарушений. Главная цель – не просто дать ребёнку знания, а научить его практическим навыкам, которые пригодятся ему в самостоятельной жизни в обществе.

Принцип коммуникативной направленности. Способствует формированию умения общаться в разнообразных ситуациях общения с ровесниками [5].

В процессе обучения детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования важно организовать разнообразные формы коллективной деятельности. Это поможет детям научиться общаться и работать вместе.

В процессе развития взаимодействия между детьми младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования ключевую роль играет:

– внедрение групповых форм организации образовательного процесса и внеурочной активности, которые способствуют развитию навыков

сотрудничества в совместной работе и формированию моделей взаимодействия между детьми [1].

– совместная работа учеников начальной школы направлена на достижение социально значимых целей. Взаимодействие между участниками регулируется с помощью общественного мнения;

– организация психолого-педагогической поддержки для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, которая включает в себя коррекционно-развивающие занятия с профильными специалистами и разработку индивидуального плана обучения [3].

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная и структурированная работа, цель которой – создать в образовательной среде условия для максимального развития личности ребёнка. Без системного и целенаправленного подхода достичь этой цели сложно. Реализация психолого-педагогического сопровождения позволяет системно влиять на изменения в личности детей с ОВЗ, помогает формировать и совершенствовать умения и навыки взаимодействия со сверстниками и эффективно социализироваться в обществе ровесников.

Литература

1. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений: учебник для бакалавриата и специалитета. Москва: Юрайт, 2018. 341 с.
2. Жигорева М.В. Концептуальные подходы к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Инициативы XXI века Всероссийский научный и общественно-просветительский журнал. 2014. № 3. С. 72-75
3. Колосова Н.В., Сидорова Е.А. Условия формирования межличностных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIX междунар. науч.-практ. конф. № 12(57). Новосибирск: СибАК, 2015.
4. Лыкова-Унковская Е.С. Технология формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. №2 (32). С. 102-107.
5. Пантелеева Л.А. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения // Актуальные вопросы психолого-

педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном обучении: Сборник научных статей. Выпуск 2. Московский педагогический государственный университет. М., 2018. С. 12-16.

6. Приходько О.Г., Кондрашова А.А. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-razvitie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 19.06.2024).

7. Староверова М.С., Кузнецова О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Практические материалы для психологов и родителей. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛД, 2013. 143 с.

УДК 159.9.07

Горнакова Н.С.,
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
аспирант 3 курса
Научный руководитель: д-р психол. наук, доцент Н.И. Чернецкая

КОМПЛЕКСНАЯ СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему применения комплексной сказкотерапии в качестве целевого метода развития эмоционального интеллекта. Показаны преимущества комплексной сказкотерапии в работе с эмоциональным интеллектом детей и взрослых с учетом вариативности ее приемов. Также выборочно раскрыты возможности применения сказкотерапии для решения разнотипных задач, связанных с эмоциональным интеллектом.

Ключевые слова: сказкотерапия, комплексная сказкотерапия, возможности сказкотерапии, эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта.

Gornakova N.S.

COMPLEX FAIRY TALE THERAPY AS A METHOD FOR CORRECTING EMOTIONAL INTELLIGENCE

Summary. This article explores the current topic of using complex fairy tale therapy as a targeted method for the development of emotional intelligence. The advantages of complex fairy tale therapy in working with the emotional intelligence of children and adults are shown, taking into account the variability of its techniques. Also, in general terms, the possibilities of using fairy tale therapy to solve various types of problems related to emotional intelligence are revealed.

Key words: fairytale therapy, complex fairytale therapy, possibilities of fairytale therapy, emotional intelligence, development of emotional intelligence.

Сказкотерапия – это лечение сказками, метод коррекционно-развивающей работы и способ передачи основных знаний о жизни в символической форме.

Комплексная сказкотерапия – отечественный авторский метод Татьяны Зинкевич-Евстигнеевой, доктора психологии, директора Международного союза сказкотерапевтов.

Комплексная сказкотерапия – это деликатное воздействие на сознание, чувства, мироощущение человека с помощью доброй и точной сказки, посредством особого, «сказочного» языка, образа, метафоры [3], [6].

Главной особенностью сказкотерапии как метода работы с психикой человека является то, что она объединяет воздействие на сознание и бессознательное. То есть, с одной стороны, сказки позволяют проникать в смыслы, проживать ценности, осмысливать психологическую реальность (свою и окружающих), погружаться в нравственные нюансы поведения героев и проводить осознанные параллели с собственной жизнью, а с другой стороны, сказкотерапия позволяет обратиться к архетипам, глубинным и часто потаенным переживаниям, актуализировать и проживать их в проекции на материал сказки. Это единство обращения сказкотерапии к сознанию и бессознательному делает данный метод очень удобным в работе почти с каждым человеком, ведь можно делать разный фокус в психологической работе.

Метод сказкотерапии называют комплексным и интегративным, в том числе, и по названной причине – благодаря его направленности на психику в целом, а не на отдельные ее компоненты или проявления [1], [3].

Как пишет Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, сказки содержат библиотеку жизненных ситуаций, способов реагирования и поведения, что особенно актуально, когда мы имеем в виду развитие эмоционального интеллекта [3], [6].

В этой связи можно назвать ряд преимуществ комплексной сказкотерапии как метода коррекции эмоционального интеллекта: 1) в первую очередь сказка

содержит информацию об эмоциональном реагировании, осмыслении эмоций, их проживании, то есть ее содержание относительно эмоциональной жизни человека практически не ограничено, а это дает массу вариантов применения сказкотерапии в разных индивидуальных ситуациях для разных консультационных или терапевтических запросов; 2) информация об эмоциональной жизни людей зашифрована в сказках на символическом уровне, а это значит, что если ребенок или взрослый не показывают достаточной готовности напрямую прорабатывать эмоциональный интеллект в психологической консультации или в психотерапевтической ситуации, то можно работать с ними более бережно, косвенно, проективно, избегая травматических переживаний; 3) большинство сказок имеют позитивную сюжетную развязку, а это значит, что сказкотерапия дает возможности вывести клиента на положительный результат, создать необходимые радостные подкрепления, поддержать общую атмосферу доброты и позитива; 4) в случае с детьми сказку можно сравнить с прививкой, когда ребенок дозированно получает варианты сложных жизненных ситуаций и видит возможные пути решения, приобретая, таким образом, своеобразный психологический иммунитет без травматических переживаний в реальной жизни, ведь в сказках ребёнок может изучать мир эмоций и отношений с разных сторон, учиться «на чужих ошибках»; 5) сказки содержат мощный культурный код, ведь все сказочное наследие – это учебник жизни, истории и культуры, а, значит, в сказкотерапии происходит приобщение ребенка к творчеству своего народа, и это полезно не только в психологическом, но и в образовательном смысле; 6) сказкотерапия очень вариативна на уровне приемов, так что ее легко повернуть в сторону той или иной стороны эмоционального интеллекта человека, например, направить на конструктивное переживание негативных эмоций или на осмысление эмоциональных трансформаций героев.

Стандартные вопросы комплексной сказкотерапии по материалу сказок уже сами по себе терапевтичны и могут служить ключом к раскрытию тех или иных сторон эмоционального интеллекта: О чём самом главном эта сказка? Чему нас учит сказка? Какую пользу мы можем вынести из этой сказки? Какой совет даёт нам сказка? В каких ситуациях нашей жизни нам пригодится то, что мы узнали из сказки? Почему герой совершает тот или иной поступок? Зачем ему это нужно? Как герой решает проблему? Что приносят поступки героя окружающим: радость, горе, прозрение? Какие эмоции и чувства вызывает эта сказка? Какие эпизоды вызвали радостные эмоции? Какие ситуации вызвали грусть? Что вызвало страх? Какие ситуации в сказке вызвали раздражение? Что из описанного в сказе происходило в твоей жизни? [6], [8], [9].

Имеются данные о том, что сказкотерапия позволяет успешно работать с эмоциональным интеллектом мужчин и женщин, учитывая гендерные особенности проявлений эмпатии, эмоциональной рефлексии и других показателей эмоционального интеллекта [4], [5].

Кроме того, как показывает опыт ученых-психологов и практиков-сказкотерапевтов, можно говорить об актуальности использования сказок и сказочного материала в работе по развитию эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта детей на разных этапах детства [2], [8], [10]. Чернобровкин В.А. и Тупикина Д.В. показали, что дошкольники после специальных мероприятий по психолого-педагогическому просвещению родителей относительно эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте, а также после комплексной сказкотерапии по программе «Сказочные эмоции» показали существенное повышение по всем показателям эмоционального интеллекта, в особенности по эмпатии, а также по самооценке, которая продолжала стабилизироваться и на контрольном этапе [10].

Результаты работы со сказкой в дошкольных образовательных учреждениях так хороши, что предлагается внедрять элементы сказкотерапии в

контекст непосредственной образовательной деятельности и творческие проекты, чаще использовать приемы сказочной драматизации на занятиях, в организации режима, во внеурочной кружковой работе [10].

Таким образом, современная теория и практика сказкотерапии дает множество оснований утверждать, что эмоциональный интеллект взрослого или ребенка является подходящим объектом развивающих воздействий, если речь идет о трансформирующей силе сказки. Необходимо преодолеть недостаток конкретно-практических исследований, которые бы эмпирически оценивали эффективность сказкотерапии в ее разных модификациях, в отношении разного контингента и с учетом разнотипных задач, касающихся эмоционального интеллекта.

Литература

1. Вачков И.В. Интегративная сказкотерапия как метод реализации субъектного подхода в работе школьного психолога // Вестник Московского городского педагогического университета. № 2(12). 2010. С. 34-45.
2. Веракса А.Н. О пользе волшебной сказки: психоаналитический подход // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. №4. С. 36-39.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2000. 310 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тайный шифр женских сказок. СПб.: Речь, 2010. 272 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тайный шифр мужских сказок. СПб.: Речь, 2009. 288 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2006. 240 с.
7. Мацлиах-Ханох С. Сказки обратимой смерти: Депрессия как целительная сила / пер. с иврита. М.: Когито-Центр, 2016. 246 с.
8. Метод комплексной сказкотерапии в работе с детьми на разных этапах онтогенеза: Учебно-методическое пособие / Сост. С.С. Канавина, В.И. Рерке. Иркутск: Центр оперативной типографии ИП Юмашева А.Н., 2020. 163 с.
9. Погосова Н.М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей. СПб.: Речь, 2006. 208 с.
10. Чернобровкин В.А., Тупикина Д.В. Сказкотерапия как коррекционно-развивающая технология в формировании и развитии эмоциональной сферы дошкольников // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 315-318.

УДК 376.356

Евгамукова Е.Ш.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Бондаренко Я.С.,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», студентка 1 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент С.В. Бондаренко

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье рассмотрены исследования отечественных ученых, предоставляющие возможность обобщить положения, связанные с проблемой коммуникативных способностей личности. Описаны личностные особенности подростков с нарушениями слуха, имеющие значение для понимания специфики развития коммуникативных способностей.

Ключевые слова: коммуникативные способности, подростки с нарушениями слуха, тренинг.

Evgamukova E.Sh.,
Bondarenko Y.S.

ON THE QUESTION OF DEVELOPING COMMUNICATION ABILITIES IN ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

Summary. The article examines the research of domestic scientists, which provides an opportunity to generalize the provisions related to the problem of an individual's communicative abilities. The personal characteristics of adolescents with hearing impairments are described, which are important for understanding the specifics of the development of communicative abilities.

Key words: communication skills, adolescents with hearing impairments, training.

Отношения с окружающими интенсивно развиваются в подростковом возрасте, выступают основой духовно-нравственного становления личности, рождают сильные переживания, определяют направленность деятельности. Формирующийся опыт таких отношений выступает фундаментом для дальнейшего развития субъекта. Подростковый возраст является ответственным периодом в развитии личности, так как в это время активно

развивается система представлений об окружающей действительности, о своих отношениях с окружающими и вследствие этого проблема развития коммуникативных способностей приобретает актуальность и значимость.

Проведенный анализ психологической литературы позволяет заключить, что коммуникативные способности являются производными от структуры общих способностей личности. В трудах Б.М. Теплова находит отражение проблема способностей, их развития, структуры, разнообразия проявлений. Данные воззрения были положены в основу исследований А.А. Бодалева, А.А. Кидрона и др. В этих работах раскрывается специфика понятия «коммуникативные способности», их структурные элементы. Коммуникативные способности трактуются как устойчивая совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, существующая на основе коммуникативных задатков и обеспечивающая успешность установления и поддержания взаимодействия, овладения коммуникативной деятельностью.

Структурными составляющими коммуникативных способностей рассматриваются ряд компонентов (Е.А. Грибенко, Л.Я. Лозован): когнитивный (осознанность коммуникации, понимание роли коммуникации в жизнедеятельности человека), мотивационный (ориентация на принятие партнера), самооценочный (оценка себя как субъекта коммуникативной деятельности), эмоциональный (способность к эмоциональному отклику), коммуникативно-деятельностный (способность к самоконтролю в коммуникативной деятельности).

Вступая в социальные взаимоотношения, подростки с проблемами слуха более уязвимы с точки зрения успешности в макро- и микросреде (Т.Г. Богданова). Наблюдается замедленное личностное развитие с преобладанием отгороженности от сверстников, боязни привлечения внимания к своему недостатку, ранимости, ухода в мир фантазий (Т.А. Добровольская).

Исследование, проведенное Л.Т. Олейниковой, показало, что процесс вхождения лиц с нарушением слуха в общество слышащих сопровождаются следующие трудности личностного и социально-психологического характера: неуверенность в своих коммуникативных возможностях; боязнь привлечь внимание к своему недостатку; боязнь неадекватных реакций со стороны слышащих; появление неприятных ощущений в процессе общения со слышащими по той причине, что их могут не понять; отрицательное отношение со стороны слышащих [4].

Ряд исследователей (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин и др.) полагают, что развитие коммуникативных способностей совершается путем формирования интенсивной речевой деятельности у детей с нарушением слуха и практическом применении речевых навыков. По данным Э.А. Вийтар, у подростков с нарушениями слуха отмечается существенная проблемность выработки социальных навыков, дефицит вербальных средств для поддержания межличностных взаимодействий [1, с. 34].

Подростку с нарушением слуха проблемно дифференцировать понятия, характеризующие личностные качества, отношения субъектов, так как словесно-логическое мышление существенно отстает в своем становлении (Т.В. Розанова). Отставание подростков с нарушениями слуха проявляется в усвоении эмоционально-оценочной лексики, неадекватном употреблении слов, характеризующих эмоциональные проявления (Е.Г. Речицкая).

Как показали исследования М.В. Скворцовой у школьников с нарушениями слуха отмечаются несоответствующее восприятие отношений ровесников, трудности определения причин поступков и своеобразная их интерпретация. Ограниченность социального опыта ведет к несформированности необходимых коммуникативных навыков [6].

М.П. Сутырина подчеркивает, что стойкие нарушения слуха отрицательно влияют на способность прогнозировать последствия поведения,

способность понимания вербальных реакций и смыслов, понимания логики развития ситуаций общения и взаимодействия [7].

Развитие коммуникативных способностей требует целенаправленности, и невозможно в условиях стихийности развития, что обуславливает важность рассмотрения системы психологических средств развития коммуникативных способностей личности. Система психологического воздействия, направленного на развитие личности детей с нарушениями слуха на разных возрастных этапах, включает использование специальных средств и приемов психокоррекции: максимальное использование ресурсов (книг, наглядных пособий, репродукций и пр.), использование «обратной связи» (диалог, собеседование, дискуссия, групповые формы коррекции, тренинги), организация групп свободного общения [5].

Благодаря дискуссии с непосредственным окружением подросток отходит от эгоцентрического мышления и получает возможность взглянуть на происходящее с позиции другого. Проведенные исследования свидетельствуют (Л.А. Колмогорова и др.), что групповая дискуссия способствует повышению мотивации и степени вовлечённости подростков в конструктивное разрешение актуальных вопросов. Дискуссия обуславливает эмоциональный отклик к дальнейшей активности подростков, что воплощается во взаимодействии со сверстниками. Содержательным аспектом дискуссионного взаимодействия могут выступать подобранные проблемы, а также случаи из межличностных отношений самих подростков. Метод группового обсуждения содействует развитию инициативы, совершенствованию коммуникативных качеств.

Результативным будет подход, основанный на понимании обучаемого как мыслящего и активно действующего участника событий, приближающихся к реальным. Развитие слабослышащих школьников будет эффективным, если станет специальным объектом психокоррекционного воздействия средствами игровой технологии [3, с. 117]. Научный интерес для совершенствования

личности представляют ролевые игры. В контексте ролевой игры субъекты имеют дело с обстоятельствами, соответствующими тем эпизодам, которые отражают реальные аспекты взаимодействия и становятся перед необходимостью изменить установочные тенденции. Применение ролевых игр позволяет воссоздать проблемную ситуацию взаимодействия и, погрузив в нее субъекта, сформировать психологическую готовность к адекватным приемам реагирования с опорой на личностный потенциал.

На современном этапе тренинг, как многофункциональный метод, способствующий целенаправленным модификациям психологических феноменов конкретного субъекта и группы, ориентированный на обеспечение гармонизации личностной сферы человека, широко представлен в рамках психологических направлений, основанных на различных теоретико-методологических подходах. Сензитивный тренинг предполагает тренировку межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства. Особенностью сензитивного тренинга рассматривается стремление к максимальной самостоятельности участников. В ходе тренингового взаимодействия члены группы входят в новую сферу социального опыта, благодаря чему они узнают, как воспринимаются окружающими и получают возможность сопоставить эти перцепции с самовосприятием.

Коммуникативный тренинг является одной из эффективных форм работы по развитию коммуникативных способностей. Коммуникативный тренинг предполагает анализ проблем и конфликтов, возникающих в сфере личного общения [2]. Важная роль отводится техникам рефлексивного слушания. В обучающем взаимодействии, при помощи данных техник, тренер создает ситуацию, провоцирующую субъекта на обратную связь. Следовательно, проверяется правильность понимания материала, задается нужное направление ответам участников, мотивирует активность. Важно последовательно реализовывать систему рефлексивных техник активного слушания:

непонимание, отражение, перефразирование, резюмирование, пояснение. Использование техник активного слушания в качестве методических приемов предполагает диалоговый стиль взаимодействия.

Социально-психологический тренинг рассматривается как средство развития коммуникативных способностей. Личностно ориентированный подход в социально-психологическом тренинге, направленном на развитие коммуникативных способностей, приводит к повышению таких компонентов, как доброжелательность в коммуникации, эмпатия, самообладание в конфликте, гибкость и активность в общении [7].

Проведенный теоретический анализ показал, что коммуникативные способности рассматриваются как устойчивая совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, обеспечивающая успешность установления и поддержания взаимодействия, овладения коммуникативной деятельностью. В качестве основных структурных составляющих феномена «коммуникативные способности» в научной литературе рассматриваются когнитивный, мотивационный, самооценочный, эмоциональный и коммуникативно-деятельностный компоненты (Е.А. Грибенко, Л.Я. Лозован).

Рассмотрение научных трудов (Э.А. Вийтар, Л.Т. Олейникова и др.) позволяет заключить, что развитие личности подростков с нарушениями слуха протекает в сложных условиях, связанных с замедлением процесса переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом чувственного переживания, трудностями во взаимодействии со сверстниками, ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта, что обуславливает недостаточный уровень развития коммуникативных способностей.

В современных исследованиях (Ю.А. Герасименко, О.Ю. Пискун и др.) подчеркивается, что система психологического воздействия, направленного на развитие коммуникативных способностей у подростков с нарушениями слуха,

включает использование специальных психологических средств: тренинговые технологии, игровые методы обучения, дискуссионные методы, максимальное использование наглядных ресурсов.

Литература

1. Вийтар Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников // Дефектология. 1981. № 6. С. 30-36.
2. Герасименко Ю.А., Карпова Г.А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: монография; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. 163 с.
3. Грабенко Т.М. Некоторые пути развития самосознания слабослышащих школьников средствами игротерапии в учебно-воспитательном процессе // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии. СПб.: Инст-т спец. пед. и псих., 2001. С. 116-119.
4. Олейникова Л.Т. Социализация старших подростков с нарушениями слуха // Известия ВГПУ. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-starshih-podrostkov-s-narusheniyami-sluha> (дата обращения: 08.11.2024).
5. Пискун О.Ю. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников // Сибирский педагогический журнал. 2007. №15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-korreksiya-emotsionalno-volevogo-razvitiya-gluhih-shkolnikov> (дата обращения: 23.10.2024).
6. Скворцова М.В. Формирование представлений о качествах личности у школьников с нарушениями слуха как условие оптимизации психологического климата // Теория и практика обеспечения качественного образовательного процесса в современных условиях: материалы межрегион. науч.-практ. конф., 27 октября 2009 г. / Под. общ. ред. В.В. Крыловой. Москва – Сочи: СГУТиКД, 2009. С. 164-166.
7. Сутырина М.П. Социальный интеллект и коммуникативные способности у студентов с нарушениями слуха // МНКО. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-i-kommunikativnye-sposobnosti-u-studentov-s-narusheniyami-sluha> (дата обращения: 07.11.2024).

УДК. 376

Жеребкина А.И.,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук А.Б. Кузьмина

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему особенностей применения метода сенсорной интеграции в работе по коррекции проявлений агрессивного поведения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Этот метод включает в себя работу над всеми сенсорными системами: вестибулярной, проприоцептивной, тактильной, слуховой, зрительной, обонятельной и осязательной. Неотъемлемая часть программы – сказкотерапия, которая способствует эмоциональной и психологической стабильности, а также созданию безопасного пространства для переживания и обсуждения ситуаций, вызывающих агрессивные поведенческие реакции.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, агрессивное поведение; дошкольный возраст, задержка психического развития, сенсорные системы; сказкотерапия.

Zherebkina A.I.

FEATURES OF APPLYING THE METHOD OF SENSORY INTEGRATION IN THE CORRECTION OF MANIFESTATIONS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Summary. This article explores the topical issue of the features of the application of the sensory integration method in the work on the correction of manifestations of aggressive behavior in preschool children with mental retardation. This method includes work on all sensory systems: vestibular, proprioceptive, tactile, auditory, visual, olfactory and tactile. An integral part of the program is fairy tale therapy, which promotes emotional and psychological stability, as well as the creation of a safe space for experiencing and discussing situations that cause aggressive behavioral reactions.

Key words: sensory integration, aggressive behavior; preschool age, mental retardation, sensory systems; fairy tale therapy.

Агрессивное поведение детей с задержкой психического развития (ЗПР) представляет собой сложное и многогранное явление, требующее всестороннего изучения. В трудах таких известных исследователей, как

А.И. Захаров, К.С. Лебединская, Е.К. Лютова, А.А. Реан и многих других, данная проблема расценивается как важная подлежащая внимательному рассмотрению и корректировке [4, с. 83].

Агрессивное поведение у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития представляет собой актуальную проблему, требующую внимательного подхода и применения специализированных методик коррекции. Одним из современных и эффективных методов воздействия является метод сенсорной интеграции, который позволяет целенаправленно и вариативно работать с разными аспектами восприятия и интеграции сенсорной информации [3, с. 45].

Сенсорная интеграция – это процесс, посредством которого мозг организует и интерпретирует сведения, получаемые от органов чувств [1, с. 96].

Метод сенсорной интеграции включает в себя создание специально организованной среды, в которой дети могут развивать свои сенсорные навыки. Это может быть комната с разнообразными текстурами, цветами и звуками, где под присмотром специалиста дети выполняют упражнения, направленные на улучшение их способности воспринимать и обрабатывать информацию. Занятия могут включать в себя упражнения на баланс, движения с координацией, а также работу с различными видами материалов, которые помогают детям научиться контролировать своё тело и эмоции [2, с. 204].

Эффективность метода сенсорной интеграции заключается в его способности адаптироваться к индивидуальным потребностям каждого ребёнка. Работа в группе или индивидуальные занятия строятся таким образом, чтобы ребёнок учился понимать и чувствовать свои реакции на сенсорные стимулы, развивая способность к саморегуляции. Это не только способствует снижению агрессивности и улучшению общего поведения, но и помогает детям приобретать уверенность в своих силах, что положительно сказывается на их социальном взаимодействии и образовательной деятельности [2, с. 99].

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности использования метода сенсорной интеграции как метода преодоления агрессивности в поведении дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Мы предполагаем, что преодоление агрессивности в поведении у дошкольников с ЗПР будет эффективно, если в процесс психолого-педагогического сопровождения будут включены: коррекционно-развивающая работа, которая будет включать в себя такие направления, как: развитие сенсорных систем (вестибулярной, проприоцептивной, слуховой, зрительной, тактильной, вкусовой и обонятельной) и сказкотерапия; обучение родителей правильной организации сенсорного пространства ребёнка дошкольного возраста с ЗПР; обучение специалистов дошкольных учреждений корректному взаимодействию с ребёнком с ЗПР.

В процессе решения задачи подобрать методики для определения уровня сформированности компонентов сенсорной интеграции и уровня агрессивности у детей с ЗПР был определён следующий диагностический инструментарий: опросник Шэрон Кермак и Элис Миллер для родителей; «Таблицы сенсомоторного развития с 4 до 7 лет» Хельга Зиннхуберг; диагностический лист «Сенсорный профиль ребёнка» Данн – сокращённый вариант; анкета «Критерии агрессивности у ребёнка» Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко.

Мы полагаем, что подобранные нами методики для определения уровня сформированности компонентов сенсорной интеграции и уровня агрессивности у детей с ЗПР являются эффективными и позволяют не только адекватно оценить текущее состояние ребенка, но и разработать индивидуальные коррекционные программы. В процессе исследования мы учитывали различные аспекты сенсорной интеграции, включая тактильную, вестибулярную и проприоцептивную системы, что дало возможность выявить наиболее

чувствительные к дисфункциям области. Параллельно проведена оценка агрессивности, которая включает как явные проявления, так и скрытые формы поведенческих реакций.

Для решения задачи по исследованию уровня агрессивности и уровня развития компонентов сенсорных систем был проведен констатирующий этап эксперимента. Для оценки выполнения заданий использовалась бально-уровневая система. В констатирующем этапе эксперимента участвовало 20 детей с ЗПР 5 лет.

В результате констатирующего этапа эксперимента было выявлено: у большинства испытуемых отмечается высокий уровень агрессивности (45%), так же дети показали повышенный уровень (30%) и средний уровень (25%) агрессивности; исследование компонентов сенсорных систем показал низкий уровень сформированности вестибулярной системы, проприоцепции и постуральных реакций (80%), так же дети (60%) показали низкую способность к моторному планированию, фоновно снижены реакции осязания (80%), зрения (60%), вкуса (80%) и в некоторых случаях слуха (30%).

Эти данные позволяют говорить о том, что нарушение сенсорных процессов может быть значимым фактором риска в развитии агрессивного поведения у данной категории детей. Исследования в области нейропсихологии и сенсорной интеграции подчеркивают необходимость раннего вмешательства и коррекционно-развивающей поддержки для предотвращения усиления дезадаптивных поведенческих форм, связанных с агрессией. Более того, понимание особенностей сенсорной интеграции и её влиянии на эмоциональную регуляцию у детей с ЗПР открывает возможности для разработки эффективных программ, которые могут улучшить их общее психоэмоциональное состояние и социальную адаптацию [5, с. 108].

Нами была составлена коррекционно-развивающая программа работы по преодолению агрессивности в поведении у дошкольников с ЗПР, которая

включает в себя 2 этапа: подготовительный и основной. На всех этапах работы осуществлялось воздействие на сенсорные системы, на втором этапе подключается сказкотерапия, с целью дать детям шаблон «адекватного» поведения. Так же, параллельно проводилась работа с родителями в групповой и индивидуальной формах и были даны методические рекомендации воспитателям детского образовательного учреждения.

В ходе работы использовались следующие методы: практические (упражнения, игры); наглядные; словесные (рассказ, беседа). Занятия проводились в специально оборудованном помещении – «Сенсорная комната». Условно оборудование данной комнаты разделено на два функциональных блока: релаксационный (мягкие покрытия, пуфики и подушечки, приборы, создающие рассеянный свет, фонотека музыки) и активационный (оборудование со светооптическими и звуковыми эффектами, массажные мячики). Пространство сенсорной комнаты трансформируется и включает в себя несколько сред: мягкая, зрительная и звуковая, тактильная.

Формирующий этап эксперимента проводился в период с сентября по октябрь. Работа проводилась с семьями, дети которых вошли в экспериментальную группу. Коррекционная работа с детьми проводилась в 2 этапа.

На первом этапе (подготовительный) занятия с детьми проводились в индивидуальной форме. Он включал в себя работу над всеми сенсорными системами: вестибулярной, проприоцептивной, тактильная, слуховая, зрительная, обонятельная и осязательная. В структуру занятия входила работа над всеми сенсорными система по определённому плану. По итогу первого этапа, детей объединили в группу.

На втором этапе (основной) работа проходила в групповой форме. На этом этапе помимо стимуляции сенсорных систем в структуру занятия включаются задания на взаимодействия. Работа на взаимодействие строится, в

основном, на сказкотерапии, а подбираются сказки именно на преодоление агрессивного поведения. Данный выбор объясняется тем, что детей необходимо научить социально приемлемо проявлять свои эмоции.

Коррекционная работа по преодолению агрессивного поведения у детей с ЗПР проводилась по следующим направлениям:

1. Коррекция компонентов сенсорной интеграции: работа над вестибулярной системой (гиперреакция / гипореакция); работа над проприоцептивной системой (гиперреакция / гипореакция); работа над зрительной системой (гиперреакция / гипореакция); работа над тактильной системой (гиперреакция / гипореакция); работа над вкусовой системой (гиперреакция / гипореакция); работа над обонятельной системой (гиперреакция / гипореакция) [2, с. 310].

2. Сказкотерапия. Сначала детям предлагалась прослушать определённую сказку, затем дети совместно с преподавателем проигрывали данную сказку по ролям и затем сказка обсуждалась [5, с. 116].

3. Консультационная работа с родителями. Данное направление работы направлено на просвещение родителей относительно такой патологии развития как ЗПР, а также на обучение родителей выстраивать здоровую коммуникацию и экологичное сенсорное пространство своего ребёнка (посредством метода сенсорной интеграции). Консультации проводились в двух формах: групповые консультации; индивидуальные консультации [5, с. 202].

4. Работа с воспитателями. Для целостности психолого-педагогического сопровождения образования детей с ЗПР нами было принято решение написать методические рекомендации по коррекции нежелательного (агрессивного) поведения у детей с ЗПР.

Для определения эффективности разработанной нами коррекционно-развивающей программы, нами был проведен контрольный этап эксперимента, результаты которого показали эффективность разработанной нами программы.

По итогу коррекционной работы были полученные низкие показатели агрессии и адекватные уровни реакции, а сенсорные раздражители у детей с задержкой психического развития.

Успешное применение метода сенсорной интеграции способствовало улучшению общей адаптивности ребенка к окружающему миру, что было отображено в снижении агрессивного поведения, повышении интереса к взаимодействию, улучшении коммуникативных навыков и когнитивного функционирования. Важным аспектом работы явилось также вовлечение родителей и педагогов в процесс обращения внимания на признаки сенсорной дезинтеграции и формирование более благоприятных условий для реабилитации и социализации ребенка в коллективе.

Таким образом, метод сенсорной интеграции является эффективным и дифференцированным инструментом коррекции агрессивного поведения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Он позволяет комплексно подходить к проблеме, решая задачи не только на уровне сенсорного восприятия, но и эмоциональной регуляции, что в конечном итоге положительно сказывается на общей динамике развития ребенка.

Литература

1. Айрес Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем [пер. с англ. Юлии Даре]. 5-е изд. М., 2018. 272 с.
2. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция: теория и практика [пер. с англ. Д. В. Ермолаев, Е. М. Мельникова]; научное редактирование Д.В. Ермолаев. М., 2017. 424 с.
3. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков: исслед. и терапевт. стратегии : [пер. с англ. под общ.науч. ред. А.А. Алексеева]. СПб., 2005. 98 с.
4. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М.С. Певзнер. М., 1966. 115 с.
5. Поливара З.В. Специальная психология: учебное пособие. Тюмень, 2011. 255 с.

УДК 316.624

Завязкина Д.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 6 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н.Н. Мизина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГРУППЫ РИСКА

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему коррекции проявления агрессии в межличностном взаимодействии у младших школьников группы риска.

Ключевые слова: агрессия, межличностное взаимодействие, коррекция поведения, группа риска, младшие школьники.

Zavyazkina D.A.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF MANIFESTATIONS OF AGGRESSION IN INTERPERSONAL INTERACTION IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN AT RISK GROUP

Summary. This article explores the current topic of correcting the manifestation of aggression in interpersonal interaction among junior schoolchildren at risk.

Key words: aggression, interpersonal interaction, behavior correction, risk group, primary schoolchildren.

На сегодняшний день важной проблемой является вопрос проявления и коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста группы риска. Согласно многочисленным исследованиям, в настоящее время проявление агрессии в межличностном взаимодействии детей является одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которой приходится иметь дело взрослым. Проблемы детской агрессивности чаще всего обсуждаются с элементами деструктивной окраски в виду социально опасных последствий агрессивного поведения. Эта тема становится все более актуальной в связи с заметным увеличением случаев агрессивного поведения среди детей, как внутри, так и вне учебного заведения. В современных

образовательных учреждениях агрессивные проявления среди детей могут нарушать учебный процесс, а также негативно влиять на психоэмоциональное состояние ребенка и его взаимоотношения с окружающими. Тенденции показывают, что младшие школьники, особенно те, что находятся в группе риска, сталкиваются с проблемами агрессии во взаимодействии с окружающими. Поэтому необходимо уделить особое внимание выбору методов и техник психолого-педагогической коррекции, используя комплексный подход.

«Агрессия» (aggression) происходит от слова *adgradi* (где *ad-* на, *gradus-* шаг), которое в буквальном смысле означает «двигаться на», «наступать» [1, с. 2]. Демонстрация агрессивных свойств возникает из-за неудовлетворения «базисной, фундаментальной человеческой потребности в любви и нужности другому человеку» [2, с. 16].

Дети группы риска – это дети, которые по различным причинам подвержены повышенной вероятности столкнуться с физическими, психологическими, социальными или образовательными трудностями. Младший школьный возраст (6-10 лет) характеризуется активным формированием эмоциональной сферы ребенка, развитием навыков общения и социализацией. Однако у детей, относящихся к группе риска, часто наблюдаются трудности в эмоциональной регуляции и межличностных взаимодействиях. Агрессивное поведение – одно из часто встречающихся проявлений среди подобных детей. У агрессивных детей младшего школьного возраста группы риска наблюдаются характерные личностные особенности и особенности поведения. Такие дети могут демонстрировать либо чрезмерную зависимость, либо избегание в отношениях с взрослыми и сверстниками, часто имеют заниженную самооценку, высокий уровень тревожности и проблемы с управлением своими эмоциями, страдают от социальной изоляции, испытывают трудности с пониманием и соблюдением социальных норм и

правил.

Агрессия у младших школьников группы риска часто проявляется в их межличностном взаимодействии. Они могут испытывать сложности в установлении контактов с другими детьми, не понимать или неправильно интерпретировать эмоции окружающих, что провоцирует агрессивные реакции на конфликты.

Чаще всего агрессия у младших школьников группы риска проявляется в следующих видах [3, с. 6]:

- физическая агрессия, проявляющаяся в конкретных физических действиях, направленных против какого-либо лица, либо наносящие вред предметам (ребенок дерется, кусается, ломает, швыряет предметы и т.п.);
- вербальная агрессия, которая выражается в словесной форме (ребенок кричит, угрожает, оскорбляет других);
- косвенная агрессия или непрямая агрессия (ребенок сплетничает, ябедничает, провоцирует сверстников и т.п.).

Агрессивное поведение у младших школьников группы риска может быть связано с различными факторами такими, как неблагоприятные семейные условия (конфликты, недостаток внимания и заботы), низкая самооценка и неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость, трудности в управлении гневом и фрустрацией, социальная дезадаптация, проблемы в коммуникации со сверстниками и др.

Младшие школьники с выраженными проявлениями агрессивности драчливы, легко возбудимы, раздражительны, обидчивы, несговорчивы, непреклонны, враждебны по отношению к окружающим. Они часто испытывают трудности в регуляции агрессии, что может приводить к конфликтам и агрессивным проявлениям как способа выражения своего гнева, боли, унижения, обид и страхов.

В связи с этим психолого-педагогическая коррекция агрессии в

межличностном взаимодействии у младших школьников является важной задачей в работе с детьми младшего школьного возраста группы риска. Важными аспектами коррекционной работы являются развитие эмоциональной устойчивости, саморегуляции, социальных навыков и создание поддерживающей среды. Для эффективной работы с этими детьми необходимы системные меры, направленные на коррекцию агрессивного поведения и развитие навыков конструктивного общения. Одна из основных целей коррекционной работы по преодолению агрессивного поведения у младших школьников – формирование межличностного взаимодействия, налаживание общения [4, с. 152-153]. Важно научить ребенка взаимодействовать без проявлений агрессии, показать способы проявления сочувствия к собеседнику даже в сложной обстановке. Применение основных технологий психолого-педагогической коррекции агрессии в межличностном взаимодействии у младших школьников группы риска не может быть осуществлено без учета принципов психологической коррекции.

Коррекционная работа с младшими школьниками группы риска должна строиться на нескольких важных принципах, которые обеспечивают ее успешность [5, с. 293-297]:

1. Индивидуализация подхода. Каждому ребенку необходим индивидуальный подход, учитывающий его личные особенности, характер и причины агрессии. Это позволяет эффективно работать с эмоциональными проблемами ребенка и помочь ему научиться справляться с ними.

2. Комплексность и системность. Коррекция агрессивного поведения требует комплексного воздействия на эмоциональную, когнитивную и социальную сферы ребенка. Важно учитывать влияние как внутреннего (психоэмоционального состояния), так и внешнего (семьи, школы) контекста на поведение ребенка.

3. Принцип гуманизма и уважения к личности. Работа с агрессивными

детьми должна строиться на уважении к их личности. Агрессия зачастую является следствием внутренних проблем, и вместо наказания следует помогать ребенку осознавать свои эмоции и учить его конструктивным способам их выражения.

4. Постепенность и последовательность. Коррекция агрессии – это долгий процесс, который требует терпения. Важно последовательно работать над изменением поведения ребенка, начиная с небольших шагов и постепенно увеличивая сложность задач.

5. Раннее вмешательство. Чем раньше выявляется агрессивное поведение и начинается работа с ним, тем больше шансов предотвратить его дальнейшее закрепление и усугубление. Важно не допустить формирования деструктивных моделей поведения у ребенка.

Для коррекции агрессии у младших школьников используются различные психолого-педагогические методы, которые помогают детям осознать свои эмоции, научиться управлять ими и строить позитивные отношения с окружающими. Практически коррекция агрессивных детей проводится в форме индивидуальной или групповой работы, нередко с использованием семейной терапии. Обычно имеет место комплексная коррекция, когда используется сочетание приемов рациональной, поведенческой и суггестивной психотерапии, а также игровой и арт-терапии. Среди эмпирических методов диагностики предрасположенности к развитию агрессивного поведения можно назвать следующие: опросники, проективные и рисуночные тесты, методы наблюдения.

Педагоги играют важную роль в коррекции агрессивного поведения у детей. Школьная среда должна быть поддерживающей и безопасной, чтобы дети могли развивать навыки общения и учиться конструктивным способам взаимодействия. Учителя могут моделировать позитивное поведение, показывая примеры уважительного и мирного разрешения конфликтов. Важно также создавать условия для сотрудничества и взаимопомощи между детьми.

Агрессивное поведение младших школьников группы риска связано с различными психологическими, социальными и биологическими факторами. Оно часто становится реакцией на трудности в адаптации, эмоциональную нестабильность и недостаток социальных навыков. Психолого-педагогическая коррекция агрессии у младших школьников группы риска представляет собой сложный, но важный процесс, который требует участия педагогов, психологов и родителей. Комплексный и индивидуальный подход позволяет эффективно корректировать агрессивные проявления и способствует развитию у детей навыков конструктивного межличностного взаимодействия. Ранняя диагностика и вмешательство, а также поддержка со стороны взрослых позволяют предотвратить закрепление агрессивного поведения и создать условия для гармоничного личностного и социального развития ребенка.

Таким образом, успешная коррекция агрессии у младших школьников группы риска способствует не только улучшению их поведения, но и общей адаптации к школьной жизни, а также успешной социализации в будущем.

Литература

9. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2004. 137 с.
10. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: ЧеРо, 2004. 240 с.
11. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2011. 216 с.
12. Евдакова Н.С., Романова С.Ю., Ставинская О.Г. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2023. № 13 (460). С. 152-153.
13. Железняк С.В. Основные принципы психолого-педагогической коррекции // NovaInfo, 2016. № 44. С. 293-297.

УДК 376

Кузьмина К.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А. Санькова

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОТЕРАПИИ

Аннотация. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения является важной для исследования темой, поскольку эмоциональная сфера играет ключевую роль в формировании личностных качеств и социального взаимодействия ребенка, а у детей данной нозологической группы она характеризуется недостаточным уровнем развития. В данной работе рассматривается использование игротерапии как эффективного средства для коррекции и развития социальных эмоций у дошкольников с исследуемым нарушением. Игротерапия предоставляет уникальные возможности для создания безопасной и поддерживающей среды, где дети с ОВЗ могут свободно выражать свои чувства, учиться взаимодействовать с окружающими и развивать эмпатию. Через игровые ситуации дошкольники учатся распознавать и понимать эмоции как свои, так и окружающих, что способствует улучшению их социальных навыков. В ходе исследования были проведены наблюдения и практические занятия с детьми, что позволило выявить положительное влияние игротерапии на развитие социальных эмоций. Результаты наглядно демонстрируют, что игры помогают дошкольникам с нарушениями зрения не только лучше осваивать эмоциональный язык, но и налаживать контакты со сверстниками, что является важным аспектом их социализации.

Ключевые слова: эмоциональная сфера дошкольников, социализация дошкольников, социальные эмоции, эмоциональное развитие, нарушения зрения, дошкольники с нарушениями зрения, игротерапия.

Kuzminova K.S.

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT BY MEANS OF GAME THERAPY

Summary. The development of social emotions in preschool children with visual impairments is an important topic for research, since the emotional sphere plays a key role in the formation of personal qualities and social interaction of a child, and in children of this nosological group it is characterized by an insufficient level of development. This paper examines the use of game therapy as an effective tool for the correction and development of social emotions in preschoolers with the studied disorder. Game therapy provides unique opportunities to create a safe and supportive environment where children with disabilities can freely express their feelings, learn

to interact with others and develop empathy. Through play situations, preschoolers learn to recognize and understand the emotions of both themselves and others, which helps to improve their social skills. During the study, observations and practical exercises were conducted with children, which revealed the positive effect of game therapy on the development of social emotions. The results clearly demonstrate that games help preschoolers with visual impairments not only to better master emotional language, but also to establish contacts with peers, which is an important aspect of their socialization.

Key words: the emotional sphere of preschoolers, socialization of preschoolers, social emotions, emotional development, visual impairment, preschoolers with visual impairments, game therapy.

Дети со зрительными нарушениями в своём эмоциональном развитии и социальном взаимодействии сталкиваются с уникальными вызовами, значительно отличающимися от трудностей, испытываемых их сверстниками с нормальным зрением.

Мир для них – это мир звуков, запахов и тактильных ощущений, где визуальная информация, играющая ключевую роль в социальном обучении большинства детей, ограничена или отсутствует вовсе. Это обстоятельство непосредственно влияет на формирование их социальных эмоций – эмпатии, радости, печали, страха, гнева и удивления, – которые являются основой для построения здоровых межличностных отношений и полноценной социальной адаптации [3].

Неспособность видеть мимику, жесты и язык тела, дополняющих вербальное общение и процесс коммуникации, приводит к трудностям в интерпретации эмоций и реплик окружающих. Например, нарушениями зрения может не заметить улыбку, выражающую радость, или нахмуренные брови, сигнализирующие о раздражении. Кроме того, дети с нарушениями зрения часто испытывают трудности с различением эмоциональных оттенков в голосе, что еще больше осложняет процесс их социального взаимодействия. Они могут неверно истолковывать интонации, приписывая им не соответствующий контексту смысл. Это ведет к их недопониманию, социальной изоляции и, как следствие, – к развитию у них тревожности и неуверенности в себе [1].

Традиционными составляющими процесса общения детей являются зрительный и эмоциональный контакт собеседников, особенно значимые для детей с ОВЗ [8]. Визуальный контакт в процессе коммуникации важен для всех её участников. Отсутствие такого важного компонента в общении дошкольника с нарушениями зрения может быть ошибочно воспринято окружающими как равнодушие или нежелание взаимодействовать с ними, вызвать внутреннее отторжение ребенка, привести к нежеланию продолжения диалога с ним.

Все вышеперечисленное влияет на формирование собственного эмоционального интеллекта ребенка с нарушениями зрения, способности адекватно выражать свои собственные чувства и интерпретировать чувства окружающих в процессе взаимодействия с ними [4].

Игротерапия – это мощный инструмент развития социально-эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, позволяющий компенсировать ограничения, обусловленные их особенностями. Её эффективность обусловлена тем, что игра – естественный способ познания мира для ребёнка, а в случае с детьми, имеющими проблемы со зрением, она приобретает особое значение, становясь важнейшим средством их социализации и развития коммуникативных навыков. Разнообразие используемых игровых методов позволяет адаптироваться к индивидуальным потребностям каждого дошкольника, учитывая степень и характер его зрительного нарушения.

Такой исключительно ценный инструмент коррекционной работы как игротерапия способен создавать уникальную среду, свободную от давления и оценок, где дети могут безопасно исследовать свои эмоции и учиться взаимодействовать с другими. Игры, специально разработанные для детей с нарушениями зрения, акцентируют внимание на тактильных, слуховых и кинестетических ощущениях, компенсируя недостаток визуальной информации

и позволяя ребёнку импровизировать. Примеры таких игр могут быть весьма разнообразны [5; 6].

Например, ролевые игры с использованием тактильных кукол или предметов, позволяющих детям «прочувствовать» эмоции через текстуры и формы. Кукла с мягким, пушистым покрытием может символизировать комфорт и безопасность, в то время как с грубым, шершавым кукла – агрессию или страх. Звуковые игры, например, с использованием различных музыкальных инструментов, могут помочь детям ассоциировать определенные звуки с конкретными эмоциями: мягкие, спокойные мелодии с чувством умиротворения, а быстрые, резкие звуки – с возбуждением или гневом. Игры с использованием ароматерапии также могут быть полезны: определенные ароматы могут ассоциироваться с разными эмоциональными состояниями, помогая детям лучше понимать и управлять своими чувствами.

Также для совершенствования социальных эмоций детей с нарушениями зрения очень важны игры, направленные на развитие эмпатии. Например, ребенок может прощупать лицо другого ребенка и попытаться по его выражению определить эмоциональное состояние сверстника. Для этого можно использовать и изготовленные из фактурных материалов специальные маски и обучающие наборы с изображениями лиц, выражающих разные эмоции. Или же можно опираться на сюжетные игры с использованием предметов, которые могут вызывать у детей определённые ощущения и чувства, например, холодный камень, мягкая ткань, шершавая кора дерева. В процессе игры, дети могут обсуждать эти ощущения и их эмоциональное влияние [2; 7].

Более того, игротерапия может включать элементы арт-терапии, например, лепку из пластилина, которая помогает детям выразить свои чувства через тактильные ощущения и форму. Звукотерапия, с использованием различных звуков природы или музыкальных инструментов, способствует эмоциональной регуляции и снятию напряжения [5; 6].

Результаты исследований многочисленных программ игротерапии с участием детей с нарушениями зрения демонстрируют существенное улучшение их социального взаимодействия, развитие эмоционального интеллекта и повышение самооценки. Дети становятся более открытыми, уверенными в себе и способными выражать свои чувства и потребности. Они учатся лучше понимать эмоции других людей, регулировать собственные эмоциональные состояния и строить более гармоничные отношения со сверстниками и взрослыми в разных ситуациях общения.

Рассмотрим подробнее некоторые виды игротерапии, эффективные для данной категории детей. Сюжетно-ролевые игры, например, «Доктор», «Магазин», «Семья», способствуют развитию у дошкольников социальных ролей, понимания социальных норм и эмпатии. Играя в «Доктора» и примеряя на себя новую социальную роль, ребенок учится сочувствовать «пациенту», проявлять заботу и понимать значимость помощи другим. Важно использовать адаптированные игрушки с учётом тактильных ощущений, например, мягкие игрушки с различной фактурой или игрушки с чётко выраженными деталями.

Вербальные игры, такие как коллективное сочинение сказок или придумывание историй на заданную тему, стимулируют развитие речи, воображения и способности выражать свои эмоции через речь. Для детей с нарушениями зрения важно использовать ясный и понятный язык, обращать внимание на чёткую артикуляцию и выраженность интонации, а также поддерживать их вовлеченность в рассказывание с помощью тактильных материалов или предметов, соответствующих сюжету игры. Например, при сочинении сказки про лес можно использовать искусственные веточки, шишки, листья и т.п.

Коммуникативные игры, направленные на улучшение взаимодействия и общения, играют ключевую роль в развитии социальных эмоций у детей с нарушениями зрения. Это могут быть игры с мячом, где дети передают мяч

друг другу, называя свои имена или описывая предметы. Или игры, требующие совместного решения задач, например, конструирование из крупных деталей. Важно обращать внимание на невербальные сигналы детей, пояснять их другим дошкольникам, помогая тем самым устанавливать межличностный контакт.

Игры-драматизации, например, инсценировки сказок или придуманных историй, помогают детям выразить свои эмоции и понять эмоции других через игру. Для детей с нарушениями зрения важно использовать детализированные реквизиты с разной фактурой и формой, чтобы они могли лучше понимать контекст игры [5; 6].

Настольные игры на соотнесение и узнавание эмоций, такие как «Лото» с изображениями лиц, выражающих разные эмоции (адаптированные для тактильного восприятия), или игры, требующие составления портрета по описанию, также развивают эмоциональный интеллект. Можно использовать специальные тактильные карточки с выпуклыми изображениями эмоций. Игра «Нарисуй портрет» может проводиться и с использованием подручных средств: пластилина или других тактильных материалов.

Игры, требующие имитации выражений лица («Зеркало», «Обезьянка»), развивают мимику и навыки невербальной коммуникации. Эти игры особенно важны для детей с нарушениями зрения, так как они помогают компенсировать ограничения в получении информации через зрение.

Для эффективной реализации игровой деятельности в работе с детьми с нарушениями зрения необходимо проводить пропедевтическую работу по формированию у них предпосылок для распознавания и понимания эмоций окружающих: использовать художественный текст с адаптированными иллюстрациями (например, с чётко выраженной фактурой), тактильные книги, пиктограммы для обозначения эмоций, музыкальные занятия, психогимнастику, театрализованную деятельность (с учётом адаптации сцен и реквизита), конкурсы и соревнования (с учетом особенностей зрения), а также

художественное творчество с использованием разнообразных материалов (пластилин, глина, натуральные материалы).

Таким образом, игротерапия играет неоценимую роль в выработке у ребенка с нарушениями зрения социальных эмоций, обеспечивая тем самым полноценное развитие его личности и способствуя его успешной социальной адаптации и интеграции в общество. Важно отметить, что игротерапия должна проводиться специалистами – детскими психологами или дефектологами, которые имеют опыт работы с детьми с нарушениями зрения и могут адаптировать методы и игры к индивидуальным потребностям каждого ребенка.

Важно помнить о необходимости индивидуального подхода и постоянного мониторинга результатов работы. Только комплексный подход, учитывающий все особенности развития ребёнка со зрительными нарушениями, позволит достичь максимальной эффективности в развитии его социально-эмоциональной сферы.

Литература

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 49 с.
3. Елфимова Г.С. Незрячий ребенок в классе: рекомендации родителям и учителям. М., 2009. 24 с.
4. Захарова Т.С. Социальные эмоции и их развитие у детей с ограниченными возможностями здоровья // Психология и образование. 2016. № 2(1). С. 34-40.
5. Ковальчук Н.А. Игротерапия как метод коррекции эмоционального развития детей с нарушением зрения // Вестник психологии и педагогики. 2020. № 4(1). С. 78-85.
6. Корнилова И.Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации // Дефектология. М., 1998. С. 50-58.
7. Савельева Е.Н. Развитие социальных навыков у детей с нарушением зрения // Журнал специальной педагогики. 2018. №3(2). С. 45-52.
8. Санькова А.А., Дзедоева И.С. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития как условие их успешной

социализации // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Киров, 24 мая 2024 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. С. 90-92.

УДК 376.356

Саркисова Я.Б.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент С.В. Бондаренко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье описаны личностные особенности подростков с нарушениями слуха, имеющие значение для понимания специфики эмоционального благополучия. Раскрыты психологические аспекты развития эмоционального благополучия у слабослышащих подростков.

Ключевые слова: арт-терапия, подростки с нарушениями слуха, психологическая коррекция, эмоциональное благополучие.

Sarkisova Ya.B.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL WELL-BEING IN ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

Summary. The article describes the personal characteristics of adolescents with hearing impairments, which are important for understanding the specifics of emotional well-being. The psychological aspects of the development of emotional well-being in hearing-impaired adolescents are revealed.

Key words: art therapy, adolescents with hearing impairments, psychological correction, emotional well-being.

Существование человека в обществе, эффективная адаптация в нем, необходимость непрерывного взаимодействия с окружающими людьми говорят о важности развития эмоциональной сферы у детей и подростков. Среди многообразия эмоциональных проявлений личности, одним из первостепенных выступает эмоциональное благополучие личности.

В научной литературе (Л.В. Куликов, Ю.Б. Григорова и др.) эмоциональное благополучие рассматривается как интегральная характеристика эмоциональной сферы субъекта, переживание, объединяющее в себе положительные чувства, обусловленные функционированием ведущих сторон личности.

Ряд исследователей (Д.С. Никулина и др.) подчеркивают, что эмоциональное благополучие оценивается как показатель успешности эмоциональной саморегуляции, который определяет возможность конструктивно регулировать проявления эмоций, как положительной, так и отрицательной модальности.

Л.В. Тарабакина определяет эмоциональное благополучие сквозь призму синонимичного понятия «эмоциональное здоровье», как внутреннюю системную организацию эмоционального мира субъекта, указывая на общую удовлетворенность своей судьбой и позитивный фон эмоционального мировосприятия [8].

Проблема развития эмоционального благополучия у подростков с нарушениями выступает актуальной, так как итоговым целевым вектором коррекционно-развивающего процесса является их интеграция в общественное пространство, что предполагает необходимый уровень развития личностных структурных образований (М.В. Шулаева и др.).

Следует подчеркнуть, что особенности развития подростков с нарушением слуха обусловлены первичным нарушением. Данная патология не является однородной, традиционно принято выделять слабослышащих и глухих. Слабослышащие подростки представляют собой существенную долю учащихся с нарушенным слухом. Слабослышащие существенно разнятся по степени снижения слуха и проявлению уровней развития речи, что обуславливает специфику познавательных процессов, личностного становления, характера взаимодействия с социальным окружением. Уровень

речевого развития слабослышащего зависит не только от состояния слуха, но и от ряда условий: сроков обучения, уровня общего психического развития, индивидуальных особенностей личности.

При нарушениях слуха затруднено развитие эмоциональной сферы, что сказывается на личностном потенциале взаимодействия с окружающими, адекватности самооценочных тенденций и форм поведенческой активности, обуславливающих возможности социально-психологической адаптации и интеграционных процессов. У рассматриваемой категории учащихся наблюдается эмоциональная незрелость, которая проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в практических вопросах. Характерны следующие особенности эмоциональной сферы: пониженный фон настроения, тенденция к ограничению социальных контактов, иждивенческие установки. Выраженные трудности социально-психологической адаптации способствуют развитию таких эмоциональных особенностей, как робость, застенчивость, неумение постоять за свои интересы, обидчивость, замкнутость [1].

Недостаточный уровень эмоционального развития у данной категории подростков возникает по ряду причин, указанных учеными: недоразвитие эмоционально-экспрессивных средств языка (Ж.И. Шиф), несформированность умений идентификации и дифференциации эмоциональных проявлений окружающих (И.А. Михаленкова), низкий уровень сформированности эмпатии (Т.П. Гаврилова), собственные непродуктивные эмоциональные реакции (В.С. Собкин), несформированность целеполагания (В.Л. Белинский), мотивации (М.М. Нудельман), уровня самоуправления, саморегуляции и самоорганизации личности с недостатками слуха (М.Е. Хватцев).

Ряд исследователей (Р.М. Боскис, Г.М. Грабенко и др.) в общей характеристике школьников с нарушениями слуха выделяют эмоциональную лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, личностную незрелость в целом.

В специальной литературе учеными отмечено, что особенности эмоциональной сферы школьников с нарушениями слуха проявляются в боязливости, в неуверенности в своих силах, нестойкости переживаний, неумении контролировать свои желания, преобладании аффективных реакций в поведении, повышенном уровне личностной и ситуативной тревожности [3].

Эмоциональные переживания обусловлены конфликтом в системе отношений. Проявления эмоциональных переживаний, в связи с неблагополучием в системе отношений, может приводить к невротическим расстройствам, вызывать школьную дезадаптацию [2].

Подростки с нарушением слуха гораздо дольше, чем их слышащие сверстники, в оценивании себя опираются на мнение окружающих, а не на собственные знания о своих возможностях. Такая ориентированность чревата искажением представлений о своих способностях и может проявляться в отрицательном отношении к себе, постоянном ожидании неуспеха в какой бы то ни было деятельности. Для подростков с нарушением слуха свойственна неустойчивая самооценка [7]. Длительное отрицательное отношение к себе способствует фиксации негативных эмоциональных состояний.

Таким образом, подростки с нарушениями слуха зависимы от микросоциальных параметров развития и требуют пристального внимания и психологической помощи в плане выработки самостоятельности, инициативного отношения к собственной личности. Относительно к данной категории детей одна из существенных задач состоит в том, чтобы предельно компенсировать наблюдающиеся проблемы личностного развития.

Позднее ознакомление с многообразием чувств человека у школьников с нарушением слуха имеет ряд неблагоприятных последствий. Для них присущи трудности в понимании причин и результатов поступков людей, в установлении причин эмоциональных переживаний, характера отношений, поздно появляется и нередко остается одноплановым сопереживание [4]. Трудности в выражении

своих желаний и чувств при общении с окружающими могут привести к нарушению социальных отношений, появлению повышенной раздражительности и агрессивности, невротическим реакциям.

Следует подчеркнуть, что развитие эмоционального благополучия подростков с нарушениями слуха – важная практическая задача, связанная с запросами образовательной практики. Важной составляющей в комплексном сопровождении подростков с ограниченными возможностями здоровья выступает психологическая коррекция – целенаправленное воздействие на психологические структуры с целью гармонизации развития и функционирования психики. Основные ориентиры психологической коррекции подростков с нарушениями слуха обуславливаются базовыми симптомокомплексами, которые располагаются в основе дефекта. При этом психологическая коррекция эмоциональных проблем у данной категории подростков рассматривается как система психологической помощи, направленной на нивелирование эмоционального дискомфорта, увеличение активности и самостоятельности, минимизация вторичных проявлений [6].

Реализация психокоррекционного воздействия, обеспечивающего становление эмоционального благополучия у подростков с нарушениями слуха, представляет собой систему целей, задач, положений, принципов, технологий, форм и методов воздействия на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы в структуре развивающейся личности.

Неоднородность состава учащихся, обусловленная разнообразием вариантов сочетаний первичного и вторичного дефекта, является специфической особенностью специальной (коррекционной) школы, подчёркивает значимость принципа индивидуального и дифференцированного подхода к таким подросткам.

Разнообразие средств и методов психологической коррекции эмоциональных расстройств у подростков, обоснованных в специальной

литературе, сводятся к реализации следующих подходов: клинико-психологическому и психолого-педагогическому.

Клинико-психологический подход ориентирован на реализацию поведенческих методов. Для коррекции невротических реакций школьников А.И. Захаров спроектировал методику игровой психокоррекции, составляющими которой выступают беседа, спонтанные и направленные игры и внушение [4]. И.И. Мамайчук предложила метод психорегулирующей тренировки, нацеленный на ослабление эмоционального дискомфорта, выработку навыков релаксации, развитие самоконтроля [6]. При коррекции эмоциональной сферы В.В. Лебединский использовал совмещение поведенческих методов с психодрамой и прием «эмоциональные качели», в котором ведущее место отводится принципу десенсибилизации [5].

Психологическая коррекция в русле психолого-педагогического подхода реализуется с опорой на игровой метод. В ходе содействия со стороны психолога отмечается приращение поведенческого репертуара, минимизация неадекватных приемов взаимодействия. Реализация обучающих и развивающих целей с опорой на игровые технологии придает психокоррекционной работе большую результативность.

Позиции все большего числа практиков ориентированы на активное применение в исследовательской деятельности разнообразных видов искусства в роли адаптивных, профилактических, а также коррекционно-развивающих средств. Арт-терапия аккумулирует комплекс психологических коррекционных разработок, обладающих своеобразием как в рамках жанровой принадлежности к конкретному виду искусства, так и технологией воплощения. Как комплексное психокоррекционное направление арт-терапия подразделяется на библиотерапию, имаготерапию, музыкотерапию, кинезитерапию, изотерапию. Ряд авторов в качестве теоретически проработанных, системных и наиболее

востребованных на современном этапе, отмечают изотерапию и имаготерапию (И.Ю. Левченко, А.А. Осипова).

Анализ концептуальных положений психологической коррекции, направленных на гармонизацию эмоциональной сферы личности, преодоление трудностей, обусловленных своеобразием развития, предоставляет возможность рассмотреть ряд подходов к применению средств искусства. Психологическая коррекция средствами искусства при эмоциональных проблемах, получила значительное распространение в рамках психоаналитического направления. А. Фрейд рассматривает именно творчество как важный коррекционно-развивающий прием. Гуманистически-ориентированное направление работы с эмоционально неблагополучными детьми (И.И. Мамайчук, К. Роджерс) активно задействует приемы и средства терапии на основе экспрессивных искусств. Важный принцип гуманистически-ориентированного взаимодействия «Я принимаю тебя таким, какой ты есть», предоставляет возможность освободиться от аффективного гнета, проявить личностный потенциал. Систематическая десенсибилизация распространена в рамках поведенческого подхода (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров). Применение средств искусства в русле рассматриваемого подхода ориентировано на генерацию эффективных поведенческих актов, не входящих в базовый потенциал активности субъекта. Десенсибилизирующим эффектом располагает изобразительная терапия.

Таким образом, эмоциональное благополучие является ресурсным проявлением личности, которое показывает ее самодостаточность и способность адекватно воспринимать себя и окружающих. От эмоционального благополучия зависит успешность социального развития субъекта.

Показатели эмоционального неблагополучия у подростков с нарушениями слуха свидетельствуют о необходимости организации психологической коррекционной работы. Направления и содержание

психологической коррекции должны разрабатываться с учётом возрастных особенностей и исходного уровня развития личности.

Многие ученые отмечают основательное влияние искусства на развитие эмоционального благополучия формирующейся личности, профилактику и преодоление отклонений в эмоционально-волевой сфере.

Литература

1. Богданова Т.Г., Антонова Г.А. Особенности межличностных отношений младших школьников с нарушением слуха. М., 2008. 347 с.
2. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Королевская Т.К. Социально-эмоциональное развитие незлышащих детей в школе как предмет целенаправленного формирования // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. М., 1995. С. 59-60.
3. Донская М.В., Куликова Н.В. Особенности эмоциональных и поведенческих расстройств у детей и подростков с нарушениями слуха // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. М., 2011. С. 62-65.
4. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. М.: Педагогика, 1986. 112 с.
5. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баянская Е.Г., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения и их коррекция в детском возрасте. М.: МГУ, 1990. 196 с.
6. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2004. 400 с.
7. Прилепская Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. 1989. №5. С. 26-32.
8. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье как предмет социально-психологического исследования // Теория и практика общественного развития. 2015. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-zdorovie-kak-predmet-sotsialno-psihologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 14.10.2024).

УДК 376

Сухова А.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н.Н. Мизина

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ результатов теоретических и эмпирических исследований проблемы развития наглядно-образного мышления дошкольников с нарушениями зрения; рассматриваются возможности развития наглядно-образного мышления в процессе проведения учебных занятий с детьми.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, дошкольный возраст, нарушение зрения, слабовидящие дети.

Sukhova A.A.

THE DEVELOPMENT OF VISUAL AND IMAGINATIVE THINKING OF PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Summary. The article presents an analysis of the results of theoretical and empirical studies of the problem of developing visual-imaginative thinking of preschoolers with visual impairments; the possibilities of developing visual-imaginative thinking in the process of conducting educational activities with children are considered.

Key words: visual-imaginative thinking, preschool age, visual impairment, visually impaired children.

Актуальность проблемы развития наглядно-образного мышления дошкольников с нарушениями зрения существует в настоящее время, так как наблюдается значительный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с нарушениями зрения. Такие дети нуждаются в особых условиях развития.

Зрение человека играет огромную роль в его жизни. Обозрение окружающих предметов, явлений действительности мы получаем благодаря зрению. Глаз – особый орган человека, который превосходит все органы чувств по полноте восприятия и скорости. Через зрение человек получает до 90%

информации о мире, какие-либо нарушения визуального восприятия влияют на социализацию человека, его развитие и двигательную активность.

В 2018 году (по данным Министерства здравоохранения РФ) насчитывалось около 18 тысяч детей с пониженным зрением. Из каждых 1000 детей и подростков в процессе дошкольно-школьного воспитания и обучения близорукость приобретают 400 – 500 детей [1].

Богатую информацию о пространственном расположении и удаленности предметов, их форме и величине, о явлениях окружающего мира мы узнаем с помощью зрения, значительное снижение любой из этих перечисленных функций являют собой нарушения зрительного восприятия.

Зрение является основным источником информации в сфере чувственного познания, благодаря тому, что оно представляет собой весьма «совершенную дистантную сенсорную способность» [2].

Рассмотрим основные виды нарушения зрения детей и причины этих нарушений. К детям с нарушением зрения относятся: слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу; слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией; дети с косоглазием и амблиопией [4]. Основными видами нарушения зрения у детей выступают: близорукость, амблиопия, нистагм, косоглазие, дальновзоркость, полная и частичная слепота. К неглубоким зрительным нарушениям относятся нарушения глазодвигательных функций (косоглазие, нистагм); нарушения цветоразличения (дальтонизм, дихромазия); нарушения характера зрения (нарушения бинокулярного зрения); нарушения остроты зрения, связанные с расстройствами оптических механизмов зрения (миопия, гиперметропия, астигматизм, амблиопия) [5].

Дошкольный возраст – период расцвета детской познавательной активности, именно в этом возрасте познавательные процессы имеют огромное

значение для дошкольника в связи с тем, что степень сформированности и развития этих процессов в значительной степени определяют успешность в дальнейшей учебной деятельности. Основным видом мышления дошкольников является наглядно-образное [7]. В этом возрасте мышление, память, внимание приобретают опосредствованный, знаковый характер, становятся высшими психическими функциями.

Период развития детей с нарушениями зрения не совпадают с периодами развития зрячих, что говорит об отставании развития психического, умственного и физического и обуславливается меньшей активностью в познании окружающего мира.

Одним из важнейших факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающего мира является мышление. Процесс формирования мышления слабовидящих дошкольников зависит от компетентного воспитания ребенка.

Успешность мыслительной деятельности предполагает необходимость целенаправленной разработки программы и способов управления, учета ряда факторов развития: возраст и индивидуальные особенности психического развития личности дошкольника и особенности дефекта зрения в их соотношении со спецификой объекта познания, его конкретное предметное содержание [3]. Это позволяет формироваться предпосылкам мыслительной деятельности.

По мнению Л.Н. Павловой [8], в дошкольном возрасте происходит развитие образного мышления. Мысленное оперирование образами, перемещение предметов и их частей в пространстве с помощью мыслительных операций играет значительную роль в развитии наглядно-образного мышления. Поскольку дети с нарушениями зрения испытывают сложности в построении целостного образа предмета, трудности у них вызывает и оперирование вновь созданными образами, их сопоставление, обобщение, выделение существенных

признаков [8]. Все это определяет специфичность развития наглядно-образного мышления у дошкольников этой группы.

Наглядно-образное мышление – основа психического состояния ребенка, формирующее образы, на которых будут основываться другие формы мышления в будущем.

Благодаря наглядно-образному мышлению, имеющему доминирующее значение в процессе познания окружающего мира, ребенок усваивает знания и получает представление о происходящем, что вносит неоценимый вклад в общий процесс психического развития человека.

Сам факт возникновения наглядно-образного мышления очень важен, поскольку в этом случае мышление отделено от практических действий и непосредственной ситуации и действует как самостоятельный процесс. В ходе наглядно-образного мышления более полно воспроизводится разнообразие сторон объекта, что пока проявляется не в логическом, а в фактическом контексте [12].

По мнению А.А. Люблинской, своеобразие мышления дошкольников позволяет им дифференцировать явления на «живое» и «неживое». Дети дошкольного возраста стремятся понять природные и социальные явления, проанализировать нравственные категории [6, с. 59].

Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Л.Д. Столяренко считают, что конечный результат интеллектуального развития детей дошкольного возраста выражается в высших формах наглядно-образного мышления, с помощью которых они получают возможность выделить наиболее существенные свойства и отношения между предметами окружающей действительности, самостоятельно понять схемы различных предметов и явлений, которые могут использовать в повседневной жизни [11, с. 26].

Нужно отметить, что формирование мышления у слабовидящих детей имеет ряд особенностей. Отмечаются трудности установления смысловых

связей между объектами, изображенными на картинке, затруднения при классификации предметов. Познавательная мотивация при выполнении заданий имеет место у всех детей, однако ее стойкость у слабовидящих детей значительно ниже. При трудностях выполнения деятельности они могут ее менять на другую мотивацию.

В настоящее время существует большое количество различных методик, приемов и средств обучения и воспитания в специальной педагогике и психологии, однако часто педагоги используют модель, разработанную на коррекционных уроках и занятиях, напрочь забывая о необходимости индивидуального подхода, а также уделяют меньше внимания развитию образного мышления, так как это один из самых сложных типов мышления [10].

Наиболее эффективными средствами и приемами развития наглядно-образного мышления дошкольников являются виды деятельности, которые позволяют воплощать в реальности задуманное. Такими видами деятельности являются: упражнения с придумыванием ассоциаций; пересказ прочитанного; упражнения на развитие межполушарных связей; упражнения на сравнение, поиск отличий; незаконченные рисунки; прохождение лабиринтов; отгадывание ребусов и загадок; упражнения, направленные на развитие творческого воображения; конструирование; чтение с дальнейшим анализом характеров главных героев; составление рассказов или сказок по данному началу, или же наоборот придумывание окончания истории; задания на нахождение и восстановление недостающего элемента и т.п.

В исследованиях М.А. Мишина, Л.С. Сековец, Е.Н. Подколзиной [9] и др. указывается, что нарушение пространственной ориентировки в условиях зрительной депривации ограничивает в дальнейшем самостоятельность и активность детей во всех сферах деятельности, в том числе и игровой.

При проведении игр и занятия с детьми с нарушениями зрения необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, создавать условия для компенсации дефицита, позволяющих стимулировать познавательную активность, а также важно учитывать сохранность зрительного анализатора и специфику формирования учебных навыков.

Подводя итог, заключим следующее: мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Дошкольный возраст – период активного развития познавательных процессов ребенка, в том числе и мышления. Любые нарушения зрения у дошкольника отрицательно влияют на развитие мышления. Эти нарушения сужают сенсорную сферу, затрудняют, обедняют чувственное познание, но они не могут изменить сущность мышления. Правильно подобранная система коррекционно-развивающей работы позволит детям дошкольного возраста с нарушениями зрения сократить разрыв в развитии наглядно-образного мышления наряду со своими сверстниками, не имеющих проблем со зрением.

Литература

1. Базарный В.Ф. Влияние экологических условий Крайнего Севера на орган зрения в процессе развития детей. Дис. ...докт. мед. наук. Л., 1982. 284 с.
2. Выготский Л.С. Слепой ребенок // Собрание сочинений: в 6 томах. М.: Педагогика, 1982. Том 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 86-100.
3. Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения: Учебно-методическое пособие. М.: Просвещение, 1990. 34 с.
4. Денискина В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология. 2011. № 5.
5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. СПб.: Каро, 2006. URL: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/2/Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих.pdf>.
6. Люблинская А.А. Детская психология. М.: Академия, 2014. 328 с.
7. Малева З.П. Развитие наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушениями зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 1. С. 27-33.

8. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления: метод. пособие. М.: ИНФРА-М, 2010. 168 с.
9. Подколзина Е.Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. 176 с.
10. Психологические особенности межличностных отношений младших школьников с задержкой психического развития // Актуальные проблемы специального образования. Выпуск 2. Махачкала: ДГПУ, 2003. С. 31-34.
11. Столяренко Л.Д. Психология. Ростов н/Дону: Феникс, 2014. 348 с.
12. Шамко Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников. М.: Дефектология, 2014. 23 с.

УДК 159

Уманец И.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студент 4 курса
Научный руководитель: С.В. Поздняков

СПЕЦИФИКА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье охарактеризованы ключевые аспекты психокоррекционной работы с детьми с проблемами зрения. Проанализированы психологические особенности, которые могут препятствовать социальной адаптации, а также методы, направленные на развитие самооценки и уверенности в себе у детей.

Ключевые слова: психокоррекционная работа, психокоррекция, дети с нарушениями зрения, методы, особенности, направления.

Umanets I.V.

THE SPECIFICS OF PSYCHOCORRECTIVE WORK WITH VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Summary. This article describes the key aspects of psychocorrective work with children with visual problems. The psychological features that can hinder social adaptation, as well as methods aimed at developing self-esteem and self-confidence in children, are analyzed.

Key words: psychocorrection work, psychocorrection, children with visual impairments, methods, features, directions.

Дети с проблемами остроты зрения имеют особенности в развитии и требуют иного подхода к обучению, чем те, кто видит хорошо. Прежде всего, это проявляется компенсаторным развитием других органов чувств, позволяющих познавать мир – осязания, слуха. Нарушения зрения у ребенка могут быть функционального или органического характера. Первые характеризуются преходящими изменениями, которые поддаются коррекции или могут пройти самостоятельно (пример – косоглазие, близорукость, дальнозоркость, астигматизм и др.). Органические же поражения имеют в основе морфологические изменения структуры глаза или других отделов зрительного анализатора (зрительные нервы, проводящие пути и др.) [4, с. 23].

Нарушение зрения оказывает влияние на последующее развитие и обучение ребенка. В этой связи значимым становится вопрос организации коррекционного процесса.

Дети данной категории в связи недостаточной сформированностью зрительного восприятия, осязания и мелкой моторики, пространственной и социально-бытовой ориентировки испытывают трудности в познании окружающего мира. Им характерны повышенная тревожность, заниженная самооценка, колебания настроения, преобладание отрицательных эмоций.

Психокоррекционная работа (психокоррекция) – совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков психологии или поведения психически здорового человека.

Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения зрения, представляет собой сложный и многоаспектный процесс, направленный на поддержку их эмоционального, социального и интеллектуального развития. Важно понимать, что нарушения зрения могут оказывать значительное влияние на общее развитие ребенка, его самооценку, социальные навыки и взаимодействие с окружающим миром [3, с.102].

Кроме того, у детей с нарушениями зрения часто наблюдаются психологические особенности, которые могут препятствовать их успешной интеграции в общество:

- некритичность, неадекватная самооценка и уровень притязаний;
- недостаточное развитие коммуникативных навыков;
- избирательное принятие социальных норм и правил поведения, неосознанность и отрицание многих из них;
- узость круга интересов, отсутствие мотивов к продуктивной деятельности;
- социальный и личностный инфантилизм [5, с. 211].

Психокоррекционная работа должна быть комплексной и индивидуально ориентированной, учитывающей специфические потребности каждого ребенка.

Первым шагом в психокоррекционной работе является установление доверительного контакта с ребенком. Это особенно важно для детей с нарушениями зрения, так как они могут испытывать чувство неуверенности и изоляции. Важно создать атмосферу, в которой ребенок будет чувствовать себя в безопасности и сможет открыто выражать свои чувства и эмоции. Использование различных методов взаимодействия, таких как игры, тактильные и сенсорные упражнения, может помочь в установлении этого контакта.

Одной из ключевых задач психокоррекционной работы является развитие самооценки у детей с нарушениями зрения. Дети, имеющие проблемы со зрением, могут сталкиваться с трудностями в социальной адаптации и порой чувствуют себя изолированными от сверстников. Психокоррекционная работа должна включать в себя программы, направленные на укрепление уверенности в себе, развитие навыков самопринятия и позитивного восприятия своего состояния. Использование методов арт-терапии, таких как рисование, лепка или

музыка, может стать эффективным способом для выражения эмоций и повышения самооценки.

Дети с нарушениями зрения могут иметь особенности в восприятии и переработке информации. Психокоррекционная работа должна быть направлена на развитие умений, необходимых для адаптации к учебной деятельности. Это может включать в себя обучение использованию вспомогательных технологий, таких как текстовые процессоры, программы для чтения с экрана и другие устройства, которые помогают детям учиться и общаться. Также необходимо обучать детей методам и стратегиям, которые помогут им успешно ориентироваться в пространстве и взаимодействовать с окружающей средой.

Ключевым аспектом психокоррекционной работы является работа с семьей ребенка. Родители и близкие играют важную роль в поддержке и развитии ребенка с нарушениями зрения. Психологам важно обучать родителей навыкам общения и взаимодействия с детьми, а также предоставлять информацию о том, как они могут помочь своим детям в адаптации и развитии. Психокоррекционные программы должны включать в себя родительские тренинги, в которых семья получает поддержку и советы по воспитанию и обучению детей с нарушениями зрения [1, с. 36].

Методы работы с детьми с нарушениями зрения:

- арт-терапия (включает в себя различные приемы, такие как: конструирование; лепка; аппликация из различных видов материалов; бумагопластика; рисование на различных поверхностях; куклотерапия, а также изготовление кукол для занятия из различных материалов; сказкотерапия по изготовленным аппликациям, рисункам, коллажам; коллаж; двигательная терапия; музыкотерапия);
- игровая терапия (проигрывание проблемных ситуаций, (проигрывание стрессогенных ситуаций, прошлого травмирующего опыта);

- сказкотерапия (сочинение сказок, историй, например, «Сказка по кругу», «Сказки у костра», «Сказочные истории с предметами», «Семья животных»);
- тренинговые упражнения («Свеча», «Слепой и поводырь»);
- кинестетическая терапия (использование движений и физических действий для развития моторных навыков и сенсорного восприятия, включая занятия спортом и подвижные игры);
- музыкотерапия (применение музыки для улучшения эмоционального состояния и развития слухового восприятия, включая прослушивание музыки, пение и игру на музыкальных инструментах);
- терапия с использованием сенсорных материалов (работа с различными текстурами, формами и материалами для развития тактильного восприятия и мелкой моторики).

В процессе психокоррекционной работы с детьми с нарушениями зрения можно выделить несколько ключевых направлений:

- установление доверительного контакта с ребенком через игры и сенсорные упражнения;
- развитие самооценки и уверенности в себе с помощью арт-терапии и других методов;
- обучение использованию вспомогательных технологий для успешной адаптации к учебной деятельности;
- работа с семьей ребенка, включая обучение родителей навыкам общения и поддержки;
- индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его уникальных потребностей и особенностей [2, с. 38].

Таким образом, психокоррекционная работа с детьми с нарушениями зрения требует высокой степени профессионализма и чуткости со стороны специалистов. Этот процесс должен быть направлен не только на коррекцию

нарушений, но и на общее развитие ребенка, его социализацию и интеграцию в общество. Важно помнить, что каждый ребенок заслуживает возможности раскрыть свой потенциал и жить полноценной жизнью, независимо от физических ограничений.

Литература

1. Колесникова Г.И. Основы специальной психологии и специальной педагогики. Психокоррекция нарушений развития: Учебное пособие. М.: Издательство Юрайт, 2020. 127 с.
2. Мелихова О.А. Дидактические игры в коррекционной работе. Дети с нарушением зрения // Дошкольное воспитание. 2023. № 4. С. 35-39.
3. Мицан Е.Л., Никифорова М.А. Коррекционное развитие ребенка с нарушением зрения в условиях специального обучения // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 81-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. С. 163.
4. Фомичева Л.В., Кисткина А.Н., Погумирская А.М., Фомичева А.Г. Технологии коррекционной работы с детьми с нарушением зрения. СПб.: Детство-пресс, 2019. 48 с.
5. Шапошникова Т.Е., Шапошников В.А. Основы психоконсультирования и психокоррекции: Учебник и практикум. М.: Издательство Юрайт, 2020. 341 с.

УДК 376

Хохлова Н.В.,

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук А.Б. Кузьмина*

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты, полученные в ходе исследования логического мышления (умение анализировать; способность классифицировать, абстрагироваться с использованием сравнения и обобщения; сформированность умения делать выводы (решение аналогий); умение сравнивать; способность к обобщению) младших школьников с задержкой психического развития. Обоснована эффективность использования

технологий ТРИЗ, показана их значимость и влияние на развитие логического мышления детей с ЗПР младшего школьного возраста.

Ключевые слова: логическое мышление, ТРИЗ, задержка психического развития (ЗПР), младший школьный возраст.

Khokhlova N.V.

APPLICATION OF ELEMENTS OF THE THEORY OF INVENTIVE PROBLEM SOLVING IN THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Summary. The article presents the results obtained in the course of the study of logical thinking (ability to analyze; ability to classify, abstract using comparison and generalization; development of the ability to draw conclusions (solving analogies); ability to compare; ability to generalize) of primary school children with mental retardation. The effectiveness of using TRIZ technologies is substantiated, their significance and influence on the development of logical thinking of children with mental retardation of primary school age are shown.

Key words: logical thinking, TRIZ, mental retardation (ZPR), primary school age.

Актуальность изучения особенностей развития логического мышления у детей с задержкой психического развития (ЗПР) в современном обществе приобретает всё более значительное внимание. В условиях быстрых социальных и технологических изменений образование и формирование когнитивных навыков у детей, испытывающих трудности в обучении, становится одной из ключевых задач педагогики и психологии.

Исследования Г.Е. Сухаревой, Т.В. Егоровой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской направлены на изучение нарушений в развитии детей с ЗПР [3, с. 25; 5].

Логическое мышление является основой для дальнейшего успешного обучения и адаптации в обществе. Для детей с ЗПР развитие этого навыка играет важную роль в обеспечении их интеграции в образовательный процесс и в социальную жизнь. Проблемы с логическим мышлением могут приводить к трудностям в выполнении задач, требующих аналитического подхода, что влияет на успеваемость и самооценку ребёнка [1, с. 51-54].

Введение использования элементов теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) в образовательный процесс младшей школы может стать важным шагом в развитии логического мышления у детей с задержкой психического развития. Данный подход, разработанный советским учёным Генрихом Альтшуллером, предлагает систематическую методологию решения проблем, что может быть особенно полезно для детей, испытывающих трудности с традиционными методами обучения [2].

Элементы ТРИЗ, заключающиеся в выявлении и устранении противоречий, поиск нестандартных решений и активизация творческого мышления, способствуют формированию у ребёнка аналитических и критических навыков [4]. В контексте обучения младших школьников с задержкой психического развития, эти инструменты могут быть адаптированы и интегрированы в игровой и познавательный процесс для достижения максимального эффекта [5].

Инновационные психолого-педагогические разработки преподавателей теории решения изобретательских задач Международной Ассоциации ТРИЗ (Г.С. Альтшуллер, Б.Л. Злотин, А.В. Зусман, Н.И. Баборыкин, О.А. Белобрыкина, И.Л. Викентьев, И.К. Каиков, А.А. Гин, С.И. Гин, Ю.П. Саламатов) показывают возросший интерес к учебным курсам по развитию творческого воображения и ТРИЗ в различных областях образовательного пространства [4].

Возникает противоречие между необходимостью развития логического мышления учащихся с ЗПР и отсутствием исследований по развитию мыслительных процессов учащихся в процессе применения теории решения изобретательских задач.

Мы полагаем, что всестороннее развитие логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития станет возможным при использовании коррекционно-развивающей программы дополнительной

деятельности, основанной на элементах ТРИЗ. При этом соблюдаются организационные и дидактические требования, направленные на развитие логических операций, которые служат индикаторами уровня логического мышления и могут формироваться через целенаправленное воздействие в рамках программы формирования логических навыков.

Было проведено экспериментальное исследование с участием двух групп. Первая группа включала младших школьников из 2-х, 3-х и 4-х классов с задержкой психического развития (ЗПР), всего 10 человек. Вторая группа состояла из 10 нормально развивающихся учащихся второго класса. Эксперимент охватил 20 детей в возрасте от 8 до 11 лет. В группе с ЗПР были учащиеся разных классов: 4 человека из 2 класса, 3 из 3 класса и 3 из 4 класса.

Для изучения логических способностей мы выбрали методику, созданную Э.Ф. Замбацявичене, основой которой служит тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Этот подход позволяет более глубоко анализировать интеллектуальную структуру, выявляя как сильные, так и слабые стороны участников. Э.Ф. Замбацявичене был адаптирован данный тест, учитывающий культурные и социальные факторы, что сделало его более актуальным и точным для современной образовательной и психологической практики [5].

Уровень развития логического мышления определялся через такие критерии: умение анализировать; способность классифицировать, абстрагироваться с использованием сравнения и обобщения; сформированность умения делать выводы (решение аналогий); умение сравнивать; способность к обобщению [3, с. 118].

С целью проверки и уточнения информации мы создали методику, позволяющую определить уровень навыков абстрагирования, логического мышления, анализа, сопоставления, синтеза и классификации. Эта методика включает вопросы, требующие развернутых ответов по темам, связанным с предметом «Математика», и которые не входят в школьную программу.

В ходе основной методики эксперимента было установлено, что логическое мышление младших школьников с задержкой психического развития находится на среднем уровне; по нашей методике – на среднем и низком уровне. Это связано не только с недостаточной сформированностью исследуемых мыслительных операций, но также с недостаточным и недостаточно дифференцированным запасом базовых знаний, представлений и словарного запаса по предложенной тематике.

На основании результатов двух диагностических методик, наибольшие сложности вызывают задачи, связанные с анализом и классификацией по установленным критериям. Мы объясняем эти трудности нехваткой конкретных знаний и слабой способностью выделять важные признаки.

Другие операции мышления, о которых шла речь ранее, применяются младшими школьниками, однако степень их освоения значительно ниже.

Необходимость разработки программы коррекционно-развивающего обучения вызвана тем, что в области вербально-логического мышления у младших школьников с ЗПР наблюдается отставание от их нормально развивающихся ровесников. Такая программа должна использовать доступные методы и приемы обучения.

Основной ценностью ТРВЗ в обучении является её способность активировать познавательный интерес и мотивировать детей к самостоятельному поиску решений. В процессе работы дети учатся выделять ключевые проблемы, анализировать их структуру и генерировать несколько возможных решений, что способствует укреплению уверенности в себе и своих интеллектуальных способностях [2].

Использование элементов ТРИЗ технологии делает педагогический процесс эффективным за счет применения инновационных методов ТРИЗ: у детей обогащается круг представлений, растет словарный запас, развиваются творческие способности; ТРИЗ помогает формировать диалектику и логику,

способствует преодолению застенчивости, замкнутости, робости; школьники учатся отстаивать свою точку зрения, а попадая в трудные ситуации самостоятельно находить оригинальные решения [4].

Методы ТРИЗ стали фундаментальной основой для нашей коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития. Соблюдение установленных организационных и дидактических требований при создании и внедрении программы способствовало улучшению логических операций и, как результат, повышению уровня логического мышления у младших школьников с ЗПР [4].

Контрольный этап эксперимента по методике Э.Ф. Замбацявичене позволил зафиксировать рост операций анализа на 18%, классификации и способности к абстрагированию на 14%, решение аналогий в рамках «Умозаключения» улучшилось на 7%, а обобщение на 8%. Трое младших школьников с ЗПР достигли высокого уровня логического мышления, 7 испытуемых на среднем уровне, но продемонстрировали положительную динамику внутри уровня. Результаты «нормотипичных» второклассников остались неизменными.

В целом, у младших школьников с задержкой психического развития логические операции, такие как абстрагирование, анализ, синтез, обобщение, сравнение и классификация, находятся на среднем уровне. Проведение занятий по коррекционно-развивающей программе продемонстрировало положительные результаты, что позволяет заключить, что работа над развитием логического мышления у учащихся с ЗПР с использованием элементов ТРИЗ была успешна.

Таким образом, реализация данной программы позволила повысить уровень когнитивного и креативного развития детей с ЗПР, а также улучшить их адаптацию в образовательной среде. Каждый участник стал более

уверенным в себе, научился эффективно общаться и решать задачи, применяя нестандартное мышление.

Программа на основе элементов ТРИЗ для детей с ЗПР – это шаг вперед в разработке инновационных педагогических технологий. Она направлена на раскрытие потенциала каждого ребенка, создание возможностей для гармоничного развития и успешной социализации. Надеемся, что данный подход внесет значительный вклад в психолого-педагогическую практику и повысит качество образовательных услуг для детей с ЗПР.

Литература

1. Абакумова Д.А. Изучение логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (26-27 апреля 2018 г., г. Екатеринбург, Россия) / Урал. гос. пед. ун-т; под науч. ред. И.А. Филатовой, А.В. Цыганковой. Электрон. дан. Екатеринбург, 2018. С. 51-54.
2. Корзун А.В. Цели, задачи и содержание ТРИЗ-педагогике // Решение проблем многоуровневого образования средствами ТРИЗ-педагогике: материалы научно-практической конференции. Саратов, 2004. URL: <http://www.trizminsk.Org/e/233007.htm> (дата обращения: 23.11.2024)
3. Лебедева С.А. Развитие логического мышления у детей. Москва: Илекса, 2009. 244 с.
4. Утемов В.В. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ / В.В. Утемов, М.М. Зиновкина // Концепт. 2013. Т. 3. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53572.htm>. (дата обращения: 23.11.2024).
5. Федорова Н.В. Особенности развития операций классификации, обобщения и абстрагирования у младших школьников с задержкой психического развития // Омский психиатрический журнал. 2016. №4 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-operatsiy-klassifikatsiiobobscheniya-i-abstragirovaniya-u-mladshih-shkolnikov-szaderzhkoysihicheskogo> (дата обращения: 23.11.2024).

УДК 159.923.2

Хулелидзе Т.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: ассистент Д.В. Борозенец

РОЛЬ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности сенсорных нарушений и роль сенсорной интеграции в развитии высших психических функций детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: сенсорная депривация, интеллектуальные нарушения, сенсорная интеграция, коррекционная работа.

Khulelidze T.V.

THE ROLE OF SENSORY INTEGRATION IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article examines the features of sensory disorders and the role of sensory integration in the development of higher mental functions of children with intellectual disabilities.

Key words: sensory deprivation, intellectual disabilities, sensory integration, correctional work.

Разработка методов и подходов для развития высших психических функций у детей с интеллектуальными нарушениями является важнейшей задачей коррекционной педагогики. Эффективное обучение таких детей требует учета индивидуальных особенностей их сенсорной системы. У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) часто наблюдаются специфические нарушения сенсорного восприятия, которые могут варьироваться от гиперчувствительности до полного отсутствия реакции на определенные стимулы. Это искажает восприятие окружающего мира и оказывает влияние на развитие мышления и поведения.

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждается многочисленными исследованиями в области современной педагогики. В последние годы существенно увеличилось количество научных работ, посвященных изучению воздействия тактильных методов на развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, И.Е. Шпилева в своем исследовании «Формирование и развитие сенсорного восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях темной сенсорной комнаты» описывает методики, направленные на развитие тактильного восприятия в специфических условиях [5].

И.В. Сычева и Е.В. Крылова в работе «Дидактическая игра как средство формирования и развития тактильного восприятия у детей раннего возраста с ОВЗ» подчеркивают важность использования дидактических игр для формирования сенсорных навыков.

В свою очередь, В. В. Иванова в статье «Развитие тактильного восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством упражнений по сенсорной интеграции» исследует особенности сенсорной интеграции у данной категории детей [3].

Сенсорная интеграция представляет собой процесс, посредством которого мозг обрабатывает и организует сенсорную информацию, поступающую от различных сенсорных систем – зрительной, слуховой, тактильной, вестибулярной и проприоцептивной. Этот процесс является основой формирования когнитивных и двигательных навыков. У детей с интеллектуальными нарушениями важно активно стимулировать сенсорную систему, в особенности тактильное восприятие, которое играет ключевую роль в процессе познания окружающего мира.

Исследования показывают, что сенсорная интеграция имеет важное значение для развития высших психических функций. У детей с интеллектуальными нарушениями, как правило, наблюдаются нарушения

восприятия и обработки сенсорной информации, что препятствует формированию целостной картины мира. Эти нарушения могут проявляться в виде отклонений в восприятии, обработке и интеграции сенсорной информации, что в свою очередь нарушает развитие когнитивных способностей, таких как память, внимание, речь, воображение и мышление [2].

Нарушения сенсорной интеграции могут затруднять концентрацию внимания, ухудшать память, а также препятствовать освоению новых навыков. Например, дети с гиперчувствительностью к звукам могут отвлекаться на фоновый шум, что мешает удержанию информации в рабочей памяти. Нарушения в синхронизации работы слуховой и тактильной систем могут усложнять восприятие фонов и артикуляционных движений, что затрудняет овладение речью.

Также важно отметить, что вестибулярная и проприоцептивная системы играют ключевую роль в формировании схемы тела и пространственного мышления. У детей с нарушениями сенсорной интеграции возникают трудности с пространственной ориентацией, что отражается на их способности решать задачи, требующие таких навыков [1].

Для детей с интеллектуальными нарушениями характерна затрудненная интеграция информации, поступающей через различные сенсорные каналы. Это приводит к задержке в развитии высших психических функций, снижению уровня адаптации и ограничению социального взаимодействия. Нарушения сенсорной интеграции могут также сопровождаться поведенческими проблемами, такими как тревожность, агрессия или стереотипные движения, что усугубляет когнитивные и эмоциональные дефициты.

У детей с нарушениями интеллекта этот процесс часто проходит с отклонениями, что приводит к трудностям в адаптации, обучении и развитии высших психических функций [4].

Нарушения сенсорной интеграции включают в себя неспособность правильно воспринимать, организовывать или использовать сенсорную информацию.

У детей с интеллектуальными нарушениями могут наблюдаться следующие виды нарушений сенсорной интеграции:

1. Нарушение сенсорной модуляции. Характеризуется неспособностью адекватно реагировать на сенсорные стимулы. Проявляется в гипер- или гипочувствительности:

– Гиперчувствительность. Ребенок может избегать яркого света, громких звуков или тактильного контакта, что мешает его участию в повседневных активностях.

– Гипочувствительность. Ребенок может не замечать сильных звуков, касаний или даже боли, что приводит к риску травматизации и снижению уровня безопасности.

2. Сенсорная дискриминация – это неспособность точно интерпретировать сенсорную информацию. Например, ребенок может путать горячее и холодное или не различать близкие по звучанию слова, что затрудняет развитие когнитивных и речевых навыков.

3. Нарушение моторного планирования, проявляющееся в трудностях с выполнением последовательных двигательных действий. Дети с такими нарушениями испытывают затруднения в освоении новых навыков, например, завязывании шнурков или письме.

У детей с нарушениями интеллекта часто отмечаются значительные расхождения в сенсорной обработке. Исследования показывают, что у этой группы детей чаще встречаются сочетания сразу нескольких типов сенсорных нарушений [5].

Коррекция нарушений сенсорной интеграции включает использование методов сенсорной терапии, направленных на стимулирование различных сенсорных систем и улучшение их взаимодействия.

Методы терапии, основанные на сенсорной интеграции, направлены на развитие способности ребенка адекватно воспринимать и обрабатывать сенсорные стимулы. Основные принципы коррекционной работы включают:

1. Создание контролируемой сенсорной среды. Специалист предоставляет ребенку сенсорные стимулы в оптимальной дозировке, что способствует развитию адаптивных реакций.

2. Упражнения на интеграцию различных сенсорных систем. Например, занятия с использованием балансировочных досок, тактильных материалов или музыкальных инструментов помогают развивать координацию и внимание.

3. Интеграция сенсорной терапии в образовательный процесс. Использование сенсорно-ориентированных методик в школьной программе способствует улучшению когнитивных функций и повышению уровня самостоятельности.

Таким образом, сенсорная интеграция играет важнейшую роль в развитии высших психических функций у детей с интеллектуальными нарушениями. Применение комплексного подхода, включающего диагностику и терапию сенсорных расстройств, способствует улучшению когнитивных способностей, повышению уровня социальной адаптации и улучшению качества жизни таких детей.

Литература

1. Галушко И.Г., Маркувина И.В., Мацибора О.А. Влияние тактильных ощущений на развитие ребенка // Научные исследования: теория, методика и практика. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Том 1. Чебоксары. 2017. С. 87-89.
2. Маргасова Ю.О. Развитие тактильного восприятия у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями. Материалы всероссийской научно-практической

конференции, посвященной 55-летию института специального образования. Екатеринбург, 2019. С. 408-410.

3. Сычева И.В., Крылова Е.В. Дидактическая игра как средство формирования и развития тактильного восприятия у детей раннего возраста с ОВЗ // Эффективные технологии и практики оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Материалы Международной научно-практической конференции. Составители И.Н. Рахманина, Л.В. Тимашева; главный редактор Н.Ю. Сязина. М., 2019. С. 104-110.

4. Шпилевая И.Е. Формирование и развитие сенсорного восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях темной сенсорной комнаты // Символ науки. 2017. №7. С. 97-100.

5. Щербакова О.В., Андриющенко Е.А., Мирошник К.Г., Блинова Е.Н., Штыров Ю.Ю. Проявление эффекта кросс-модального соответствия при индуцированных эмоциональных состояниях // Психологический журнал. Т. 44. № 1. С. 30-42.

УДК 159.973

Чернышова В.М.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент С.В. Бондаренко*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье проанализированы имеющиеся в психолого-педагогической литературе исследования, дающие основания обобщить положения, связанные с проблемой внимания. Описаны психологические аспекты развития внимания у младших школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: внимание, интеллектуальный тренинг, младшие школьники с нарушениями интеллекта, психологическая коррекция.

Chernyshova V.M.

THE PROBLEM OF ATTENTION DEVELOPMENT IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article analyzes the studies available in the psychological and pedagogical literature, which provide grounds for generalizing the provisions related to the problem of attention. The psychological aspects of the development of attention in primary schoolchildren with intellectual disabilities are described.

Key words: attention, intellectual training, primary schoolchildren with intellectual disabilities, psychological correction.

Современное общество характеризуется всеобщим проникновением информационных технологий, которые, несмотря на свою новизну, стремительно интегрируются во все сферы человеческой деятельности. Технологии сбора, обработки, хранения и воспроизведения информации оказывают существенное влияние на развитие человека, в частности, на формирование высших психических функций. В этом контексте особое отношение уделяется развитию внимания личности.

Внимание является необходимым условием для осуществления любой деятельности. Оно определяет качество и результаты познавательной деятельности, обеспечивая отбор поступающей информации, концентрацию психической активности на объекте или задаче, направленность и избирательность познавательных процессов.

В отечественной педагогике и психологии проблема формирования и развития внимания у детей была поднята русским педагогом К.Д. Ушинским. Значительный вклад в ее разработку внесли выдающиеся психологи, такие как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.

Внимание представляет собой особую форму психической активности. Поначалу внимание ребенка сосредоточено на чувственных аспектах окружающего мира. По мере развития, оно начинает переключаться на мыслительные связи, что приводит к расширению объема внимания. Выдающийся отечественный психолог С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что внимание является неотъемлемой частью всех познавательных процессов, олицетворяя их направленность на объект.

У младших школьников внимание характеризуется произвольным характером, легко отвлекающимся на внешние раздражители, что затрудняет учебный процесс. Также недостаточно развита способность к концентрации

внимания на изучаемом объекте, что не позволяет детям длительное время удерживать его на одном и том же предмете. Напряженное и сосредоточенное внимание быстро приводит к утомлению. Познавательная активность ребенка, направленная на исследование окружающего мира, способна удерживать его внимание на исследуемых объектах в течение значительного времени.

Отмечается тесная связь между способностью к распределению внимания и возрастом учащегося. Первоклассники, как правило, демонстрируют слабые навыки распределения внимания, а в некоторых случаях не способны его реализовать вовсе. С каждым годом обучения эти навыки постепенно развиваются. К концу третьего года обучения у учащихся, как правило, наблюдается значительное улучшение способности к распределению и переключению внимания. Третьеклассники способны одновременно следить за содержанием своей письменной работы, ее безошибочностью, своей позой и одновременно воспринимать информацию от учителя. Они могут слышать указания учителя, не прерывая свою деятельность.

Л.С. Выготский подчеркивал важную роль детского интереса в развитии внимания. Он считал, что интерес является основной движущей силой непроизвольного внимания у детей. По его мнению, детское внимание направляется и контролируется преимущественно интересами ребенка [3].

Дети с нарушениями интеллекта, характеризуются стойким нарушением познавательной деятельности. Изучением особенностей внимания у детей с нарушениями интеллекта занимались Д.Н. Исаев, С.В. Лиепинь, Л.И. Переслени, В.Г. Петрова и др.

Усвоение младшими школьниками знаний подразумевает сформированность произвольного внимания. Оно у учащихся с нарушениями интеллекта характеризуется целым рядом проблемных аспектов: небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключаемостью, малой произвольностью и др. Объем внимания, то есть количество объектов, на которых ребенок может

одновременно сосредоточиться, у первоклассников с нарушениями интеллекта ограничен (1-2 объекта). У третьеклассников объем внимания несколько шире (2-3 объекта), но при благоприятных условиях он может расширяться [6]. К таким условиям можно отнести:

- предварительная инструкция, повышающая мотивацию;
- знакомство учащихся с объектами, которые будут использованы в задании;
- активная работа с этими объектами;
- оптимальное количество зрительной информации и ее содержание.

Исследования И.Л. Баскаковой показали, что внимание детей повышается при восприятии изображений, логически связанных между собой. К третьему классу у таких учащихся формируется способность группировать логически связанные объекты [1].

Устойчивость внимания, то есть продолжительность сосредоточения на объекте, у большинства младших школьников с нарушениями интеллекта может быть сравнительно высокой при выполнении несложной однообразной работы. В среднем, уровень устойчивости внимания у таких детей гораздо ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Распределение внимания представляет собой значительную трудность для детей с нарушениями интеллекта. Когда им предлагают выполнять две задачи одновременно, они часто испытывают существенные затруднения [6].

Переключение внимания, то есть намеренный переход от одного вида деятельности к другому, также представляет собой сложность для детей с нарушениями интеллекта. Успешность выполнения таких заданий зависит от характера предъявляемых объектов. Младшие школьники лучше справляются с заданиями, требующими переключения внимания при работе с конкретным материалом, чем с абстрактным. Дети с нарушениями интеллекта, особенно младшего школьного возраста, испытывают трудности в переключении

внимания из-за патологической инертности процессов возбуждения и торможения [5].

Инновационные психологические технологии, ориентированные на реализацию личностно ориентированного подхода, являются необходимыми составляющими образовательного процесса [2]. Совершенствование внимания младших школьников с нарушениями интеллекта является одной из важнейших форм деятельности специального психолога, работающего с учащимися. Одним из видов помощи детям, направленной на исправление особенностей психического развития с помощью специальных средств воздействия является психологическая коррекция (И.И. Мамайчук, Н.Я. Семаго, У.В. Ульenkova).

Комплексная система психологической коррекции, базирующаяся на учете личностных характеристик ребенка и факторов его социального окружения, способствует формированию адекватных приемов реагирования в проблемных ситуациях, минимизирует деструктивные тенденции в поведении, способствует развитию познавательных процессов (Т.П. Смирнова).

Коррекционная работа, направленная на развитие внимания у младших школьников с нарушениями интеллекта, включает развитие навыков концентрации внимания через специальные упражнения и игры; улучшение способности к переключению внимания с помощью изменения видов деятельности и использования интересных стимулов; развитие способности к распределению внимания через одновременное выполнение нескольких задач с использованием различных каналов восприятия; повышение произвольности внимания через обучение ребёнка самостоятельно контролировать свое внимание и управлять им [7].

Эффективной формой организации и проведения коррекционных и развивающих занятий являются тренинги. В психологической литературе указывается, что именно интеллектуальные тренинги, включающие в себя

специализированные упражнения, способствуют развитию свойств отдельных познавательных процессов и когнитивных способностей в целом [4].

В научной литературе предлагается большой арсенал упражнений на развитие внимания (Е.В. Заика, В.Н. Келасьев и др.), среди которых можно назвать такие, как «Фокусировка», «Корректурка», «Произвольность внимания», «Шифровка» и др. Эти упражнения способствуют развитию устойчивости, целенаправленности, концентрации, распределения и переключения внимания. Благодаря названным упражнениям происходит увеличение объема и нахождение эффективных способов организации внимания, развиваются активное внимание и реакции сосредоточения. С целью продуктивности учебной деятельности младших школьников целесообразно знакомить со способами организации внимания.

Ведущим методом коррекции является игротерапия, которая представляет собой психотерапевтическое воздействие на развитие субъекта посредством игры. Игра, будучи ведущей деятельностью ребенка, позволяет удерживать его интерес к занятию, помогает справиться с повышенной утомляемостью и способствует развитию свойств внимания, в частности устойчивости и переключаемости [5].

Психогимнастика, представляющая собой курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию когнитивных и эмоционально-личностных сторон психики, также может быть использована для коррекции внимания у данной категории обучающихся.

Таким образом, у младших школьников с нарушениями интеллекта наблюдается снижение продуктивности внимания, страдают все его свойства: объем, устойчивость и концентрация. Выражены проблемные аспекты в переключении внимания с одного объекта на другой. Трудности внимания препятствуют формированию целенаправленности в поведении и деятельности,

резко снижают работоспособность и затрудняют организацию учебно-воспитательного процесса.

Одним из видов психологической помощи детям с нарушениями интеллекта, направленной на исправление особенностей развития внимания с помощью специальных средств воздействия является психологическая коррекция. Одним из методов психологической коррекции познавательной сферы является целенаправленное воздействие на внимание младших школьников с нарушениями интеллекта посредством интеллектуальных тренингов, материал для которых имеет широкую представленность в научной психолого-педагогической литературе.

Литература

1. Баскакова И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников. М., Воронеж: Ин-т практ. психологии, НПО «МОДЭК», 1995. 64 с.
2. Бондаренко С.В., Голубова В.М. Организация психологической поддержки личности в условиях современного образования как теоретическая и прикладная проблема / Научно-педагогическое обозрение. Вып. 4. Томск, 2019. С. 67-76.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика 1991. 480 с.
4. Заика Е.В., Лантушко Г.Н. Игры для формирования раскрепощенности в познавательной сфере школьников // Вопросы психологии. 1997. №4. С. 58-62.
5. Кузнецова Л.В. Психология умственно отсталого ребенка // Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Изд. центр «Академия», 2002. С. 49-89.
6. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1979. 192 с.

УДК 376

Честникова С.Р.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: преподаватель Н.А. Пальчикова

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема психологической коррекции нарушений в развитии у детей с детским церебральным параличом, описаны основные направления и специфика психокоррекционной работы с детьми, имеющими двигательные нарушения.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, двигательные нарушения, психологическая коррекция.

Chestnikova S.R.

CORRECTION OF DEVELOPMENTAL DISORDERS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Summary. This article reveals the problem of psychological correction of developmental disorders in children with cerebral palsy, describes the main directions and specifics of psychocorrectional work with children with motor disorders.

Key words: cerebral palsy, movement disorders, psychological correction.

Коррекция нарушений развития у детей с церебральным параличом предполагает сложную систему реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции, формирование системы личностных установок и навыков социальной ориентации, развитие интеллектуальных процессов, которые соответствуют психическим и физическим возможностям ребенка.

Коррекция отклонений в психическом развитии у детей с детским церебральным параличом заключается, прежде всего, в коррекции двигательных нарушений. Ранняя работа по коррекции или сглаживанию

двигательных дефектов может предупредить или ослабить негативное влияние моторных нарушений на психическое развитие ребенка с ДЦП. В то же время работа по коррекции отклонений в психическом развитии не может не опираться на двигательный компонент.

Коррекция двигательных нарушений должна носить постоянный, непрерывающийся характер, поэтому занятия физической культурой, музыкальные занятия, занятия по формированию элементарных математических представлений, лепке, аппликации, рисованию, конструированию, труду, игре, ознакомлению с окружающим, развитию речи, а также все режимные моменты должны иметь коррекционную направленность и проводиться с учетом особенностей двигательного развития детей с ДЦП [1].

Коррекционно-развивающая работа должна начинаться с первых дней жизни ребенка, так как нарушения двигательного развития приводят к вторичной задержке в формировании многих психических функций.

Важной психолого-педагогической коррекционно-развивающей задачей является развитие мелкой моторики рук у детей с ДЦП в раннем и дошкольном возрасте. Формирование мелкой моторики представляется чрезвычайно важным в свете овладения ребенком навыками самообслуживания, предметной, игровой, трудовой, учебной деятельностью. При формировании мелкой моторики развивается пространственное восприятие, произвольное внимание, память, мышление, воображение, речь, т.е. активизируется вся психическая деятельность ребенка. Развитие мелкой моторики является одной из главных задач дошкольного периода развития [2].

Подбор дидактических игр и игровых занятий для дошкольников с церебральными параличами должен основываться на знании специфических структурных нарушений познавательной деятельности и быть направлен на коррекцию этих нарушений. Большое значение имеет включение в комплекс коррекционных мероприятий таких видов деятельности, которые в своих

истоках связаны с игрой: рисование, лепка, аппликация, конструирование, труд и др.

Психокоррекционная работа детей с детским церебральным параличом помимо коррекции и развития двигательных функций включает в себя психологическую коррекцию познавательных процессов и психологическую коррекцию эмоциональных нарушений.

Сложная структура интеллектуального дефекта у детей с церебральным параличом требует дифференцированного подхода к психологической коррекции. При составлении психокоррекционной программы необходимо учитывать форму, степень тяжести и специфику нарушения психических функций. Диапазон интеллектуальных нарушений при ДЦП чрезвычайно велик – от нормального уровня психического развития до тяжелых степеней умственной отсталости.

При организации психологической коррекции познавательных процессов и личности у детей с ДЦП следует учитывать форму и степени задержки психического развития.

Психокоррекционные занятия с детьми по развитию познавательных процессов могут проводиться как индивидуально, так и в группе. Важным является единство требований к ребенку со стороны педагога, психолога и других специалистов, особенно при коррекции способности контролировать свои действия. Это успешно достигается при соблюдении режима дня, четкой организации повседневной жизни ребенка, исключении возможности незавершения начатых ребенком действий [1].

В систему коррекционных занятий с детьми с ДЦП входит обязательное обучение детей конструированию и рисованию, которые являются основными видами продуктивной деятельности в дошкольном детстве. Занятия рекомендуется проводить с детьми, начиная с 4-летнего возраста, а если у ребенка наблюдается сопутствующее интеллектуальное недоразвитие (по типу

задержки психического развития), то занятия можно начинать с 6-7-летнего возраста, в зависимости от уровня его умственного развития.

Помимо работы, направленной на формирование и коррекцию познавательных психических процессов, большое значение имеет работа по коррекции эмоциональных нарушений детей с ДЦП и по предупреждению у них патохарактерологического формирования личности.

При подборе методов психокоррекции эмоциональных нарушений необходимо исходить из специфической направленности конфликта, определяющего эмоциональное неблагополучие ребенка, так как у детей и подростков с ДЦП эмоциональные проблемы могут проявляться в виде межличностных и внутриличностных конфликтов.

Таким образом, психологическая коррекция является основным звеном всей системы психолого-педагогической помощи детям с церебральными параличами. Главная цель психокоррекции – исправление имеющихся нарушений в психическом развитии детей, гармонизация их личности и профилактика возможных отклонений в развитии, обусловленных как внутренней спецификой психического нарушения (тяжесть и структура дефекта), так и внешней (средовые факторы). Важное значение в психокоррекции детей с ДЦП имеет ориентация на сложные системно-структурные и онтогенетические модели их психического дизонтогенеза. Учет системно-структурных моделей психического дизонтогенеза при различных формах детского церебрального паралича с опорой на их возраст позволяет разработать дифференцированные методы психокоррекционных воздействий с ориентацией на степень тяжести и специфическую структуру дефекта. Учет онтогенетических моделей предполагает два основных направления в психокоррекции: первое – возврат к ранним онтогенетическим этапам развития познавательных процессов и личности, активизация этих процессов в качестве

ранее не использованных резервов и второе – ориентация на уровень ближайшего развития ребенка.

Литература

1. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб, 2006. 224 с.
2. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 272 с.

УДК 376.3

Шаралапов А.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студент 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н.Н. Мизина

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье приводится анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме использования игровых технологий в обучении младших школьников с нарушениями слуха; рассматриваются игровые технологии, способствующие развитию речевых, познавательных и социальных навыков, повышению учебной мотивации и адаптации к окружающей среде младших школьников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: игровые технологии, нарушения слуха, младшие школьники, коррекционное обучение, социальная адаптация.

Sharalapov A.V.

THE ROLE OF GAMING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION AND DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Summary. The article provides an analysis of theoretical and empirical research on the problem of using gaming technologies in teaching younger schoolchildren with hearing impairments; game technologies that contribute to the development of speech, cognitive and social skills, increase educational motivation and adaptation to the environment of younger schoolchildren with hearing impairments are considered.

Key words: gaming technologies, hearing impairment, primary school children, correctional education, social adaptation.

Игровые технологии становятся всё более важными для эффективного обучения детей с нарушениями слуха, нуждающихся в специализированных подходах к развитию восприятия и когнитивных навыков. Рост числа детей с ограничениями слуха требует новых методов коррекционного обучения, где на первый план выходит необходимость в активных и эмоционально насыщенных методах. В качестве одного из таких методов исследователи предлагают использовать игровые технологии, которые предоставляют детям возможность воспринимать и закреплять знания через увлекательные действия, повышая их интерес и активность на уроках. Цель данной статьи – исследовать возможности использования игровых технологий как средства развития восприятия у младших школьников с нарушениями слуха.

Л.С. Выготский отмечал роль игры как биологического и психологического средства развития ребенка. Он считал, что игра способствует саморазвитию и формированию необходимых для взрослой жизни способностей. В игровой деятельности ребенок может контролировать свои действия, развивать мышление и волевые качества. Эти положения подтверждаются исследованиями, указывающими на то, что игра влияет на формирование всех основных психических процессов, от самых элементарных до сложных. Это делает игровую технологию подходящей для коррекционного обучения детей с нарушениями слуха, поскольку игра активизирует познавательные процессы и способствует формированию устойчивого интереса к учебе [3].

По мнению А.С. Макаренко, игра является неотъемлемой частью школьного обучения, так как она позволяет детям испытать радость от достижения целей, способствует развитию навыков общения и командной работы. Педагоги подчеркивали, что игра не только позволяет детям в

непринуждённой обстановке усваивать учебный материал, но и поддерживает их эмоциональное развитие, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями [5].

Для детей с нарушениями слуха игровая деятельность приобретает еще большее значение. Как указывает Е.И. Ошуркова, игра способствует коррекции и развитию у детей познавательных интересов, что положительно сказывается на усвоении учебного материала. Учитывая, что дети с нарушениями слуха часто испытывают трудности в освоении устной речи и восприятии звуковой информации, игровая форма заданий позволяет компенсировать эти ограничения. В игровой обстановке ребенок легче усваивает знания, лучше запоминает материал и активнее вовлекается в учебный процесс. Игровые технологии помогают наладить речевое общение между детьми с нарушениями слуха, а также снизить напряженность и стеснительность, которые они часто испытывают при взаимодействии с другими людьми [6].

Игровая деятельность особенно важна для адаптации детей с нарушениями слуха к учебной деятельности. Эти дети часто нуждаются в специфических методах обучения, чтобы справляться с трудностями восприятия и овладения речью. Как указывают Т.К. Королевская и О.И. Кукушкина, обучение детей с ограничениями слуха требует значительного количества наглядности и использования игровых форм представления информации. Это связано с тем, что дети с нарушениями слуха ориентируются на визуальные и тактильные стимулы, которые помогают им компенсировать недостаток слухового восприятия. В играх дети могут развивать свои зрительные, тактильные и кинестетические навыки, что создаёт условия для более глубокого усвоения знаний [4].

Использование игровых технологий позволяет педагогам индивидуализировать подход к каждому ребёнку, учитывая его уровень слухового восприятия и психофизические возможности. Например, в игре

«угадай звук» ребёнку предлагается на ощупь определить определённые звуки или ассоциировать их с визуальными образами. Этот процесс стимулирует интерес и позволяет ребёнку активно включаться в процесс восприятия и понимания информации. Игровые технологии включают использование таких заданий, как чтение слогов и звукосочетаний по изображениям или участие в ролевых играх, где дети моделируют повседневные ситуации, такие как поход в магазин или общение в транспорте. Эти игровые упражнения помогают детям адаптироваться к реальным ситуациям, развивают их уверенность в собственных силах и побуждают к общению [1].

Одной из основных задач педагогов является увеличение мотивации детей с нарушениями слуха к учебе. Игровая деятельность обеспечивает эмоционально насыщенную обстановку, в которой дети чувствуют себя более свободно и уверенно. Игры, в которых используются зрительные и слуховые стимулы, пробуждают в ребёнке интерес к учебе и поддерживают его активность. В условиях игровой деятельности у детей снижается уровень стеснительности, что способствует налаживанию речевого общения и развитию коммуникативных навыков. Игровые технологии также позволяют педагогу создавать ситуации, которые вызывают положительные эмоции и укрепляют волевые качества ребенка, помогая ему адаптироваться к общению и учебной деятельности.

И.А. Денисова описывает разнообразные игровые упражнения для развития речевого восприятия и произношения у детей с нарушениями слуха. Например, упражнения с угадыванием звуков и произношением слов с поддержкой визуальных образов на экране монитора. Эти задания помогают не только в развитии речевого восприятия, но и в улучшении навыков зрительного восприятия и внимания. В таких упражнениях дети учатся соотносить звуки с изображениями, что способствует развитию у них способности различать звуки и составлять из них слова. Такие упражнения, как «угадать звук на экране» или

«прочитать слово по изображению», активизируют когнитивные процессы и формируют навыки языкового анализа и синтеза [2].

Ролевые игры представляют собой ещё одну важную форму игровой деятельности, способствующую развитию социальных навыков у детей с нарушениями слуха. В ходе таких занятий дети разыгрывают сценарии повседневных ситуаций, что помогает им развивать речевые и коммуникативные способности. Задача педагога при этом заключается в создании условий, которые побуждают детей к активному участию и взаимодействию с окружающими. Например, дети могут играть роль покупателя и продавца в магазине или пассажира в общественном транспорте, учась вести диалоги и выражать свои мысли. Это помогает не только развивать речевые навыки, но и повышает уверенность детей в общении с другими людьми.

Игровая деятельность также позволяет детям с нарушениями слуха развивать навыки самоконтроля и самооценки. В процессе выполнения игровых заданий дети учатся замечать свои ошибки, анализировать их и корректировать свои действия. Например, в играх с заданиями на произношение и понимание слов дети выполняют задания, где они могут получать моментальную обратную связь о правильности своих действий. Этот процесс помогает формировать у детей навык самоконтроля и развивает чувство уверенности в своих способностях [7].

Игровые технологии играют ключевую роль в обучении и развитии восприятия у младших школьников с нарушениями слуха. Они предоставляют педагогам эффективные инструменты для создания эмоционально насыщенной и доступной учебной среды, которая позволяет детям с особыми потребностями активно включаться в процесс обучения. Игровые технологии помогают детям развивать познавательные способности, навыки самоконтроля, формируют положительное отношение к учебной деятельности и облегчают процесс

социальной адаптации. Включение игры в коррекционное обучение детей с нарушениями слуха позволяет компенсировать их ограничения в восприятии, стимулируя развитие всех основных психических процессов.

Литература

1. Волкова К.А. Методика обучения глухих детей произношению. М., 2008. 224 с.
2. Денисова И.А. Игровые технологии как условие повышения качества произношения учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста // Череповецкие научные чтения. 2020. № 2. С. 52-54.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1997. 125 с.
4. Королевская Т.К., Кукушкина О.И. Компьютерная поддержка работы по формированию произношения у детей с нарушениями слуха // Дефектология. 1995. № 1. С. 58-65.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 4 т. М.: Педагогика, 1988. 400 с.
6. Ошуркова Е.И. Игровая деятельность в учебном процессе слабослышащих детей // Наука и современность. 2021. № 3. С. 86-89.
7. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. М.: РПА, 1996. 269 с.

УДК 159.9

Шевцова А.Г.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н.Н. Мизина

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ВИКТИМНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и эмпирические исследования сказкотерапии в качестве средства психологической профилактики; описываются особенности виктимизации, присущие детям с нарушениями интеллекта; рассматриваются особенности сказкотерапии при использовании её в работе с младшими школьниками с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, ограниченные возможности здоровья, нарушения интеллекта, виктимность, сказкотерапия.

Shevtsova A.G.

FAIRY-TALE THERAPY AS A MEANS OF PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF VICTIMIZATION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article examines theoretical and empirical studies of fairy tale therapy as a means of psychological prevention; describes the features of victimization inherent in children with intellectual disabilities; discusses the features of fairy tale therapy when using it in working with younger schoolchildren with intellectual disabilities.

Key words: primary school children, limited health opportunities, intellectual disability, victimization, fairy-tale therapy.

Проблема виктимности, или предрасположенности к состоянию жертвы, представляет собой одну из жизненно важных тем в области психологии и педагогики. В условиях современного общества, когда жестокость, буллинг и различные формы насилия становятся все более распространенными, особенно важно уделять внимание уязвимым группам, таким как младшие школьники с нарушениями интеллекта.

Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями зачастую не могут в полной мере осознать социальные нормы и правила, что делает их мишенью для разного рода издевательств. Они могут иметь трудности в оценке ситуаций и в адекватном реагировании на них, а недостаток социального опыта и навыков может значительно увеличивать риск стать жертвой насилия.

Существует большое количество подходов к определению виктимности человека.

Так, И.Г. Малкина-Пых определяет виктимность (виктимогенность) как приобретенные человеком физические, психические и социальные черты и признаки, которые могут сделать его предрасположенным к превращению в жертву [4].

Е.В. Руденский в своих работах говорит о том, что личностная виктимность как феномен психологии развития и социальной педагогики

характеризует деструктивную результативность дефектов первичной (семейной) социализации развивающейся личности, которая определяется низким уровнем развития психокультурных потенциалов личности, необходимых для её адаптации в институциональных формах вторичной (образовательной) социализации и препятствует реализации социогенной потребности в индивидуализации [6].

Младший школьный возраст является наиболее сензитивным для профилактики и предотвращения виктимизации и требует повышенного внимания взрослых – родителей и педагогов. Виктимность корректируется педагогическими условиями, которые должны повлиять в одних случаях предупредительно-профилактически, в других – коррекционно. Рассматривая условия, в которых происходит развитие школьника и проявляется виктимное поведение, можно выделить совокупность взаимодействующих внутренних и внешних факторов. К ним относятся: система требований, предъявляемых к ребенку на определенном этапе развития, отношения с учителями, родителями и сверстниками, знания и деятельность, которыми он овладевает, способы усвоения получаемых знаний, особенности физического и психического развития и другое. Совершенно естественно, что одни и те же элементы среды влияют на каждого ребенка по-разному и именно специфика внешних и внутренних условий определяет вероятность виктимизации.

Н.Р. Гречанин с соавторами А.Е. Шлапак и Н.А. Житиновой считают, что существуют такие ситуации, которые подвергают ребенка опасности, причем встречаются они на каждом возрастном этапе, после столкновения с ними возрастает вероятность стать жертвой неблагоприятных условий социализации [1].

В младшем школьном возрасте такими ситуациями могут быть общение с компаниями сверстников, склонных к вредным привычкам и нарушению законов; пьянство родителей или лиц их замещающих, их низкий социальный

статус и материальное положение; негативное отношение со стороны учителя, либо сверстников и т.п. [1].

Особым средством для профилактики виктимности у младших школьников с нарушением интеллекта может стать сказкотерапия. Она использует простые и понятные детям формы повествования для передачи важных социальных и этических уроков. Слушая или создавая сказки, дети могут более глубоко понять свои эмоции, осознать последствия своих действий и научиться распознавать границы личной безопасности.

Сказкотерапия – это методика, относящаяся к библиотерапии, в основе которой также лежит психокоррекция средствами литературного произведения – сказки. Данная форма библиотерапии наиболее приемлема для работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками. Эффективность использования сказкотерапии в период дошкольного и школьного детства обеспечивается спецификой ведущей деятельности ребенка в этом возрасте – игры.

Сказкотерапия выполняет диагностическую, коррекционную, реабилитационную, психотерапевтическую функции. Применение сказкотерапии позволяет решать ряд сопутствующих педагогических и психологических проблем, возникающих у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (неуверенность, конфликтность, агрессивность, страхи).

Важно сказать, что Т.Н. Матанцева выделяет такие компоненты виктимности, как [5]:

1. Ситуативные факторы виктимного характера;
2. Виктимные индивидуально-психологические особенности (неуверенность, тревожность, агрессивность);
3. Специфическое психоэмоциональное состояние.

С помощью сказкотерапии педагог может способствовать развитию творческого и образного мышления. Метафора, на которой построена сказка, обеспечивает контакт между правым и левым полушариями мозга. Известно, что левое полушарие отвечает за логическое, аналитическое мышление, тогда как правое – это своего рода гуманитарное, творческое начало, отвечающее за фантазии. Поэтому в процессе восприятия сказки работает левое полушарие, которое извлекает логический смысл и линию сюжета, а правое полушарие в это время свободно для мечтаний, фантазий, воображения, творчества. Таким образом, сказки влияют как на развитие отдельных психических функций, так и, что особенно важно, на формирование личности ребенка в целом.

Сказка помогает ребенку научиться ориентироваться в окружающем его мире, помогает понять, как лучше поступать в той или иной жизненной ситуации. Таким образом, ребенок воспринимает и усваивает причинно-следственные связи, существующие в этом мире.

Сказкотерапию можно использовать как в индивидуальной, так и в групповой работе с детьми. При этом эффективным будет совмещение этого метода коррекции с другими, с помощью чего психологическая работа будет разнообразнее и интереснее для младших школьников.

При работе со сказками важно не забывать о принципах сказкотерапии, которые выделяет Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [3]: осознанность, множественность, связь с реальностью.

Эффективность сказкотерапии в работе с младшими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения, зависит от определенных правил подбора сказки [2]:

1. Сказка должна быть в чём-то идентична проблеме ребёнка, но не иметь с ней прямого сходства;
2. Сказка должна предлагать замещающий опыт, используя который ребенок может сделать новый выбор при решении своей проблемы.

Таким образом, сказкотерапию можно считать одним из доступных способов психологической профилактики виктимности младших школьников с нарушениями интеллекта. Также нужно отметить, что его можно совмещать с другими методами психологической коррекции, такими как игротерапия или песочная терапия. Сказкотерапия связана с игрой, которая является ведущим видом деятельности для детей, имеющих отставание в психическом развитии.

Литература

1. Гречанин Н.Р., Шлапак А.Е., Житинева Н.А. Виктимное поведение детей и подростков в экспертной практике // Достижение сегодня – основа будущих совершенствований: сборник научных работ научно-практической конференции. Самара: Самарский государственный медицинский университет, 2016. С. 69-72.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Волшебный источник творчества сказкотерапия // Вестник психосоциальной и коррекционной реабилитационной работы. 2020. № 2. С. 61-76.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб: ООО «Речь», 2000. 310 с.
4. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. СПб.: Питер, 2017. 831 с.
5. Матанцева Т.Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 74-81.
6. Руденский Е.В. Личная виктимность как феномен социально-педагогической виктимности. Новосибирск: Изд-во СибПСИ. 2001. 24 с.

УДК. 376

Яганова К.А.,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук А.Б. Кузьмина

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПЕРЦЕПТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРИЗНАКОВ ПРЕДМЕТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты, полученные в ходе исследования особенностей перцептивных способностей определения признаков предмета у младших школьников с нарушениями зрения. Обоснована эффективность использования коррекционно-развивающей работы, включающей сюжетно-ролевые, подвижные игры, сочинение сказок, изобразительную деятельность (лепка, рисование, аппликация). Показана их значимость и влияние на развитие перцептивных способностей определения признаков предмета у младших школьников с нарушениями зрения.

Ключевые слова: перцептивные способности, признаки предмета, младший школьный возраст, нарушения зрения, коррекционно-развивающая работа.

Yaganova K.A.

EXPERIMENTAL STUDY OF PECULIARITIES OF CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL WORK TO OVERCOME VIOLATIONS OF PERCEPTUAL ABILITIES TO DETERMINE THE SIGNS OF THE SUBJECT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Summary. The article presents the results obtained during the study of the features of perceptual abilities to determine the signs of the subject in younger students with visual impairments. The effectiveness of the use of correctional and developmental work, including plot-role-playing, moving games, writing fairy tales, visual activity (modeling, drawing, application), is justified. Their significance and influence on the development of perceptual abilities to determine the signs of the subject in younger students with visual impairments are shown.

Key words: perceptual abilities, subject attributes, primary school age, visual impairment, remedial work.

Изучение особенностей коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений перцептивных способностей определения признаков

предмета у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения являлось предметом исследований многих авторов. Среди них можно отметить Р.Е. Барабанова, В.В. Боброву, Е.Н. Лихачеву, В.А. Алексо.

Каждый из них внёс свой существенный вклад в развитие теоретической базы и практических методов коррекционно-развивающей работы. Р.Е. Барабанов, например, сконцентрировался на изучении психологических механизмов визуального восприятия, что позволило разработать более эффективные методики обучения, учитывающие индивидуальные особенности каждого ребёнка [3, с. 64-75]. В.В. Боброва и Е.Н. Лихачева акцентировали внимание на важности интеграции инновационных технологий в процесс обучения. Они разработала серию интерактивных пособий и игр, которые направлены на улучшение перцептивных способностей у детей с нарушениями зрения [4, с. 293-301]. В.А. Алексо глубоко изучил воздействие различных обучающих сред на развитие зрительных и когнитивных способностей детей. Его исследования выявили эффективность использования мультисенсорных подходов в коррекционной педагогике, где задействованы не только зрительные, но и слуховые, тактильные и кинестетические ощущения, что позволяет детям более успешно адаптироваться к окружающей среде [2, с. 83-92].

Восприятие формы и величины предметов является значимой частью мышления и необходимым аспектом в навыке пространственной ориентации. Многие отечественные исследователи высших психических функций, такие как П.К. Анохина, Е.Н. Соколова, Б.М. Теплова отмечали, что в коррекционно-развивающей работе по преодолению нарушений восприятия необходим междисциплинарный подход [8, с. 321-324]. При снижении зрения ребенок плохо различает геометрические формы, не обращает внимание на мелкие детали предметов, плохо ориентируется в различиях величины предметов. Это приводит к тому, что дети с нарушениями зрения не идентифицируют

различные окружающие их предметы, плохо ориентируются в пространстве, строят искаженное представление об окружающем мире [7, с. 3-8].

Для организации коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений представлений о форме и величине был проведён теоретический анализ литературы по проблеме исследования. Были выделены направления исследования и проведен констатирующий этап эксперимента.

Для решения экспериментальных задач были подобраны следующие методики: методика «Способность к целостному восприятию формы предметов и соотнесению частей геометрических фигур и предметных изображений» (Т.Н. Головина); методика «Восприятие формы и величины»; методика «Рисунок из геометрических фигур». В констатирующем этапе эксперимента приняли участие 6 испытуемых первого класса. Высшие психические функции сформированы у детей в разной степени, что говорит о необходимости индивидуального подхода в коррекционно-развивающей работе.

В результате проведённого анализа констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод о том, что испытуемые дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения имеют отличительные особенности в процессе восприятия формы и величины предметов. В данной группе способности восприятия формы и величины предметов снижены и проявляются в затруднении восприятия целостности предметов и соотношения величины предметов (18% детей – высокий уровень; 33% детей – средний уровень и 50% детей – низкий уровень). По результатам констатирующего этапа эксперимента была составлена коррекционно-развивающая программа.

Коррекционно-развивающая программа, направленная на преодоление нарушений представлений и понятий о форме и величине предметов у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения, представляет собой комплексный подход к обучению и поддержке. Эта программа разработана с целью улучшения когнитивных способностей детей, усиления их

пространственного восприятия и формирования более четких представлений о мире вокруг них [5, с. 15-18].

Первый этап программы включает диагностику, направленную на выявление индивидуальных особенностей и трудностей каждого ребенка. Специалисты проводят оценку начального уровня знаний о форме и величине предметов, а также анализируют существующие барьеры, вызванные нарушениями зрения.

Следующий этап предусматривает составление индивидуального плана занятий. В этот план включаются упражнения и задачи, адаптированные с учетом конкретных потребностей ребенка. Использование тактильных материалов, обучающих игр и мультимедийных ресурсов играет ключевую роль в процессе обучения, позволяя компенсировать недостаток визуальной информации, развивая кинестетическое восприятие и воображение.

Важным компонентом программы являются занятия, направленные на развитие моторных навыков и координации движений. Это достигается через интеграцию физической активности и зрительно-моторных упражнений, которые помогают детям лучше ориентироваться в пространстве и укрепляют связь между мысленным представлением и физическим воплощением формы и величины [6, с. 64].

Программа включает в себя различные упражнения и игры, которые способствуют укреплению зрительных навыков и пониманию разнообразных характеристик предметов. В ходе занятий детям предлагалось участвовать в сюжетно-ролевых играх, стимулирующих креативность и взаимодействие в коллективе. Эти игры помогали формировать основные жизненные и социальные навыки, необходимые для успешной адаптации в обществе [6, с. 98].

Помимо игр, в программу интегрированы активности, развивающие моторные навыки и координацию движений. Подвижные игры прекрасно

дополняют изобразительную деятельность, включая лепку, рисование и аппликацию, что позволяет детям выразить свои идеи и чувства через творческий процесс. Занятия в такой форме обеспечивают не только коррекционный, но и развивающий эффект, укрепляя визуальное восприятие и пространственное воображение [1, с. 15].

Проведение занятий в форме уроков и тренингов в групповой форме способствует социализации и укреплению межличностных связей между детьми. Работая в команде, дети учатся слушать и понимать друг друга, сотрудничать и достигать общих целей. Многочисленные исследования подчеркивают значение групповых занятий для формирования положительной самооценки и уверенности в себе у детей с нарушениями зрения [1, с. 27].

Занятия проводились как индивидуально, так и в малых группах, что способствовало социальной адаптации детей и обмену опытом. Родители и педагоги активно вовлечены в процесс, получая необходимые рекомендации и обучая специальным методам поддержки ребенка в домашних условиях.

Постоянное наблюдение за прогрессом и регулярная оценка достижений детей позволяют корректировать программу и адаптировать ее к изменяющимся потребностям. В результате этой комплексной работы, дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения стали способны не только освоить базовые знания о форме и величине предметов, но и развить уверенность в себе, повысить уровень автономии и качества жизни.

Для проверки результативности коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный этап эксперимента. Данные, полученные в результате контрольного этапа эксперимента, показали улучшение результатов у большинства испытуемых.

В результате проведенного анализа контрольного этапа эксперимента можно сделать вывод о том, что восприятие формы и величины предметов у испытуемых детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

изменилось. В данной группе показатели восприятия формы и величины предметов стали выше. Высокий уровень повысился на 37%; средний уровень повысился на 5,6%, в то время как низкий уровень изучаемых показателей понизился на 12,4% (рисунок 1).

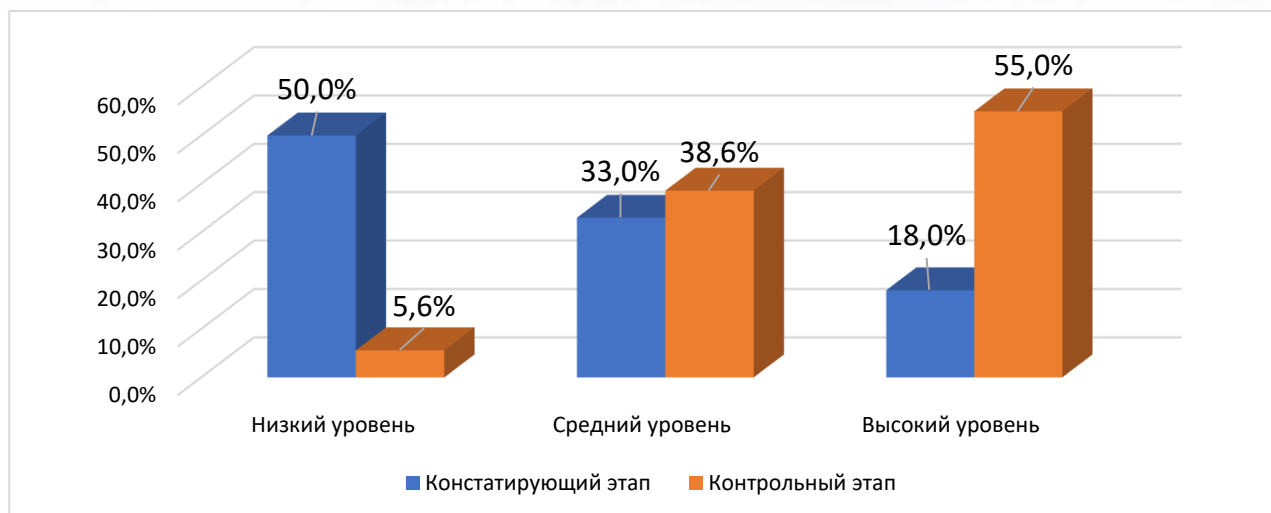


Рисунок 1 – Сравнительный анализ результатов уровня сформированности представлений и понятий о форме и величине предметов у младших школьников с нарушениями зрениями на констатирующем и контрольном этапах

На заключительном этапе были проведены диагностические исследования идентичные проведенным на констатирующем этапе эксперимента. Результаты заключительного этапа эксперимента отличаются от результатов констатирующего, дети проявили более высокий уровень сформированности представлений и понятий о форме и величине предметов.

Необходимо отметить, что эффективность коррекционно-развивающей программы обусловлена влиянием на испытуемых дополнительных факторах, таких как: реализация учебного плана, дополнительные занятия с ближайшим окружением, факультативные занятия. У части испытуемых улучшения были незначительны. В основном у детей отмечено улучшение таких свойств восприятия как, константность, ассоциативность, образность, целостность.

Таким образом, эффективность коррекционно-развивающей работы в преодолении нарушений перцептивных способностей у детей с нарушениями зрения подтверждается экспериментальными данными. Комплексное использование современных методов и технологий позволяет значительно повысить уровень жизни таких детей, способствуя их успешной интеграции в образовательное пространство и общество в целом. Необходимость дальнейшего изучения и развития данной области остается актуальной задачей педагогики и психологии.

Литература

1. Агранович З.Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников. М.: Детство-Пресс, 2003. 40 с.
2. Алексо В.А. Влияние игрового материала на уровень развития зрительного восприятия // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 2. С. 83-92.
3. Барабанов Р.Е. Психологические механизмы зрительного восприятия формы и пространства // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 8А. С. 64-75.
4. Боброва В.В., Лихачева Е.Н. Инновационная технология развития зрительного восприятия детей с ограниченными возможностями с применением компьютерных технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. №4 т.16. С. 293-301.
5. Сапронова О.П. Совместная работа тифлопедагога и воспитателя по формированию предметных представлений у детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005. № 5. С. 15-18.
6. Сборник игр и игровых упражнений. Зрительное восприятие младших школьников. Специальная психология / сост. Метиева Л. М., 2008. 120 с.
7. Солнцева Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях // Дефектология. 2000. № 4. С. 3-8.
8. Хватко И.Н. Дети с нарушением зрения. Восприятие окружающего мира / И.Н. Хватко Л.В. Солдатова О.В. Коростелёва // Молодой ученый. 2017. № 46 (180). С. 321-324. URL: <https://moluch.ru/archive/180/46402/> (дата обращения: 02.11.2024).

СЕКЦИЯ 4

ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

УДК 376

Адзигильдиева С.И.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент В.М. Акименко

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования технологий визуализации в коррекционной функции звуков и речевых нарушений. Изучены эффективные технологии визуализации в процессе коррекции нарушений звукопроизносительной стороны речи: использование мультимедийных презентаций, применение инфографики, использование интерактивной доски, применение компьютерной программы «Видимая речь». Актуальность темы обусловлена растущей ролью современных технологий в логопедической практике, что позволяет значительно повысить эффективность коррекционных занятий.

Ключевые слова: логопедия, технологии визуализации, звукопроизносительная сторона речи, мультимедийные презентации, инфографика, интерактивная доска, компьютерная программа «Видимая речь».

Adjigildieva S.I.

FEATURES OF THE USE OF VISUALIZATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF CORRECTING VIOLATIONS OF THE SOUND-PRONOUNCING SIDE OF SPEECH

Summary. The article discusses the features of the use of visualization technologies in the correctional function of sounds and speech disorders. Effective visualization technologies have been studied in the process of correcting violations of the sound-speaking side of speech: the use of

multimedia presentations, the use of infographics, the use of an interactive whiteboard, the use of the computer program «Visible Speech».

Key words: speech therapy, visualization technologies, audio-visual side of speech, multimedia presentations, infographics, interactive whiteboard, computer program «Visible speech».

Недостаток произношения звуков у детей дошкольного возраста – это один из основных или ведущих дефектов в структуре речевых нарушений. Статистические данные отечественных исследователей (Б.М. Гриншпун, О.В. Правдина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина и др.) свидетельствуют о широкой распространённости данного дефекта среди детей дошкольного возраста.

К нарушениям звукопроизношения относятся некоторые формы нарушений:

1. Дислалия. Нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

2. Ринолалия. Нарушение речи, расстройство речевого развития, вызывает искажение произношения, изменяет функцию и строение органов речи и связано с изменением формы и функции органов, осуществляющих речь как таковую.

3. Дизартрия. Недостаточная иннервация речевого аппарата приводит к нарушению произносительной стороны речи, которое возникает при не передаче слуховой стороны речи.

4. Алалия. Дети с нормальным слухом и изначально сохранным интеллектом могут не проявлять дефицита речи или не научиться ее расшифровывать, несмотря на нормальный слух и слуховые способности.

5. Афазия. Локальные нарушения в работе мозга приводят к полной или частичной утрате ранее развитой речи, включая полную или частичную потерю речи до развития, и связанные с этим локальные нарушения.

Рассмотрим наиболее распространенные виды нарушений звукопроизношения:

- сигматизм. Расстройство речи, заключающееся в неправильном произношении шипящих и свистящих звуков.
- ротацизм. Нарушение произношения звуков [р], [рь].
- ламбдацизм. Нарушение произношения звуков [л], [ль].
- йотацизм. Дефекты произношения полугласного звука [j].

Причины нарушений звукопроизношения включают в себя дефекты строения речевого аппарата, неправильное воспитание речи ребёнка в семье, подражание неправильной речи, двуязычие в семье, снижение физиологического слуха [1].

Проблема исправления нарушений произношения является достаточно изученной в логопедии, и методики их коррекции в основном разработаны. Но, тем не менее, резервы для развития данного направления исследований имеются. И одними из них является введение технологий визуализации в процесс коррекции звукопроизношения детей дошкольного возраста.

Так использование мультимедийных презентаций при нарушениях звукопроизносительной стороны речи помогает установить и закрепить правильное воспроизведение звуков [2]. Они включают анимированные игры и упражнения, связанные со слогами, словами в разных позициях и предложениями.

Было доказано, что мультимедийные презентации оказывают положительное влияние на логопедию, побуждая участников искать мотивацию с помощью мультимедийных презентаций. Геймплей, анимация и индивидуальное принятие решений по последовательности упражнений облегчают выполнение заданий; изображения выводятся прямо на экран для последовательного отображения задачи; анимация и моменты неожиданности придают процессу коррекции интерес и выразительность. Детские логопеды и компьютерные программы также дают свое согласие на правильное выполнение заданий с точностью, поэтому важно, чтобы все дети правильно

выполняли работу – необходимо получить одобрение логопеда и родителя на каждого ребенка и знать, в чем заключается поставленная перед ними задача [3].

Применение инфографики при нарушениях звукопроизносительной стороны речи помогает: организовать интересное логопедическое занятие; повысить уровень мотивации детей к выполнению конкретных заданий; привлечь внимание к дидактическому материалу и способствовать его быстрому запоминанию.

Одна из востребованных техник инфографики в коррекционно-логопедической работе – мнемо. Она помогает быстро запоминать информацию и воспроизводить её путём образования ассоциаций. Например, с её помощью можно заучивать стихотворения и развивать связную речь по опорным картинкам и схемам.

Использование интерактивной доски при нарушениях звукопроизносительной стороны речи позволяет: повысить мотивацию и сделать занятия более интересными для ребёнка; увеличить восприятие материала за счёт увеличения количества иллюстративного материала; развивать высшие психические функции (восприятие, внимание, память, мышление) за счёт повышения уровня наглядности; развивать артикуляционную и мелкую моторику, совершенствовать навыки пространственной ориентировки, развивать точность движений руки; позволить в любое время вернуться к пройденному материалу и закрепить его.

Для работы с интерактивной доской можно использовать компьютерные программы, обучающие и развивающие игры, научные и практические мультимедийные презентации. Например, для автоматизации звука «Р» можно применить игру «Где живёт звук?», в которой ребёнок называет изображение на картинке, определяет местоположение звука и перемещает рукой изображение в окошко, соответствующее местоположению звука в слове.

Выбор конкретных заданий и материалов зависит от поставленных задач и индивидуальных образовательных потребностей ребёнка [4].

Компьютерная программа «Видимая речь» применяется для коррекции звукопроизносительной стороны речи.

Некоторые задачи применения программы: обследование ритмико-интонационной стороны речи ребёнка; формирование правильного речевого дыхания; развитие и коррекция голоса; формирование и коррекция звукопроизношения; формирование навыков самоконтроля произношения.

Главный принцип программы – визуализация звучащей речи. Встроенное в компьютер устройство анализирует звуковую информацию, поступающую через микрофон, и преобразовывает её в графические изображения, появляющиеся на экране компьютера.

Применение программы способствует: повышению мотивации детей к занятиям произношением; сокращению времени формирования и автоматизации ряда речевых навыков; облегчению ребёнку освоения навыков самоконтроля над произношением; предоставлению возможности самому сопоставлять своё произношение с эталоном внятной речи и осознанно ставить перед собой новые задачи [4].

Для получения помощи при нарушении звукопроизносительной стороны речи необходимо обратиться к логопеду. Также важна работа с родителями и близкими пациента. Они получают рекомендации и инструкции по выполнению упражнений и игр дома, что способствует усилению эффекта терапии и интеграции её результатов в повседневную жизнь [5].

Таким образом, комплекс мультимедийных технологий при нарушении звукопроизносительной стороны речи способствует более эффективному развитию фонематического восприятия ребенка. Современные средства коррекции, основанные на мультимедийных технологиях, могут и должны

применяться в области логопедии, для получения эффективного результата при нарушении звукопроизносительной стороны речи.

Литература

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. М.: Феникс, 2008.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2024.
3. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: моделирование образовательных программ: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н.В. Микляева [и др.]. М.: Юрайт, 2024.
4. Речицкая Е.Г. Психолого-педагогическая диагностика развития детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушения слуха): учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2024.
5. Соловьева Л.Г. Логопедия: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2024.

УДК 376

Аксёненко Т.А.,
*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
студентка 4 курса
Научный руководитель: док. пед. наук Г.Н. Соломатина*

ЗНАЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Аннотация. В статье рассматривается значимость подготовки к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена система взаимодействия специалистов логопедической группы между собой и с семьей ребёнка. Эффективнее достичь планируемых результатов позволяет слаженная работа педагогов и родителей.

Ключевые слова: обучение грамоте, дошкольник, общее недоразвитие речи, комплексный подход, участие семьи.

Aksenenko T.A.

THE IMPORTANCE OF INTERACTION BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND A FAMILY IN A PRE-SCHOOL SETTING

Summary. The article examines the importance of preparing preschoolers with general speech underdevelopment for literacy. The system of interaction of specialists of the speech therapy

group with each other and with the child's family is presented. The coordinated work of teachers and parents makes it possible to achieve the planned results more effectively.

Key words: literacy training, preschooler, general underdevelopment of speech, integrated approach, family involvement.

Переход ребенка из детского сада в школу является этапом, требующим особого внимания, как со стороны педагогов, так и родителей. Выделяется несколько аспектов готовности к школьному обучению: интеллектуальный, психологический, социально-личностный и физиологический. Интеллектуальный определяется уровнем развития восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения и речи.

Правильная речь – один из основных показателей готовности к обучению в школе, залог успешного овладения навыками чтения и письма.

Чтение и письмо – это виды речевой деятельности, которые основываются на устной речи. Именно поэтому подготовка к обучению грамоте подразумевает общеречевое развитие как основу.

Обучение грамоте – важный этап в развитии любого ребенка, который является стартом для изучения всех школьных наук. Особенно значима эта ступень для детей с общим недоразвитием речи, поскольку исследованиями ученых подтверждена прямая зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его способностями к овладению грамотой. Увеличивающееся количество детей с нарушениями речи, подтверждает актуальность этой темы. Эффективное усвоение навыков чтения и письма возможно при понимании звуковой стороны языка, осознанном и активном взаимодействии с речевой средой.

ОНР представляет собой сложное речевое расстройство, которое наблюдается у детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом. При данном расстройстве нарушается формирование основных компонентов языковой системы, таких как лексика, грамматика и фонетика, что влечет за собой нарушение связной речи [3].

Для помощи детям с общим недоразвитием речи требуется комплексный подход, включающий в себя раннюю диагностику, индивидуальную коррекционно-развивающую работу с ребенком.

Задачи подготовки детей к обучению грамоте:

1. Формирование ориентированности на звуковую сторону речи: формирование умения вслушиваться в слово; выделять звуки; отличать звуки, близкие по звучанию.
2. Развитие умений разбираться в звуковом составе слова: поочередно выделять звуки; определять их место в слове;
3. Активизация устной речи детей. Сделать предметом интереса слово и предложение, обучать менять и образовывать новые слова, наблюдать, сопоставлять и обобщать явления языка [2].

Для успешной подготовки дошкольников к обучению грамоте необходимы следующие условия:

1. обеспечение развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ;
2. высокий профессионализм педагогов в вопросах подготовки к обучению грамоте дошкольников;
3. мониторинг состояния детей;
4. тесное сотрудничество и взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Результат зависит и от комплексного подхода, в который вовлечены логопед, воспитатель, психолог, музыкальный руководитель, а также родители воспитанника. Для этого все участники, заинтересованные в речевом развитии ребенка должны работать в тесном контакте друг с другом.

Логопед является направляющим звеном при подготовке к обучению грамоте. Именно он выявляет нарушения, занимается их коррекцией, профилактикой дисграфии и дислексии. Помимо этого, в задачи логопеда входит консультация с остальными специалистами, участвующими в

коррекционно-развивающем процессе и разъяснение родителям информации, необходимой для воздействия на ребенка в домашних условиях.

При разработке содержания комплексного воздействия на детей должны учитываться следующие принципы:

- 1) единство коррекционных, образовательных задач;
- 2) принцип максимального использования резервов психического развития дошкольников;
- 3) систематичность и последовательность занятий;
- 4) учет ведущего вида деятельности;
- 5) вариативность дидактического материала.

Помимо этого, каждый педагог, работающий с детьми с ОНР, должен соответствовать требованиям, предъявляемым к речи. К ним относятся правильность, чистота, точность, логичность.

Значительное влияние на речь детей оказывает воспитатель, наиболее тесно логопед взаимодействует именно с ним. Деятельность воспитателя в области развития речи может предшествовать логопедическим занятиям и служит подготовительным этапом к восприятию логопедического материала. Это создает необходимую основу для формирования речевых навыков. Часто воспитатель логопедической группы акцентирует внимание на закреплении тех результатов, которые были достигнуты с логопедом.

Кроме этого, воспитатель логопедической группы обязан регулярно наблюдать за состоянием речи детей, корректным использованием звуков, которые были поставлены или исправлены, а также за усвоением грамматических конструкций.

Взаимосвязь между логопедом и психологом подразумевает совместное планирование и реализацию образовательной деятельности, разработку общих планов. Также важным аспектом является совместный мониторинг результатов.

Основные задачи музыкального руководителя при взаимодействии с логопедом – развитие правильного дыхания и темпо-ритмической организации речи детей.

Социальная среда, общение с окружающими людьми являются факторами, которые способны определить речевое развитие. Ребенок усваивает речь в процессе ежедневного общения со взрослыми, а позже сверстниками.

Так как семья является первым местом, где дети начинают осваивать язык, она оказывает значительное влияние на речь ребенка и играет ключевую роль в процессе обучения навыкам, необходимым для овладения чтением и письмом, так как именно в домашней обстановке закладываются основы употребления языка и речевых навыков.

Как же родители могут включиться и помочь? Специалисты ДОУ проводят беседы, родительские собрания, открытые занятия, для того чтобы показать проблему и объяснить пути, способы ее решения. Эта информация должна включать сведения о развитии речи в норме, об особенностях, на которые следует обратить внимание и стратегию взаимодействия с ребенком в естественных условиях [4].

Важно чтобы родители участвовали в речевом развитии детей, предоставляя им различные стимулы. Важным аспектом является создание языковой среды.

Выделяют методы работы семьи с ребенком в домашних условиях.

Одним из методов развития правильной речи является разговор. Повседневная беседа с ребенком обо всем, что его окружает, о его мыслях, чувствах. В момент обычного диалога ребенок расслаблен, желает вступать в контакт, благодаря чему можно услышать все дефекты организации речи, определить путь коррекции. В такой непринужденной обстановке легче сосредоточить внимание ребенка на ошибках произношения и исправить их,

развивать навыки монологической и диалогической речи, а также представлять образец правильной речи.

Чтение вслух. Дает возможность усвоить правильное звукопроизношение, грамматические нормы, обогатить словарный запас ребенка. Помимо речевого развития воспитывается интерес к литературе. Книги, выбранные для прочтения, должны быть содержательными и яркими. В процессе чтения и по его окончанию необходимо обсуждение, что способствует развитию аналитического мышления и речи.

Игровая деятельность. Поскольку это ведущая деятельность детей дошкольного возраста, она является эффективным способом обучения. С помощью игр можно развивать лексический запас, тренировать звукопроизношение и обучать грамматике. Родители могут использовать игрушки, мини-игры, карточки, способствующие усвоению материала в комфортной обстановке.

Визуальные и аудиовизуальные материалы. Можно использовать картинки, видеоролики, аудиозаписи, которые помогут обогатить и дополнить речевую среду [1].

Нами были собраны основные рекомендации для родителей, которые помогут в подготовке детей к обучению грамоте.

1. Создание условий для общения. Важно избегать частого просмотра телевизионных программ, как можно чаще начинать беседу. Она может быть, как непреднамеренная, так и преднамеренная.

2. «Озвучивание» – комментирование действий ребенка, проговаривание собственных.

3. Создание рутины. Стоит обратить внимание на структурирование времени, отведенного на специальные занятия, для ассоциации у ребенка грамоты с чем-то интересным и привычным.

4. На протяжении всего периода обучения следует называть и звуки, и соответствующие им буквы одинаково.

5. Подчеркивание успехов. Необходимо фиксировать даже небольшие достижения и давать уверенность дошкольнику в его дальнейших изменениях.

Таким образом, комплексный подход и семья играют незаменимую роль в подготовке дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению грамоте. От активного участия родителей зависит как процесс успеха обучения, так и речевое развитие ребенка в целом. Активное общение, чтение, использование игровых методов способствуют формированию необходимых навыков.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Бермус А.Г. Практическая педагогика: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2024. 118 с.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011. 288 с.
4. Карпова Н.Л. Роль родителей в коррекции речевых нарушений у детей. // Комплексные исследования детства: журн. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-roditeley-v-korreksii-rechevyh-narusheniy-u-detey> (дата обращения: 05.11.2024).

УДК 376

Алёшина А.О.,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ессентуки, студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук Е.А. Ярошенко

ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные образовательные технологии, которые направлены на повышение качества работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В их число входят технологии индивидуального обучения и технология разноуровневого обучения. Использование их в педагогической деятельности способствует правильному пониманию учебного материала, который преподается учащимся.

Помимо технологий обучения есть и рекомендации, которые должны быть соблюдены при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: ОВЗ, технология индивидуального обучения, технология разноуровневого обучения, ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, реабилитационный центр.

Alyoshina A.O.

TECHNOLOGIES OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN, HAVING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Summary. This article discusses modern educational technologies aimed at improving the quality of work with children with disabilities. These include individual learning technologies and multi-level learning technology. Using them in teaching activities contributes to the correct understanding of the educational material that is taught to students. In addition to learning technologies, there are also recommendations that must be followed when teaching children with disabilities.

Key words: HIA, technology of individual learning, technology of multi-level learning, Federal State Educational Standard for students with disabilities, rehabilitation center.

В последнее десятилетие остро встал вопрос о том, как же помочь детям, имеющим особые образовательные потребности, влиться в общество своих сверстников, да и в общем, в окружающую действительность здоровых людей. В разряд таких людей с проблемами здоровья попадают следующие категории: слабослышащие или не слышащие вовсе, слабовидящие и незрячие, дети с нарушениями речи, с нарушениями координации, проблемы с опорно-двигательным аппаратом, а также нарушения в эмоционально-волевой сфере. И если с нарушениями речи пытаются так или иначе работать различные логопеды-дефектологи, то остальные ограничения здоровья, к сожалению, либо остаются последствия после их лечения, либо не лечатся совсем.

Что касается педагогической стороны вопроса, то здесь стоит обратиться к уже существующим и работающим реабилитационным центрам на базе интернатов и школ, в которых, помимо узко направленных специалистов-педагогов, находится еще штат сотрудников, который варьируется от места назначения и работы с такими детьми. В данный перечень сотрудников входят:

медицинские работники, психологи, логопеды, социальные педагоги, а также, в зависимости от времени пребывания там детей, и другие работники, осуществляющие присмотр за детьми.

Одним из важных аспектов обучения такого ребенка, является педагогическая часть, в которой раскрытие потенциала ребенка, а также возможность влиться в общество намного выше и понятнее, а главное за ней можно следить и направлять в понятное педагогам русло. В число занятий с ребенком входят: коррекция или компенсация его отклонений, в данном случае, это отклонения от нормы в слухе, речи, зрении, интеллекте, двигательных и психологических сферах воспитанника. Также, как и с любым учеником в общеобразовательной организации, происходит накопление опыта, знаний, развитие умений, педагоги подготавливают детей к активному взаимодействию во всех сферах жизнедеятельности.

Одной из технологий работы с детьми, помимо коррекционно-развивающих занятий, является технология разноуровневого обучения, которая является достаточно новой, но построена на таких принципах, которые педагогике известны уже давно. Такие принципы как дифференциация обучения и индивидуальный подход, делают эту технологию одной из ключевой в направлениях школ.

Технология разноуровневого обучения учитывает индивидуальные особенности каждого обучающегося, создает благоприятно влияющую атмосферу для когнитивной деятельности, позволяет тем самым развивать логическое мышление, моторику и самостоятельность личности. Данная технология позволяет организовать образовательный процесс таким образом, что вне зависимости от разного уровня усвоения учебного материала, у каждого обучающегося уровень знаний должен быть не ниже базового, при этом учтены все способности и индивидуально-личностные особенности каждого человека.

[2]

Перед данной технологией стоит цель овладения всеми школьниками базовым уровнем знаний и умений, для дальнейшего их развития, она дает возможность развивать индивидуальные способности, и более осмыслено выбирать между профессиональными и социальными отраслями. Таким образом, повышается осознанность, понимание для чего он учится, и, следовательно, мотивация, а иногда даже и любовь к учению. При таком подходе ребенок получает знания, но не потому, что надо, а потому что он хочет, и когда ребенок получает за свои знания и удовлетворен результатами, то и отношение его как в группе, так и с педагогом, становятся лучше.

Данная технология, или дифференцированное обучение, применяется в работе с детьми ОВЗ. Если со здоровыми детьми мы работаем всем классом, то с детьми с инклюзией приходится работать индивидуально, дабы организовать их процесс обучения по их существующим отклонениям от нормы, следовательно, нельзя посадить слабослышащих с незрячими и дать им учить азбуку Брайля, направленную только для незрячих.

Второй, более распространенной, технологией является технология проблемного обучения. Она является современной образовательной технологией, и позволяет в своем процессе работать согласно требованиям ФГОС, но также основанная намного раньше. Технология проблемного обучения является весьма эффективным способом организации педагогического процесса и предполагает проведение под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у учащихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно-значимые качества [1].

Одна из причин её появления обуславливается изменением мира, а точнее прогрессом в научно-технической отрасли. Для того чтобы производства

работали, нужны были специалисты, и перед данной технологией встали следующие цели: вложить в учащегося необходимые знания умения и навыки, а также помочь школьникам достичь высокого уровня в их работе, развить способность и навыки самообучения и самообразованию.

Благодаря применению таких подходов, произошли изменения в самой системе образования, а именно познавательной деятельности, а также стали делать упор и на творческий потенциал ученика. Именно данная технология принесла в систему образования такое понятие, как «проблемная ситуация». Перед обучающимися ставится проблема и они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, посредством построения гипотезы, путей ее проверки, аргументирования, а также проводят исследовательскую деятельность.

Процесс обучения для детей с особыми образовательными потребностями, строится на таких основах как социальная и практическая направленность, комплексный подход, сделать обучение индивидуальным, а главное доступным для каждого ребенка, и при этом не давить на них эмоционально. При работе с детьми учитель должен понимать особенности каждого ребенка, и либо снижать требования по пониманию материала, либо работать с каждым индивидуально, чего, впрочем, и добивается современное образование.

При обучении детей с ограниченными возможностями здоровья есть некоторые нюансы. В начальных классах для этих детей созданы особые условия обучения на основе специальных образовательных стандартах: ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ, ФГОС начального общего образования для обучающихся с умственной отсталостью.

В более старшем возрасте, дети с ОВЗ могут обучаться и по обычным ФГОС, если при переходе из начальной школы в среднюю пройдут психолого-медико-педагогическую комиссию, где диагноз могут убрать, или продлевают,

но он занимается в том же объеме, что и обучался ранее, или в зависимости от тяжести нарушения здоровья ребёнка предлагает ему обучение по одному из четырёх вариантов:

Первый – способен усваивать обычную школьную программу в срок.

Второй – может усвоить программу, но нужно больше времени.

Третий – может учиться, но не сможет усвоить весь материал даже за большой срок.

Четвёртый – у ребёнка индивидуальный уровень конечных результатов. Такой вариант связан с тяжелой умственной отсталостью.

Надо сказать, что заключение психолого-медико-педагогической комиссии действует год, и через год надо снова ее пройти. Заключение ПМПК, в котором определяется программа для обучения конкретного ребёнка, носит рекомендательный характер.

Один из вариантов, где можно применить технологии коррекционно-педагогической работы это коррекционный класс, где дети с ОВЗ учатся вместе. Таким образом, дети с ОВЗ быстро привыкают к тому, что все люди разные и отличаются чем-то друг от друга, они учатся взаимопомощи близким, учатся отдельно по своей программе, а также не чувствуют себя отстающими, как к примеру в том же инклюзивном классе, где дети с ОВЗ учатся вместе со здоровыми.

Очень много есть вариантов применения технологий коррекционно-педагогической работы с детьми с особыми образовательными потребностями, однако мир меняется, и можно найти еще больше новых возможностей, дабы помочь детям с ОВЗ влиться в коллектив, и не чувствовать себя «не в своей тарелке».

Литература

1. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. 140 с.

2. Шевченко О.И., Наumenко Д.А. Использование педагогических технологий в образовательном процессе с обучающимися в вузе //Интеграция науки и практики в современных условиях. 2018. С. 72-77.

УДК 376

Андерзянова В.А.,
*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»,
студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. соц. наук Т.В. Сиротина*

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. В статье рассматривается использование арт-терапевтических методов в работе с детьми с синдромом Дауна; раскрывается значение арт-терапии в развитии эмоциональной сферы, коммуникативных навыков, навыков мелкой моторики и др. В статье также акцентируется внимание на особенностях детей с синдромом Дауна, которые необходимо учитывать при организации и проведении арт-терапевтических сессий, чтобы сделать их более эффективными и безопасными.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, арт-терапия, развитие эмоциональной сферы, коммуникативные навыки.

Anderzyanova V.A.

ART THERAPY METHODS FOR CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Summary. The article discusses art therapy methods for children with Down syndrome; the importance of art therapy for the development of the emotional sphere, communication skills and others. The article also focuses on the specific features of children with Down syndrome, which must be taken into account when organizing and conducting art therapy sessions in order to make them more effective and safer.

Key words: children with Down syndrome, art therapy, development of the emotional sphere, communication skills.

Дети с синдромом Дауна часто сталкиваются с особенностями эмоциональной регуляции, незрелостью эмоциональной сферы, что оказывает влияние на качество их жизни. Одним из вариантов решения этой проблемы может стать использование арт-терапевтических методов.

Главным для арт-терапевтических методов в работе с детьми с синдромом Дауна является повышение эффективности комплексной реабилитации, направленной на социальную адаптацию детей путем снятия негативных эмоциональных переживаний и развития творческого потенциала [1, с. 6].

Доказано, что творчество помогает детям распознавать, понимать и регулировать свои эмоции [2, с. 62]. Творческая деятельность является естественным способом снятия стресса и тревожности. Процесс творчества отвлекает от негативных эмоций, позволяет расслабиться и сосредоточиться на чём-то приятном. Это особенно актуально для детей с синдромом Дауна, которые могут быть более подвержены тревожности.

Дети с синдромом Дауна часто сталкиваются с трудностями в развитии коммуникативных навыков. Арт-терапевтические методы помогают преодолеть эти трудности предоставлением альтернативного, невербального метода коммуникации. Для детей, испытывающих трудности с речью, рисование, лепка, танец или другие творческие методы становятся важным инструментом самовыражения. Дети получают возможность передавать свои мысли, чувства и идеи с помощью визуальных образов, даже если не могут выразить их словами. К тому же творческий процесс, работа с символами и метафорами, стимулирует развитие символического мышления, что положительно влияет на развитие мышления ребенка. Развитие мелкой моторики стимулируют такие арт-терапевтические техники как рисование, лепка, работа с мелкими деталями, – напрямую связано с речью, способствует развитию навыков коммуникации. В целом арт-терапия создаёт безопасную и благоприятную среду, в которой дети с синдромом Дауна могут развивать свои коммуникативные навыки, используя различные формы самовыражения и взаимодействуя с другими детьми и взрослыми. Это помогает им перейти от невербальной коммуникации к более сложным формам общения.

Арт-терапия так же способствует развитию концентрации и осознанности у детей с синдромом Дауна. Арт-терапевтические техники требуют от ребенка сосредоточенности на текущем процессе, создание которого своими руками направляет внимание на чувственные ощущения (текстуру материалов, цвета, запахи) и движения рук. Это способствует развитию сосредоточенности и улучшению способности удерживать внимание на одной задаче. Арт-терапевт часто разбивает сложные задания на более простые последовательные этапы. Это помогает ребенку сосредоточиться на выполнении каждого этапа по отдельности, не перегружаясь информацией и не теряя интереса. Такой подход учит планированию и последовательности действий, что также развивает концентрацию и осознанность.

Соответственно, основными целями арт-терапевтических сессий с детьми с синдромом Дауна является развитие их познавательной и эмоционально-волевой сфер, улучшение навыков социально-психологической адаптации и коммуникации, преодоление имеющихся психических нарушений через обращение к внутренним ресурсам самого ребенка и его ближайшего окружения, моделям эффективного психического функционирования в процессе творчества.

Дети с синдромом Дауна проходят те же этапы развития, что и дети без такого синдрома, тем не менее в процессе арт-терапии необходимо учитывать специфические особенности детей с синдромом Дауна. К ним специалисты относят: снижение скорости восприятия; неравномерность развития ребенка в различных сферах, таких как двигательной, речевой, социально-эмоциональной. Учет особенностей детей с синдромом Дауна в арт-терапии важен для обеспечения эффективности и безопасности творческого процесса, а также для достижения наилучших результатов.

Таким образом, арт-терапевтические методы позволяют работать со множеством сложностей, с которыми сталкиваются дети, включая трудности с

речью, мелкой моторикой, эмоциональной регуляцией и социализацией. Однако важно помнить о специфике работы с детьми с синдромом Дауна для достижения лучших результатов.

Литература

1. Вальдес О.М. Развитие творческого потенциала у лиц с ограниченными возможностями средствами арттерапии: методические рекомендации. М.: ИОИ, 2016.
2. Горлова Е.Г. Развитие личности подростков с синдромом Дауна на занятиях по арт-терапии // Синдром Дауна. XXI век: междисциплинарный научно-практический журнал / ред. Н.А. Урядницкая. 2017. № 1 (18) 2017. С. 58-64.
3. Медведева Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна: пособие для родителей. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап». 2018. С. 5-16.
4. Арт-терапия [Электронный ресурс] // Медицинский центр «Сакура». URL: <https://lecheniedcp.ru/art-terapiya> (дата обращения: 22.11.2023).

УДК 376.34

Андриеш Е.Е.,
*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»,
магистрант 2 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент О.Л. Беляева*

РАЗРАБОТКА ПРАКТИКУМА ПО ИЗУЧЕНИЮ ДАКТИЛОЛОГИИ ЛЮДЬМИ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье представлены существующие подходы к обучению слепоглухих людей дактилированию и представлена разработанная технология по изучению с данной категорией людей дактилологии на основе тактильно-кинестетического восприятия 3D-моделей дактилем.

Ключевые слова: бисенсорные нарушения, слепоглухие люди, средства общения, дактилология, подходы.

Andries E.E.

DEVELOPMENT OF A PRACTICAL TRAINING COURSE FOR STUDYING DACTYLOLOGY BY PEOPLE WITH BISENSORY DISABILITIES

Summary. The article presents approaches to teaching deaf-blind people fingerspelling and proposes a developed technology for studying fingerspelling with this category of people based on tactile-kinesthetic perception of 3D models of fingerspelling.

Key words: bisensory impairments, deaf-blind people, means of communication, fingerspelling, approaches

В специальной педагогике по отношению к лицам, имеющих два и более первичных дефекта в развитии часто используют термин бисенсорные нарушения. Помимо данного термина используют синонимичные термины «комплексные нарушения», «сложная структура нарушения», «множественные нарушения», «сложный дефект», «комбинированные нарушения». Одна из групп детей с бисенсорными нарушениями – слепоглухие – лица с полным или частичным поражением зрения и слуха, и часто, сопровождающееся нарушениями речи [5, с. 4]. Одной из приоритетных задач в обучении детей со сложными дефектами, в том числе со слепоглухотой, начиная с дошкольного обучения – формирование коммуникативных умений для возможности устанавливать контакт с окружающими людьми. С этой целью слепоглухих поздно ослепших и позднооглохших обучают разным средствам и методам общения, в том числе и дактилологии.

Анализ образовательной теории и практики позволил выявить противоречие между требованиями ФАООП, нормативно-правовыми документами к личности обучающегося со слепоглухотой в части формирования коммуникативных умений с использованием разных методов и средств общения (в том числе дактилологии) и недостаточной разработанностью специальных технологий, средств для изучения дактилологии людьми с бисенсорными нарушениями.

Проблема исследования заключается в поиске специальных технологий, средств для изучения дактилологии людьми с бисенсорными нарушениями (слепоглухими).

Цель статьи заключается в обосновании разработанного практикума по изучению дактилологии людьми с бисенсорными нарушениями, а именно с глубокими нарушениями слуха и зрения.

Многочисленные исследователи в области коррекционной педагогики и психологии, отмечают, слепоглухие люди испытывают значительные трудности в общении с окружающими людьми [8]. Без специального обучения средствам общения коммуникация с зрячеслышащими вовсе невозможна.

Как указывалось ранее, одна из задач в обучении слепоглухих обучающихся (и его окружения) – научить их специфическим способам общения для установления контактов с окружающим социумом. С этой целью используют разные средства и методы общения: дактилология (пальцевая азбука), дермография (письмо на ладони), рельефно-точечная система Брайля, метод Лорма, жестовый язык, а также технические средства общения с тактильным выходом (брайлевские коммуникаторы разного типа, алфавитные карточки с брайлевым шрифтом, предметы-знаки, календари) [7], [9].

Выбор средства общения зависит от сенсорной и речевой группы человека с глубокими нарушениями слуха и зрения, а также от категории, к которой относится собеседник (зрячеслышащий, глухой, слепой, слепоглухой из другой сенсорной и речевой группы). Особенность всех форм общения слепоглухих – тактильно-осознательная контактность между собеседниками.

Дактилология (пальцевая азбука) – пальцевое изображение букв национального языка [6]. Именно это средство общения является наиболее доступным в овладении и удобным в обращении слепоглухими разных сенсорных и речевых групп, так как дактилология хорошо поддается восприятию с помощью осязания или ослабленного зрения, то есть может приобретать и тактильно-контактную, и визуально-тактильную, и визуальную форму. Кроме этого, дактилология проста в освоении и зрячеслышащими

людьми, что дает возможность для взаимодействия слепоглухих и зрячеслышащих.

Первая публикация дактильного алфавита была осуществлена в 1593 году испанским монахом m. De Vebra и была использована монахами для общения во время обета молчания. Позже, испанский монах Педро Де Леон начал использовать дактильную азбуку в обучении глухих людей. Специальный дактильный алфавит, созданный для обучения глухих, был опубликован в 1629 г. Бонетом (J. P. Bonet). Его дактильная азбука в XVIII веке была положена в основу французского дактильного алфавита. Русский дактильный алфавит был опубликован В.И. Флери в 1835 г. Он является одноручным, копирующим и буквенным.

Впервые применять дактильную азбуку в работе со слепоглухими детьми начали в XIX веке Сэмюэл Грилли Хоув в обучении Лауры Бриджмен, а также Салливан Энн в обучении Елены Келлер. Они перестроили дактильную азбуку с визуального восприятия на осязательное, что подразумевает проговаривание пальцами букв непосредственно в руку слепоглухому человеку [2]. С тех пор дактилология претерпела многие изменения, которые адаптировали ее для использования со слепоглухими людьми. Благодаря этим изменениям на современном этапе образования мы имеем качественное новое средство общения – дактильно-контактную речь.

Самостоятельно слепоглухой человек освоить дактилологию не может. Необходимо специальное обучения, с применением эффективных подходов, качественных наглядных, дидактических пособий, средств и технологий. Очень важно изначально научить правильно дактилировать и воспринимать дактильную речь. В обратном случае у слепоглухих людей могут закрепиться неправильные двигательные стереотипы, которые практически неустранимы. Это в свою очередь еще более усложнит и без того нелегкую проблему

общения слепоглухих. Существуют разные подходы в истории обучения дактилологии слепоглухих людей [5].

В обучении слепоглухой Лауры Бриджмен ее учитель Сэмюэл Гридди Хоув на первоначальном этапе давал ей предметы, которыми она ежедневно пользовалась и приклеивал к ним ярлычки с названиями предметов, выполненными выпуклыми буквами. После предлагал только ярлычки с теми же названиями, что и предметах. Как только Лаура Бриджмен уловила связь между предлагаемыми словами на ярлычках и предметами, Хоув стал давать ей ярлычки с отдельными буквами, выкладывая их в той последовательности, чтобы получилось слово. Так Лаура научилась составлять слова из отдельных букв. В дальнейшем Лаура научилась пользоваться металлическим шрифтом. Только после этого перешла к изучению дактильного алфавита. Обучение дактилю осуществлялось тактильно-осознательным способом [4].

Несколько иной подход использовала Энн Саливан в обучении Елены Келлер. Сначала педагог бумажки с написанными выпуклым шрифтом слова соотносила с конкретным предметом. Елена быстро уловила соотнесенность слова и предмета. Далее Энн Саливан обучила Елену дактильному алфавиту: она взяла выпуклый алфавит, пальцем девочки проводила по конкретной букве и в то же время дактилировала эту букву ей в руку. Посредством дактиля и Бостонского выпуклого шрифта Елена научилась составлять слова, фразы. После освоила письменную речь с применением трафареты, а далее пунктирную систему Брайля [4].

По мнению дефектологов И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова для развития дактильной речи слепоглухой должен пройти несколько этапов. На первоначальном этапе ребенка важно научить навыкам самообслуживания для удовлетворения биологических потребностей. В ходе получения основных навыков у слепоглухих формируются и закрепляются первые средства общения – жесты – схематические, условные изображения образа предмета. После

накопления нескольких десятков жестов, обозначающих хорошо знакомые предметы под руководством педагога, осуществляется переключение с жестовых обозначений на дактильные слова. Педагог дактилирует в руку ребенка слово, обозначающее хорошо знакомый предмет. Таким образом ребенок обучается целостно дактилировать слова еще до систематического усвоения отдельных дактильных букв и дактильного алфавита в целом [6].

Рассмотренные подходы эффективны, и показывают, что обучение дактилологии может осуществляться как до освоения письменной речи так и после ее освоения. Однако для более точного, доступного и быстрого обучения слепоглухих дактилологии необходимо использование специальных осязательных средств, сочетающих в себе разные формы средств общения (дактилология, рельефно-линейный шрифт).

Для изучения дактилологии людьми с бисенсорными нарушениями, а именно с глубокими нарушениями слуха и зрения, нами было изготовлено 33 объемных моделей пальцевых конфигураций русского алфавита (дактилемы). Для создания моделей пальцевых фигур использовалось программное обеспечение blender, а для печати готовых 3D-моделей применялся 3D-принтер.

Каждая 3D-модель дактилем состоит из двух частей: платформы и кисти. Платформы представляют собой подставки прямоугольной формы, на которых рельефно-линейным шрифтом изображена одна из 33-х букв русского алфавита (графема) и стрелка, обозначающая направление движения кистью руки для отдельного дактилем (Д, Ё, З, Й, К, Ц, Щ, Ъ, Ь). К платформе крепится кисть, с соответствующей графеме дактилемой. 3D-модели дактилем «Л», «М», «П», «Т» имеют дополнительный наклон кисти.

Разработанные модели дают возможность изучать дактилологию на основе тактильно – кинестетического (тотально слепоглухими), визуально-тактильного (людьми с глухотой и с остаточным зрением) и визуального восприятия (глухими, зрячеслышащими). 3D-модели позволяют получить

точное, унифицированное представление о пальцевых конфигурациях русского алфавита при освоении дактилологии, а, благодаря наличию на модели и дактилемы и графемы освоение данного средства общения происходит намного быстрее. При обучении слепоглухих детей данные модели могут быть использованы и для освоения графического плоского алфавита. Обучающийся может изучать буквы, проводя по рельефно-линейным изображениям на моделях и соотнося их с уже известными дактилемами. Освоение данного шрифта, а в дальнейшем и письма значительно расширит возможности слепоглухого человека в общении с окружающими людьми, ведь на основе приобретенного навыка возможно будет использование дермографии.

Таким образом разработанные 3D-модели дактилем русского алфавита позволяют восполнить недостаточную разработанность специальных технологий и средств для изучения дактилологии людьми с бисенсорными нарушениями (с глубокими нарушениями слуха и зрения). Представленные модели позволяют сформировать у слепоглухих точное представление о положениях пальцев и кисти руки при дактилировании разных букв в сжатые сроки. Это возможно за счет размещения на модели и 3D-руки с определенной пальцевой конфигурацией (дактилемой) и соответствующей рельефно-линейной буквы. Представленные модели могут быть использованы не только для изучения дактильного алфавита, но и рельефно-линейного. Кроме того, модели могут быть использованы в обучении зрячеслышащих людей.

Литература

1. Агаева Т.Г. Особенности альтернативной коммуникации у глухих детей // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. 2022. С. 374-381. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48564290> (дата обращения: 22.11.2024).
2. Апраушев А.В. Опыт обучения и воспитания слепоглухонемых детей: методическое пособие. М.: ВОС, 1973.

3. Головчиц Л.А. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями: учебное пособие. М.: Владос, 2024.
4. Гончарова Е.Л. Как слепоглухой ребенок узнает, что «А» – это «А»? // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. №29. С. 1-18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29822310> (дата обращения: 23.11.2024).
5. Мареева Р.А. Воспитание и обучение слепоглухонемых детей в семье: учеб.-метод. пособие. М.: ВОС, 1979.
6. Соколянский И.А. Обучение и воспитание слепоглухонемых: Сборник статей / Под ред. И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 199 с.
7. Соловьева Т.А. и др. Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР. 2023. [Электронный ресурс]. URL: https://ikprao.ru/wpcontent/uploads/2024/02/Metodicheskie_rekomendacii_po_ispolzovaniju_sredstv_alternativnoj.pdf (дата обращения: 24.11.2024).
8. Сутырина М.П. Средства общения и обучения слепоглухих: учебное пособие / М.П. Сутырина, К.А. Волкова, С.В. Елфимова. Новосибирск: НГТУ, 2020.
9. Khokhlova, A.Y. & Moreau, C. (2024). Problems of identification of sensory impairments and deafblindness in the nowadays children with congenital disabilities. Journal of Modern Foreign Psychology. 12. 22-32. 10.17759/jmfp.2023120402. URL: https://www.researchgate.net/publication/377940061_Problems_of_identification_of_sensory_impairments_and_deafblindness_in_the_nowadays_children_with_congenital_disabilities

УДК 376

Бакаева А.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель М.Н. Алексеева

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности логопедической работы с детьми раннего возраста, определены эффективные методы логопедической работы по преодолению и коррекции недостатков в речевом развитии детей раннего возраста.

Ключевые слова: логопедическая работа, логопедические занятия, ранний возраст, речевое развитие.

Bakaeva A.A.

SPEECH THERAPY WORK WITH YOUNG CHILDREN

Summary. This article examines the features of speech therapy work with young children, identifies effective methods of speech therapy work to overcome and correct deficiencies in the speech development of young children.

Key words: speech therapy work, speech therapy classes, early age, speech development.

Актуальность проблемы развития речи как основы психоречевого развития ребенка в раннем возрасте обусловлена тем, что речь играет важную роль в формировании коммуникативно-речевых и социальных навыков, психических функций, в целом. По статистическим сведениям. Федеральной службы государственной статистики за 2023-2024 гг., более 70% детей раннего возраста имеют речевые расстройства разной степени сложности [6].

Проблема развития речи детей раннего возраста является актуальной по ряду причин:

- 1) В данном возрастном периоде происходит интенсивное развитие высших психических функций,
- 2) Ранний возраст благоприятен для овладения речью, которая становится основой для дальнейшего развития ребенка;

3) Речь постепенно становится важнейшим средством передачи ребенку общественного опыта, управления его поведением со стороны взрослых;

4) Речевые нарушения детей раннего возраста связаны с недоразвитием психологической базы речи и с отсутствием внимания к развитию устной речи со стороны как родителей, так и педагогов [1, с. 112].

В связи с этим, педагогам и родителям детей раннего возраста важно вовремя заметить отставание в формировании речевой функции, начать коррекционно-логопедическую работу по развитию речевой активности обучающихся, помочь преодолеть речевые нарушения.

Современная логопедия представляет множество методов развития речи детей раннего возраста. Наиболее эффективным является игровой метод. Е. Кинаш отмечает, что в процессе проведения игровой деятельности происходит интенсивное закрепление речевых навыков и умений. Дидактические игры по развитию речи детей раннего возраста проводятся как с предметами (игрушками, картинками), так и в форме словесных игр [4, с. 49].

Репродуктивный и продуктивный методы – эффективные методы развития речи детей раннего возраста. Репродуктивный метод, по утверждению Л.Ф. Тихомировой, предполагает обучение воспроизведению речевого материала и готовых образцов. Благодаря данному методу речь ребенка раннего возраста поднимается до уровня звукоподражания, лепета, до первых слов, фразы [5, с. 6].

Продуктивные методы развития речи детей раннего возраста, подчеркивает Л.Ф. Тихомирова, включают методы словарной работы, наглядный метод обучения, игровой метод. Согласно исследованиям автора, посредством применения продуктивных методов обучения у большинства детей раннего возраста значительно повышается уровень речевого развития [5, с. 7].

М. Батмунх в качестве эффективных методов развития речи детей раннего возраста выделяет моделирование, при котором педагогом используется дидактический материал «Дары Фрёбеля». Применяя метод моделирования с использованием различных игровых модулей у детей формируется способность соотносить различные фигуры с предметами, они учатся показать, называя данные предметы [2, с.4].

Е.П. Богатырева утверждает, что метод «Теория решения изобретательских задач» является важным средством развития речи детей раннего возраста. В частности, использование в логопедическом процессе «Кругов Луллия» позволяет повысить мотивацию детей к процессу обучения, что способствует развитию у них речевых навыков и умений [3, с. 29].

Сферу современного инклюзивного образования невозможно представить без применения инновационных технологий в логопедической работе по коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста. Стремительное развитие инновационных технологий, внедрение современных форм и методов обучения, главным образом влияют на организацию логопедического процесса и выступают основой для формирования открытого образования, которое позволяет создать единое информационно-образовательное пространство.

Е.П. Богатырева подчеркивает, что педагогам целесообразно реализовывать интерактивный курс логопедических занятий с целью преодоления и коррекция недостатков в речевом развитии детей раннего возраста [3, с. 31]. В ходе реализации данного курса у педагога появляется возможность:

1. Найти и изучить современные источники имеющейся литературы, интернет-ресурсы.
2. Составить комплекс упражнений для преодоления и коррекции недостатков в речевом развитии детей.
3. Применить систематизированный комплекс на практике.

4. Сделать общие выводы о проделанной работе, откорректировать недостатки комплекса.

5. Внедрить комплекс упражнений заданий в текущий рабочий процесс.

Л.Ф. Тихомирова отмечает, что логопедическая работа с детьми раннего возраста требует особого подхода. Занятия с ними отличаются от занятий с дошкольниками не только объемом и содержанием материала, но и специфическими приемами проведения занятий [5, с. 11].

В логопедической работе с детьми раннего возраста учитываются следующие моменты:

- учитывая возрастные особенности детей, логопедические занятия проводятся с участием их родителей;

- задания даются в интерактивной игровой форме (например, «Ищем звуки в словах со Смешариками», «Флеш-игра «Назови слова с нужным звуком и раскрась картинку» и др.);

- содержание речевого материала подбирается в соответствии с детским опытом;

- речевой материал должен быть доступным для ребенка раннего возраста, усложнение одного и того же задания происходит постепенно, от занятия к занятию;

- контроль длительности дистанционного логопедического занятия – во время занятия педагогом гибко варьируется длительность развивающих интерактивных игр, в зависимости от ситуации, возможностей детей и их поведения;

- смена видов деятельности, каждое занятие включает несколько разноплановых речевых игр, сменяющих одна другую;

- сочетание четкого планирования дистанционного занятия с гибкостью его проведения;

– положительная оценка деятельности детей со стороны педагога [3, с. 32].

Таким образом, благодаря целенаправленной и систематической работе с ребенком раннего возраста в процессе интерактивного курса логопедических занятий у педагогов появляется возможность добиться положительной динамики в их психоречевом развитии.

В результате логопедических занятий речь ребенка раннего возраста поднимается до уровня звукоподражания, лепета, до первых слов, фразы. Проведение логопедических занятий речь ребенка раннего возраста обогащается активный и пассивный словарь, он становится способным выполнять простые инструкции, понимает слово, пользуется указательным жестом. При этом в разы улучшается зрительное и слуховое внимание, развивается мелкая моторика, координация движений, формируются зрительно-пространственные представления, коммуникативные навыки (установление детьми зрительного, эмоционального, речевого контакта с окружающими, умение ориентироваться в социальных ситуациях).

Положительные динамические изменения в речевом развитии в результате логопедических занятий являются эффективной профилактикой и коррекцией различных видов речевых расстройств у детей раннего возраста.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М.: АСТ: Астрель, 2007. 336 с.
2. Батмунх М. Индивидуальная программа обучения для детей с нарушениями в развитии // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. №2. С. 63-70.
3. Богатырева Е.П. Ранняя помощь детям с особенностями в развитии как актуальная гуманитарная проблема // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. №2. С. 28-33.
4. Кинаш Е. Личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению дошкольника с ОВЗ // Дошкольное воспитание. 2020. №1. С. 48-54.
5. Тихомирова Л.Ф. Изучение готовности педагогов к работе в условиях инклюзии // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. №2. С. 4-14.

6. Федеральная служба государственной статистики. Статистические сведения о распространении речевых нарушений среди детей раннего возраста
<https://rosstat.gov.ru/folder/13807?print=1>

УДК 376

Бакаева А.А.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент В.М. Акименко

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА РАЗВИТИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности коррекционно-логопедической работы по развитию словообразования у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, определены эффективные методы коррекции дизонтогенеза развития словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: коррекционно-логопедическая работа, общее недоразвитие речи, словообразование, старший дошкольный возраст.

Bakaeva A.A.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF CORRECTION OF DYSONTOGENESIS OF WORD FORMATION DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Summary. This article examines the features of correctional speech therapy work on the development of word formation in older preschool children with speech disorders, identifies effective methods for correcting dysontogenesis of word formation development in older preschoolers with general speech underdevelopment.

Key words: correctional speech therapy, general underdevelopment of speech, word formation, senior preschool age.

Общее недоразвитие речи (ОНР) у дошкольников – проблема, требующая комплексного логопедического вмешательства. Коррекционно-логопедическая работа должна быть направлена на развитие всех аспектов речи, включая

словообразование, являющееся важнейшим компонентом лексико-грамматического строя языка. Недостаточное развитие словообразовательных навыков у детей с ОНР проявляется в ограниченном словарном запасе, трудностях в образовании новых слов, неправильном употреблении грамматических форм и суффиксов, а также в проблемах с пониманием семантических отношений между словами [1, с. 15].

А.В. Ястребова, опираясь на анализ структуры ОНР, рекомендует включать в коррекционно-логопедические программы специальные упражнения, направленные на развитие словообразовательных навыков. Эти упражнения должны быть систематическими и дифференцированными, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка и уровень его речевого развития [5, С.21]. Методика такой работы предусматривает:

Подбор родственных слов. Эти упражнения помогают детям осознать связь между словами, имеющими общий корень, но отличающимися по значению и грамматической форме (например, дом – домик – домина – домашний). Важно не только предлагать готовые примеры, но и учить детей самостоятельно находить родственные слова, используя различные техники, например, «цепочки слов» или составление тематических кластеров. В процессе работы необходимо обращать внимание на морфемный состав слов, объясняя значение приставок, корней и суффиксов. Для повышения эффективности можно использовать наглядный материал: картинки, схемы, карточки.

Изменение грамматических форм слова. По мнению Т.В. Тумановой, дети с ОНР часто испытывают трудности с образованием разных падежных форм существительных, спряжением глаголов и склонением прилагательных. Для преодоления этих трудностей необходимо использовать разнообразные упражнения, включающие в себя как устные, так и письменные задания. Например, можно предложить детям составить предложения, используя слова в

разных падежах, или изменить время глагола в предложении, сохранив его смысл. Важно использовать контекстуальные задания, которые помогут детям понять значение грамматических форм в зависимости от ситуации [4, с. 80].

Обучение образованию уменьшительно-ласкательных форм слов. Эта работа способствует развитию мелкой моторики, фонематического слуха и лексического запаса. Упражнения могут включать в себя подбор уменьшительно-ласкательных суффиксов к различным словам (дом – домик, кошка – кошечка) и создание с ними предложений. Также эффективно использование игр, в которых дети могут инсценировать ситуации, требующие употребления уменьшительно-ласкательных форм [2, с. 45].

Развитие навыков сравнения слов. Упражнения на сравнение слов, имеющих схожие корни и отличающихся префиксами или суффиксами, помогают детям усвоить значение морфем и их влияние на значение слова. Например, можно сравнить слова «вбежать» и «выбежать», «большой» и «маленький», анализируя разницу в значении, связанную с префиксами или суффиксами. Важно объяснять эти различия на доступном для детей языке, используя наглядные примеры.

Работа с антонимами и синонимами. Подбор антонимов (слова с противоположным значением) и синонимов (слова, близкие по значению) способствует расширению словарного запаса и углублению понимания лексических значений. Можно использовать игры типа «Найди противоположность» или «Подбери синоним», а также создавать предложения с антонимами и синонимами [1, с. 150].

Т.В. Туманова предлагает структурированный подход к обучению словообразованию, разрабатывая тематические занятия, ориентированные на разные части речи. Например, занятия могут быть посвящены образованию существительных от глаголов (бег – бегун), образованию прилагательных от существительных (дерево – деревянный) или словообразованию на основе

сложных слов (самолет, пароход). Такой подход позволяет систематизировать и упростить процесс обучения, делая его более понятным и доступным для детей с ОНР [4, с. 81].

В процессе коррекционно-логопедической работы эффективны дидактические игры, например, «Волшебник» (преобразование слов с помощью приставок и суффиксов), «Подбери пару» (подбор родственных слов или антонимов) и «Скажи наоборот» (образование антонимов). Игры делают процесс обучения более интересным и мотивирующим, позволяя детям закреплять полученные знания в игровой форме.

Кроме того, подчеркивает Н.В. Нищева, необходимо тесное взаимодействие логопеда с родителями ребенка, чтобы обеспечить эффективность коррекционной работы по развитию навыков словообразования у детей с ОНР. Домашние задания должны быть простыми, понятными и интересными для ребенка, чтобы укреплять навыки и знания, полученные на занятиях [3, с. 56].

Таким образом, эффективность коррекционно-логопедической работы зависит от индивидуального подхода к каждому ребенку, учета его индивидуальных особенностей и темпа развития. Регулярные коррекционно-логопедические занятия, использование разнообразных методов и приемов обучения, а также систематический мониторинг результатов сформированности навыков словообразования – залог успеха в работе с детьми с ОНР. Интеграция логопедической работы с другими видами коррекционно-развивающей деятельности способствует более эффективному формированию навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР.

Литература

1. Баранова Г.А. Развитие словообразовательных умений и навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2019. № 39 (217). С. 145-153.
2. Белова М.П. Создание игровой мотивации на логопедических занятиях: игровые упражнения и приемы, способствующие поддержанию интереса к занятию // Дошкольная педагогика. 2020. №5. С. 44-48.
3. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. 526 с.
4. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2005. №3. С.78-83.
5. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи. М.: Академия, 2010. 231 с.

УДК 376.37

Баронина Е.В.,
*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
студентка 5 курса
Научный руководитель: докт. пед. наук Г.Н. Соломатина*

РОЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос профилактики трудностей овладения письменной речью детьми дошкольного возраста с дизартрией. На низкую готовность к обучению письму указывают специфические речевые и моторные нарушения, характерные для дизартрии. Представлен теоретический анализ ведущих предпосылок для формирования письма, а также рассматривается роль артикуляции в формировании предпосылок письменной речи. На основании анализа психолого-педагогической и методической литературы выделены направления коррекционно-логопедической работы по профилактике нарушений письменной речи у изучаемой категории детей.

Ключевые слова: дизартрия, профилактика трудностей письма, нарушения письменной речи, дети с нарушениями речи.

Baronina E.V.

ON THE ISSUE OF THE SPECIFICS OF SUBJECT-PRACTICAL ACTIVITY IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary. The article deals with the issue of preventing difficulties in mastering written speech by preschool children with dysarthria. The low readiness to learn writing is indicated by specific speech and motor disorders characteristic of dysarthria. A theoretical analysis of the leading prerequisites for the formation of writing is presented, and the role of articulation in the formation of prerequisites for writing is also considered. Based on the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the directions of correctional and speech therapy work on the prevention of writing disorders in the studied category of children are highlighted.

Key words: dysarthria, prevention of writing difficulties, writing disorders, children with speech disorders.

В современном образовательном и социальном контексте особое внимание уделяется всестороннему развитию ребенка, включая формирование навыков письменной речи. Однако, у детей дошкольного возраста с дизартрией, характеризующийся нарушениями артикуляционной моторики, вызванными органическими поражениями центральной нервной системы, процесс обучения письму может быть затруднен. Ранняя диагностика и профилактика нарушений письменной речи у данной категории детей приобретают ключевое значение для их последующего обучения грамоте и социальной адаптации [3].

Профилактические меры и методы коррекции, направленные на стимуляцию развития речевых и письменных навыков у дошкольников с дизартрией в современной системе дошкольного образования базируются на комплексном подходе, включающем как работу с ребенком, так и включение в коррекционно-развивающий процесс его родителей. При этом эффективность превентивных мер зависит от их своевременности, системности и индивидуализации психолого-педагогического подхода к каждому ребенку [1].

В данной статье будет рассмотрена роль профилактики нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста с дизартрией, с учетом современных научных исследований в области логопедической науки и

практических разработок педагогов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях.

Дизартрия у детей дошкольного возраста является расстройством речевой моторики, обусловленным нарушениями центральной и периферической нервной системы. Исследованиями в данной области занимались такие ученые как Е.Ф. Архипова, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, К.А. Семенова, Г.Н. Соломатина, А.С. Яровая, Т.Б. Филичева и др.

Основные проявления данного нарушения заключаются в затруднениях артикуляции, нарушениях темпа, ритма, интонационной выразительности речи. Все перечисленные недостатки оказывают значительное влияние на процесс развития речи ребенка в целом и обучения грамоте в частности. Указанная проблематика обуславливает необходимость раннего выявления нарушений в речевой деятельности и осуществления коррекционно-логопедической работы, направленной на профилактику нарушений письменной речи. Поскольку ранняя профилактика и коррекция способствуют снижению риска развития трудностей в формировании навыков письменной речи и облегчают процесс адаптации ребенка в образовательной среде на этапе обучения в школе [5].

Научные исследования подтверждают, что нарушения письменной речи у детей часто связаны с недостатками функционирования артикуляционного аппарата, характерными для дизартрии. Недостатки функциональности артикуляционной мускулатуры, отвечающей за воспроизведение речи, препятствуют четкому произношению, впоследствии отражаясь на письменной речи и эффективном формировании навыков письма. Дети с дизартрией испытывают трудности не только с артикуляцией звуков, но и с формированием правильной структуры слов, фраз и предложений при письме, что обусловлено общим снижением способности к восприятию и воспроизведению сложных двигательных паттернов. Понимание этих факторов имеет решающее значение для разработки эффективных методов профилактики

и коррекции нарушений письменной речи у данной категории детей [3].

Основываясь на многочисленных исследованиях, можно сделать вывод, что эффективное применение профилактических методов способствует не только предотвращению серьезных трудностей в освоении навыков письма, но и улучшает общую речевую функциональность и коммуникативные способности ребенка [1].

Профилактика в данном контексте предполагает раннее выявление признаков нарушений и немедленное начало комплексного воздействия, включающего как логопедические занятия по развитию речевых функций (обогащению словаря и развитию грамматического строя речи), коррекции восприятия, внимания, памяти, так и включение в коррекционный процесс упражнений, направленных на развитие мелкой моторики. Подобные упражнения позволяют развивать навыки контроля движений пальцев и кистей рук, что крайне важно для преодоления трудностей в отображении графических символов на письме [4].

Важной составляющей успешной профилактики нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста с дизартрией является комплексный подход, включающий раннюю диагностику, индивидуальные и групповые логопедические занятия, а также использование классических и инновационных методик и средств [1].

Применение игровых технологий, соответствующих ведущему виду деятельности дошкольников, и наглядных пособий способствует повышению мотивации и активному включению ребенка в процесс обучения. А постепенное усложнение заданий позволяет осваивать необходимые для дальнейшей письменной речи навыки, начиная от простых графических зарисовок до более сложных буквенных сочетаний.

Ученые указывают, что при организации коррекционно-логопедического процесса важно регулярно анализировать динамику развития формируемых

навыков у ребенка, что позволяет корректировать программу обучения с учетом его индивидуальных особенностей и достигнутых результатов [2].

Не менее значимым является постоянное вовлечение ребенка в диалогическое и монологическое общение, в процессе которого он на практике осваивает навыки построения предложений и использование новых слов в определенном контексте.

Таким образом, можно сделать вывод, что для предупреждения нарушений письменной речи необходимо проводить профилактическую и коррекционно-логопедическую работу дошкольном возрасте, являющемся наиболее благоприятным периодом развития моторной сферы, звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи, фонематических и психических процессов. Данная деятельность позволяет наиболее эффективно подготовиться дошкольников с дизартрией к обучению в школе и овладению навыками письменной речи.

Литература

1. Беляева М.Ю. Роль профилактики трудностей овладения письмом у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и дизартрией // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова, посвященной 90-летию Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, 23-24 апреля 2020 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. С. 359-363.
2. Гарёва Т.А. Современные аспекты обучения детей с дизартрией // Проблемы современного образования. 2022. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-aspekty-obucheniya-detey-s-dizartriye> (дата обращения: 12.10.2024).
3. Кичигина А.А., Лизунова Л.Р. Исследование состояния темпо-ритмической организации движений и речи у детей дошкольного возраста с дизартрией // Специальное образование. 2023. № 11. С. 45-51.
4. Макарова С.В. Коррекция нарушений звукопроизношения как основа предупреждения нарушений письма у дошкольников с дизартрией // Специальное образование. 2019. № 10. С. 50-52.
5. Милусь А.Е., Арефьева А.В. Обоснование необходимости формирования графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (52). С. 99-101.

УДК 376

Басурова О.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук С.В. Русинова

РАЗВИТИЕ ТАКТИЛЬНО-КИНЕСТИЧЕСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности тактильно – кинестической чувствительности и описаны направления коррекционной работы с дошкольниками, имеющими нарушения зрения.

Ключевые слова: нарушение зрения, дошкольники с нарушением зрения, тактильно-кинестическая чувствительность, сенсорное развитие, восприятие, дидактические пособия.

Basurova O.V.

DEVELOPMENT OF TACTILE-KINESTIC FEELINGS IN PRE-SCHOOLS WITH DIS ABILITIES OF SIGHT

Summary. The article discusses the features of tactile and kinetic sensitivity and describes the directions of corrective work with preschoolers with visual impairments.

Key words: visual impairment, preschoolers with visual impairment, tactile-kinesthetic sensitivity, sensory development, perception, didactic aids.

Характерной особенностью восприятия у детей дошкольного возраста является то, что зрительное восприятие становится главным в их деятельности, в изучение предметов и явлений окружающего мира, восприятие через осязание не является главным. Однако для детей с нарушениями зрения очень важно познавать мир осязательно-зрительно. Дошкольники с нарушением зрения, имеют мало представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Они плохо видят и не выделяют конкретные признаки и свойства предметов: форму, цвет, величину, пространственное положение.

Неполнота, неточность, фрагментарность, замедляют зрительно-пространственную ориентировку, определяют дефицит представлений о предметах и явлениях окружающей действительности [3, с. 170].

Очень важно, в период дошкольного детства, научить детей, пользуясь неполноценным зрением, правильно зрительно выделять конкретные, основные существенные признаки и свойства. Поэтому, наиболее важной и актуальной проблемой педагогов дошкольных учреждений является формирование у детей с патологией зрения точных и реальных представлений об окружающем мире [2, с. 44].

Если эти представления не будут сформированы в дошкольном возрасте, не будут иметь целостный характер, то процесс обучения в школе слабовидящего ребёнка будет сильно затруднён.

Тактильно-кинестетическая чувствительность – это ощущения, возникающие в результате раздражения проприорецепторов – специальных рецепторных образований, расположенных в мышцах, сухожилиях, суставах и связках. Именно они дают информацию о движении и положении тела в пространстве.

Согласно концепции А.Р. Лурия, в осязании одинаково представлены как образная, так и сигнальная функции. С.Л. Рубинштейн подчёркивал, что осязание – это ощупывание человеком окружающих его предметов, при этом оно связано с воздействием на них. И.М. Сеченов считал, что «мышечное чувство» является не только регулятором движения, но и психофизиологической основой пространственного видения, временного восприятия, предметных суждений и умозаключений, а также абстрактно-словесного мышления.

Особенности тактильно-кинестетической чувствительности у дошкольников с нарушением зрения:

Л.И. Сонцева отмечает следующую особенность: осязательное восприятие является наиболее информативной сенсорной функцией для незрячих и слабовидящих дошкольников. Оно дает им информацию о форме, величине, объеме, а также обеспечивает развитие представлений о других

свойствах предметов: фактуре, весе, температуре. Л.И. Плаксина отмечает: некоторые дети с нарушениями зрения имеют низкий уровень осязательной чувствительности, потому что полностью полагаются на зрительные возможности. В большинстве случаев это затрагивает слабовидящих дошкольников. Г.Ю. Козловская и Е.Л. Тинькова отмечают: в условиях обучения осязательное восприятие у слепых детей развивается, становится более тонким и расчлененным, что позволяет им при приближенных оценках величины и размеров пользоваться своеобразным осязательным «глазомером». В.М. Воронина, Л.И. Солнцевой, М.И. Земцовой, Р.Б. Каффеманаса, Ю.А. Кулагина считают, что осязание является средством компенсации слепоты и слабовидения. По мнению Ю. А. Кулагина, в процессе трудовой и учебной деятельности слепой больше использует тактильную чувствительность, что создает эффект сенсibilизации.

Роль тактильно-кинестетической чувствительности в развитии детей дошкольного возраста заключается в том, что она:

- помогает сформировать всестороннее представление об окружающем предметном мире. С её помощью складываются первые впечатления о форме, величине предметов, расположении в пространстве, качестве использованных материалов;
- способствует развитию познавательной деятельности. У ребёнка эта функция формируется в процессе предметно-практической и манипулятивной деятельности на основе сохранного тактильного восприятия;
- помогает при выполнении различных трудовых операций в быту и везде, где необходимы навыки ручного труда [1].

Для развития тактильно-кинестетической чувствительности мелкой моторики рук, с детьми дошкольного возраста можно проводить:

- лепку с пластилином, с соленым тестом, с глиной;
- рваную аппликацию из разного материала и разного цвета бумаги;

- рисование пальцами, кусочком ваты, бумажной кисточкой;
- игры с крупной и мелкой мозаикой;
- сортировку мелких предметов (*камушек, пуговиц, желудей, бусинок, фишек, ракушек*), разных по величине, форме, материалу.
- конструирование из кубиков домиков, башенок по образцу, по памяти и произвольно;
- раскладывание и складывание разборных игрушек (матрешек, домиков, пирамидок разной величины);
- сматывание ниток в клубок, на палочку, завязывание узлов различной конфигурации;
- застегивание и расстегивание различных видов рамок;
- игра «Золушка», знакомство с различными крупами: перебираем гречку, рис, пшено, горох, фасоль.

Практическая деятельность вызывает положительные эмоции у детей, помогает снизить умственное утомление. Традиционная пальчиковая гимнастика, использование элементов массажа рук, также способствуют повышению тактильно-кинестической чувствительности. Полноценно организованная тактильная среда позволяет через развитие тактильной чувствительности расширить представления о различных предметах и объектах окружающей действительности.

Дети с нарушениями зрения получают информацию о предметном мире через осязание, которое возможно организовать в игре, так как именно игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте [5, с. 206].

Приведем ряд игр на развитие тактильно-кинестической чувствительности у слабовидящих детей: «Строим красивый забор», «Закроем окошечки»; «Пирожки»; «Пройди по дорожке»; «Кубики» и другие.

Различные дефекты зрения у детей приводят к дизонтогенезу – патологии психического развития. В процессе познания окружающей действительности,

усвоении сенсорных эталонов у различных категорий детей с нарушениями зрения наблюдаются трудности из-за особенностей тактильно-зрительного восприятия.

Анализ литературы показал, что дидактические игры и упражнения являются продуктивным средством, с помощью которого дошкольники с нарушением зрения стремятся к познанию предметов и явлений окружающего мира. Это даёт им перспективу социально адаптироваться в обществе зрячих людей и подготовит детей к обучению в школе. Формирование навыков тактильного обследования осуществляется с помощью различных видов деятельности: предметно-практической, игровой, в свободной деятельности, в индивидуальной работе.

С детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения, для будущей учебной деятельности, необходимо развивать тактильно-кинестические ощущения.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Развитие тактильной чувствительности. М. Просвещение, 2020.
2. Безруких М.М., Морозова Л.В. Методика оценки уровня развития и зрительного восприятия детей 5-7,5 лет. М., 2021.
3. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 2000.
4. Русинова С.В. Исследование восприятия у детей с патологией зрения // Материалы XII Международной научно-практической конференции «Учитель в системе современного антропологического знания». Ставрополь, 2016. С. 424-429.
5. Фомичева Л.В. Зрительное восприятие. Диагностика и развитие: учеб.-методич. пособие. М., 2023. 206 с.

УДК 376

Бондаренко Д.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент С.А. Тюренкова

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ДЕТЬМИ С РАС

Аннотация. В статье раскрыты особенности взаимодействия с окружающим миром детей с РАС, рассмотрены трудности, возникающие при изучении предмета «Окружающий мир» в начальной школе, представлены методические приемы, используемые для преодоления сложностей в изучении предмета «Окружающий мир» у детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, методические приемы, окружающий мир, визуальные подсказки, природный материал.

Bondarenko D.S.

METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF MASTERING THE SUBJECT "THE ENVIRONMENT" BY CHILDREN WITH ASD

Summary. The article reveals the features of interaction with the outside world of children with ASD, examines the difficulties encountered in studying the subject «The Outside world» in elementary school, presents methodological techniques used to overcome difficulties in studying the subject "The Outside world" in children with autism spectrum disorder.

Key words: autism, autism spectrum disorders, methodological techniques, the world around us, visual cues, natural material.

В настоящее время в условиях расширения системы инклюзивного образования приобретает большую актуальность проблема психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в образовательных организациях различного типа. Имеющийся практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны особые рекомендации по организации

образовательного пространства, а также использоваться специальные методические приемы в процессе обучения [3].

На современном этапе аутизм рассматривается как группа синдромов разного происхождения, характеризующихся нарушением социального взаимодействия и общения, стереотипным поведением, среди которых выделяется синдром Каннера (ранний детский аутизм), атипичный аутизм, синдром Ретта, синдром Аспергера и др. [4, с. 3]. В настоящее время, ранний детский аутизм рассматривается не только с клинической точки зрения, но и с психолого-педагогической, призванной помочь как родителям, так и педагогам ввести ребенка в образовательное пространство и повлиять на дальнейшую социализацию. Дети, страдающие заболеваниями аутистического спектра, и дети с аутичными чертами нуждаются в своевременной, хорошо организованной психологической помощи и создании более благоприятных условий для их реабилитации в обществе [2].

Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра сложна, разнообразна и необычна по сравнению с другими нарушениями развития. Основными признаками синдрома РДА является триада симптомов. Речь идет об аутизме с аутистическими переживаниями; стереотипном, однообразном поведении с элементами одержимости; своеобразными нарушениями речевого развития [1].

Аутизм в наибольшей степени наблюдается в возрасте 3-5 лет. В раннем возрасте характерны следующие особенности:

1. аутичный ребенок не сосредотачивается на лицах, не замечает деталей выражения лица других, ему сложно поддерживать прямой зрительный контакт с собеседником;
2. ребенок с аутизмом впервые улыбается, но эта улыбка не адресована никому, не вызывает ни смеха, ни радости, ни других эмоциональных реакций;

3. ребенок с аутизмом проявляет безразличие к окружающим, не стремится быть на руках у кого-либо и долго остаётся в коляске, кроватке или манеже. Даже когда он узнаёт близких людей, его реакции не отличаются яркостью и эмоциональной насыщенностью;

4. аутичный ребенок не реагирует на ласки, иногда просто претерпевает их, а если получает неприятные ощущения, быстро прекращает тактильное взаимодействие.

Поведение детей с аутизмом можно охарактеризовать как стремление к стабильности, что привычно для их мира, и это противоречит любым изменениям окружающей среды. Внешние проявления этого состояния заключаются в постоянной тревожности, страхе, а также в проявлении агрессии и аутоагрессии. Такие дети могут демонстрировать гиперактивность и иметь серьезные проблемы с концентрацией внимания. Нередко дети избирательны в собственной одежде, к еде. Действия самообслуживания формируются замедленно, но овладев, ими дети отказываются применять усвоенные навыки, предпочитая, чтобы их кормили и одевали взрослые [3].

Также у детей могут возникать страхи в раннем возрасте и проявляться в разных формах. Они могут быть неясными и обобщенными, перерастая в общую тревогу и беспокойство, либо же принимать более конкретный характер, когда ребенок испытывает страх перед определенными предметами или явлениями. Список объектов, вызывающих страх, действительно может быть бесконечным: зонт, громкие звуки бытовых приборов, мягкие игрушки, собаки, белый цвет, машины, подземные переходы и многое другое. Эти страхи способны стать серьезным препятствием для ребенка на пути к исследованию окружающего мира, приобретению социального опыта.

Учащиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС) часто сталкиваются с трудностями в изучении предмета «Окружающий мир» из-за того, что структура тематического курса не всегда соответствует их

потребностям. На начальном этапе обучения важно акцентировать внимание на формировании представлений о себе и своём теле, что является приоритетом для таких учеников. Также необходимо, чтобы учебный материал был связан с личным опытом детей, а полученные знания, навыки и умения имели практическое применение в их повседневной жизни. Многие темы, которые изучаются, либо совсем не связаны с реальной жизнью ребенка, либо связь эта крайне незначительна. Это может затруднять процесс обучения и усвоение материала, поскольку ученикам сложно видеть значимость изучаемых вопросов в контексте их собственного опыта и окружения.

На уроках окружающего мира рекомендуется начинать с изучения тем, которые напрямую связаны с ребенком и его ближайшим окружением, таких как «Части тела», «Моя семья», «Мой дом», «Моя одежда», «Моя любимая еда», «Школа», «Класс». Затем можно переходить к темам, которые касаются особых интересов ребенка (например, «Транспорт» или «Дикие и домашние животные»), а далее рассматривать вопросы о природных изменениях, таких как «Времена года». При этом изучение этих тем рекомендуется адаптировать в зависимости от времени года, которое ученик может наблюдать за окном. Реализация подобного подхода возможна как в рамках осуществления индивидуального учебного плана, так и в коррекционных классах, где изменение последовательности тем является необходимостью для большинства учащихся и отражается в рабочей программе учителя по конкретному предмету.

Исследователи также отмечают, что в процессе изучения предмета «Окружающий мир» у детей с РАС возникают сложности, которые включают в себя следующие аспекты:

- овладение абстрактными понятиями (такими как «экология» и «промышленность»);
- понимание временных концепций и последовательностей;

- соблюдение социальных норм поведения, овладение социально приемлемым поведением.

К примеру, ученикам с расстройством аутистического спектра в первом классе зачастую бывает сложно не только называть, но и соблюдать правила безопасного поведения на улице, а также в общественных местах и в транспорте.

Во втором классе учащиеся могут освоить определенные нормы поведения, однако они все еще могут сталкиваться с трудностями в их применении в повседневной жизни.

В третьем классе дети с расстройствами аутистического спектра испытывают затруднения в понимании значения денег, природных ресурсов в экономике и основ семейного бюджета. Им сложно устанавливать связи между человеком и природой: осознавать важность природы для человека, а также положительное и отрицательное влияние людей на окружающую среду, а также принимать меры по ее сохранению.

На уровне четвертого класса ученикам с РАС нелегко создавать исторические образы выдающихся личностей прошлого, формулировать мнения о них и устанавливать хронологическую последовательность исторических событий.

Преодолению указанных трудностей способствуют применение различных методических приемов, одним из является использование визуальных подсказок при изучении понятий на уроках окружающего мира. Например, при изучении частей тела, мы используем карточки с изображением частей тела. Вторым этапом мы можем попросить ребенка соотнести карточку с изображением части тела и картинкой с изображением человека.

Различного рода визуальные подсказки предлагаются учащимся не только на уроках окружающего мира, но и в помещениях школы (класс, туалет, столовая, раздевалка, спортивный зал и т.д.)

Следующим важным аспектом является связь изучаемых понятий с жизненным опытом учащихся. Например, части суток можно рассматривать в контексте повседневной деятельности учеников и выполняемых ими режимных моментов. При изучении дней недели важно акцентировать внимание на том, что расписание уроков в школе варьируется в зависимости от дня, в то время как оно одно и то же для всех учеников в классе. Однако помимо школьных занятий, у каждого ученика могут быть различные дополнительные активности после уроков, которые полезно включить в индивидуальное расписание.

Понимание детьми с РАС абстрактных понятий, таких как «экономика», «промышленность» и «семейный бюджет», достигается через использование наглядных материалов, которые помогают визуализировать эти понятия. К примеру, для разъяснения термина «промышленность» можно применить карту России с обозначением основных предприятий страны. Также для изучения данных понятий используются презентации, в которых к каждому понятию прикладывается множество фотографий, которые его иллюстрируют. Было бы замечательно, если бы в такой подборке присутствовали снимки учеников или членов их семей. Например, в рамках темы «семейный бюджет» можно сделать фотографии моментов, когда ребенок с родителями тратит деньги на различные нужды семьи: покупки продуктов, одежды, оплату счетов за электроэнергию.

Включение в обучение использование природного материала – один из важнейших методических приемов на уроках окружающего мира. Так как у детей с РАС слабо развита когнитивная сфера, использование природных объектов может помочь в изучении различных характеристик этих объектов. Например, педагог может принести в класс опавшие осенние листья и дать ребенку возможность характеризовать объект, задавая вспомогательные вопросы: «Что это?», «Какого цвета?», «В какое время года желтеют листья?» и т.д. Большим преимуществом данного приема является то, что ребенок может

тактильно ощутить предмет и дать более расширенную характеристику объекту.

Таким образом, поиск педагогом новых методических приемов, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка, будет способствовать успешному усвоению программы по окружающему миру учащимися с РАС, соответствующим требованиям федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии. М.: ПЕР СЭ, 2006. 176 с. Режим доступа: URL:<https://urait.ru/book/korrekcionnaya-pedagogika-s-osnovami-neyro-i-patopsihologii-541026>
2. Горячева Т.Г. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции. М.: «Интермедиа», 2018.
3. Лайшева О.А., Житловский В.Е., Корочкин А.В. и др. Ранний детский аутизм: пути реабилитации. М.: Спорт, 2017. 109 с.
4. Подольская О.А., Яковлева И.В. Ранний детский аутизм: особенности и коррекция: учебное пособие. Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2020. 83 с.

УДК 376

Борова Я.М.-Б.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Прядко Н.А.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня. Описаны теоретические основы взаимосвязи речи и мышления и роль речи как инструмента познания. Подробно рассматриваются методы коррекционной работы, направленные на развитие когнитивных навыков у детей с ОНР, включая игровые упражнения, упражнения на связную речь и наглядное моделирование. Приведены рекомендации для педагогов и логопедов по развитию мышления у детей данной группы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, мышление, коррекционная работа, когнитивное развитие, речевые навыки.

Borova Ja. M.-B.

DEVELOPMENT OF THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL III)

Summary. The article examines the features of thinking development in preschool children with level III general speech underdevelopment (GSU). The theoretical foundations of the relationship between speech and thinking and the role of speech as a cognitive tool are described. Methods of corrective work aimed at developing cognitive skills in children with GSU are considered in detail, including game exercises, coherent speech exercises, and visual modeling. Recommendations for educators and speech therapists on fostering thinking skills in this group of children are provided.

Key words: general speech underdevelopment, preschool children, thinking, corrective work, cognitive development, speech skills

Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня сталкиваются с комплексом трудностей, которые связаны не только с нарушением речевой функции, но и с когнитивными процессами. Согласно исследованиям Л.С. Выготского, речь является неотъемлемой частью мышления, и поэтому недостатки в её развитии напрямую отражаются на способности к анализу, синтезу, обобщению и классификации, что существенно ограничивает процесс познания окружающего мира.

Цель статьи: изучить особенности мышления дошкольников с ОНР третьего уровня, проанализировать методы коррекционной работы, направленные на развитие когнитивных процессов, и рассмотреть существующие теории и практики.

Дети с ОНР третьего уровня отличаются нарушением речевых функций, что затрудняет процесс формирования связной речи и последующее развитие мышления. Как отмечает Глухов В.П. в работе «Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи», такие дети испытывают трудности в понимании и создании последовательных

высказываний. Это влияет на их способность выражать свои мысли, что, в свою очередь, ограничивает их взаимодействие с окружающими и развитие познавательной активности [2].

В исследованиях Л.С. Выготского подчеркивается, что речь является основным инструментом для построения мыслительных процессов. Без достаточного развития речи детям сложно усваивать и обобщать информацию, проводить анализ и синтез. Подобные когнитивные навыки, как отмечает Рябцева С.В., играют ключевую роль в дошкольном возрасте, закладывая основу для успешного обучения и социальной адаптации в будущем. Ограниченные речевые навыки могут привести к трудностям в понимании отношений между объектами и событиями, что ограничивает развитие таких важных когнитивных процессов, как обобщение и классификация.

Теория Л.С. Выготского о взаимосвязи речи и мышления является фундаментальной для понимания проблем детей с ОНР. Выготский утверждал, что речь развивает мыслительные операции, такие как анализ, синтез и обобщение, и что именно в общении и через язык ребенок начинает понимать и систематизировать окружающий мир. В работах Выготского (например, в «Мышление и речь») детально описывается, как язык помогает ребенку формировать абстрактные понятия, без которых полноценное развитие мышления невозможно [1].

А.Н. Леонтьев, развивая идеи Выготского, также подчеркивает важность речи для формирования когнитивных процессов. В его исследованиях речь рассматривается как средство расширения познавательных возможностей ребенка, что особенно актуально для детей с ОНР. Леонтьев указывает, что у детей с речевыми нарушениями часто наблюдается задержка в развитии логического мышления, поскольку у них отсутствуют необходимые речевые навыки для обоснования и анализа событий, что ограничивает их возможность обобщать и классифицировать информацию [3].

Коррекционная работа с детьми с ОНР третьего уровня должна быть комплексной и учитывать необходимость развития как речевых, так и когнитивных навыков. Различные специалисты предлагают методы, способствующие укреплению связей между речью и мышлением у детей с ОНР, что позволяет улучшить их когнитивные способности.

Савенко Н.И. в своих трудах описывает методику, включающую игровые задания, направленные на развитие логического и абстрактного мышления. Такие упражнения включают задания на классификацию предметов, выделение общих признаков и установление связей между объектами. Например, классификационные игры, где дети группируют предметы по признакам (форма, цвет, назначение), помогают им осознавать логические связи, что формирует основу для когнитивного развития. Данные упражнения стимулируют детей анализировать информацию, сопоставлять и делать выводы, тем самым укрепляя мыслительные операции [5].

Глухов В.П. в своей книге подчеркивает, что формирование связной речи у детей с ОНР является важнейшей задачей коррекционной работы. Использование описательных и повествовательных упражнений помогает детям строить логически последовательные фразы, что способствует лучшему пониманию связей между объектами и событиями. Например, составление простых рассказов на основе серии картинок или ответов на вопросы по сюжетам помогает развивать как когнитивные процессы, так и связную речь, что критически важно для детей с ОНР [2].

Филичева Т.Б. и Чиркина Г.В. в своем учебном пособии «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» предлагают использовать наглядные схемы и картинки, что облегчает понимание логических связей и структур. Эти методы включают построение простых ассоциативных рядов и использование картинок для описания последовательных действий. Например, если ребенку предлагают рассказать о

событии, используя ряд картинок, это помогает ему понять и удерживать в памяти логическую последовательность, что развивает когнитивные способности, необходимые для мышления и анализа [6].

Рябцева С.В. отмечает, что у детей с ОНР часто наблюдаются трудности в восприятии и понимании пространственных отношений, что отражается на их способности к абстрактному мышлению. В связи с этим рекомендованы упражнения на развитие пространственного восприятия, такие как игры с конструкторами и пазлами, которые требуют от ребенка установления логических связей между элементами. Например, работа с трехмерными конструкциями помогает детям осознавать отношения «часть – целое», что важно для когнитивного развития [6].

Коррекционная работа с детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня требует особого подхода, ориентированного как на развитие речевых, так и когнитивных навыков. Без достаточной коррекционной работы у таких детей может замедлиться развитие основных мыслительных операций, что негативно сказывается на их готовности к школьному обучению. Исследования Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева подчеркивают значимость речи для мышления, а труды Глухова В.П., Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В., Савенко Н.И. и Рябцевой С.В. предлагают практические подходы для коррекции речи и когнитивных способностей у детей с ОНР. Разнообразие методов – от игровых упражнений и описательных заданий до наглядных моделей и игр на пространственное мышление – позволяет формировать у детей когнитивные навыки, необходимые для дальнейшего обучения и социальной адаптации.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2017. 352 с.
2. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: Издательский дом «Грааль», 2021. 152 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 2-е изд. М.: Педагогика, 2008. 583 с.

4. Рябцева С.В. Особенности развития мышления у дошкольников с речевыми нарушениями // Психология и образование. 2015. № 1. С. 88-92.
5. Савенко Н.И. Развитие когнитивных навыков у дошкольников с ОНР. М.: Просвещение, 2019. 248 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Учеб. пособие. М., 1991. 133 с.

УДК 159

Борозенец Ю.В.,
*БПОУ ОО «Мезенский педагогический колледж»,
г. Орел, студентка 1 курса
Научный руководитель: ассистент Д.В. Борозенец*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические игры и их возможность применения в развитии мыслительных операций детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дидактические игры, задержка психического развития, младшие школьники, мыслительные операции.

Borozenets Yu.V.

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING THE MENTAL OPERATIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Summary. The article discusses didactic games and their possibility of application in the development of mental operations of primary school children with mental retardation.

Key words: didactic games, mental retardation, primary school children, mental operations.

Игра играет ключевую роль в жизни ребенка, оказывая значительное влияние на его развитие. Л.С. Выготский рассматривал игру как источник развития и важный фактор формирования зоны ближайшего развития, отмечая, что через игровую деятельность ребенок продвигается к новым уровням интеллектуального и социального роста. В игре, как целенаправленной

деятельности, наличие цели является решающим элементом, который придает смысл всем другим действиям [1].

Дидактическая игра определяется как специально созданная форма игровой деятельности, преследующая конкретные образовательные цели, которые скрыты от ребенка за игровым процессом.

По мнению Л.В. Мардахаева, дидактическая игра является эффективным инструментом обучения, способствующим развитию и координации мыслительных операций, особенно у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Для таких детей важно учитывать их индивидуальные особенности и подбирать соответствующие игры, которые направлены на удовлетворение их образовательных потребностей.

Дидактическая игра, как метод обучения, включает обучающую и игровую цели. Для достижения успешного результата важно, чтобы обе цели взаимно дополняли друг друга. В процессе игры дети непроизвольно усваивают знания, развивают познавательные навыки и социальные качества, такие как находчивость, инициатива, усидчивость и умение взаимодействовать со сверстниками.

Современная классификация детских игр, предложенная С.Л. Новоселовой, включает три основные категории: самостоятельные игры, игры, инициируемые взрослыми, и традиционные народные игры. Дидактические игры классифицируются по содержанию, правилам, познавательной деятельности и другим параметрам. Их особенность заключается в том, что они создаются взрослыми, но сохраняют элементы спонтанности, характерные для детской игровой деятельности [3].

Современные исследования подчеркивают, что игра в образовательной среде выполняет сразу несколько функций. Она стимулирует познавательную активность, формирует эмоциональную устойчивость и развивает навыки межличностного взаимодействия. Для детей с задержкой психического

развития (ЗПР) игра является не только инструментом обучения, но и способом адаптации к социальной среде, компенсируя возможные дефициты в коммуникативной или когнитивной сферах [3].

Применение дидактических игр в работе с детьми с ЗПР требует глубокого анализа их возможностей, интересов и текущего уровня развития. Это обусловлено тем, что для таких детей обучение через стандартные методы может быть менее эффективным из-за трудностей в восприятии, обработке информации и сниженной мотивации. Дидактическая игра становится своеобразным мостиком между потребностями ребенка и образовательными целями, способствуя развитию познавательной активности и формированию эмоционально-позитивного отношения к учебному процессу.

Особое внимание уделяется структурированию игр. По мнению Е.А. Стребелевой, сохранение всех ключевых элементов игры, таких как дидактическая задача, содержание, правила и игровые действия, способствует решению поставленных образовательных и коррекционных задач. Она отмечает, что дети с ЗПР особенно остро нуждаются в последовательной поддержке педагога, который выполняет роль не только наставника, но и равноправного участника игры. Такой подход обеспечивает доверительные отношения между ребенком и взрослым, создавая безопасную и стимулирующую среду.

Дидактические игры также имеют огромное значение для формирования у детей с ЗПР базовых когнитивных операций, таких как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Например, игры с элементами классификации или поиска сходств и различий между объектами помогают укрепить базовые мыслительные процессы, которые впоследствии становятся основой для решения более сложных задач [4].

Кроме того, особая роль отводится использованию междисциплинарного подхода. Это включает интеграцию игр с элементами художественной

деятельности, музыки или физической активности, что способствует гармоничному развитию ребенка. Такой подход позволяет не только усилить мотивацию детей, но и поддерживать их интерес к процессу обучения.

Важным аспектом организации игры является соблюдение возрастных и индивидуальных особенностей. Для детей младшего школьного возраста игры должны включать элементы новизны, сюрприза и исследовательской активности, которые стимулируют любопытство. Для детей старших возрастов предпочтительны игры, развивающие логическое мышление, навыки решения проблем и критическое мышление.

Для педагогов, работающих с детьми с ЗПР, особенно важным является умение планировать игры с учетом следующих факторов:

- Социальный аспект: игра помогает развивать навыки взаимодействия со сверстниками, формируя основы коллективной деятельности.
- Эмоциональный аспект: через игру дети учатся регулировать свои эмоции, развивают эмпатию и способность к эмоциональной саморегуляции.
- Когнитивный аспект: игры позволяют интегрировать знания и навыки из различных областей, формируя целостное представление об окружающем мире.

Нельзя забывать и о значении обратной связи. В ходе игры педагог должен оценивать не только образовательные достижения ребенка, но и его эмоциональное состояние, уровень вовлеченности и степень самостоятельности. Это помогает своевременно корректировать игровой процесс, чтобы достичь максимального эффекта.

Дидактическая игра – это не только средство обучения, но и уникальный инструмент для всестороннего развития ребенка. Она эффективно сочетает в себе элементы обучения, социализации и личностного роста, особенно в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Правильная

организация, учет индивидуальных особенностей и последовательная реализация игровых программ способны значительно повысить успешность образовательного процесса и создать условия для формирования у детей устойчивой познавательной активности, эмоциональной стабильности и способности к самореализации [2].

Для детей с ЗПР дидактические игры играют особенно важную роль, способствуя развитию мыслительных операций, таких как сравнение, классификация, выявление связей и обобщение. Они эффективно развивают сенсорные способности, память, речь и воображение, особенно если тесно связаны с учебным материалом и проводятся систематически.

Успешная организация дидактических игр требует соблюдения ряда условий: подготовки педагога, наличия игровых материалов, учета индивидуальных особенностей детей и последовательного усложнения задач. Дидактическая игра становится эффективным средством обучения, если она интегрирована в образовательный процесс и адаптирована к конкретным потребностям учащихся.

Таким образом, применение дидактических игр в обучении детей с ЗПР способствует их интеллектуальному развитию, повышает результативность обучения и делает образовательный процесс более интересным и доступным.

Литература

1. Архипова С.В., Бибина О.А. Современные технологии обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 2. С. 32-35.
2. Бгажнокова И.М. Обоснование изменения структуры и содержания обучения детей с нарушением интеллекта // Дефектология. 2012. №1. С. 12-15.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя. М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. 191с.
4. Левитес В.В. О способах и средствах развития логического мышления младшего школьника // Перспективы развития начального образования России: Материалы межвузовской научно-практической конференции 23-24 марта 2004 г. Мурманск: МГПУ 2004. С. 54-58.

УДК 376.3

Брагина Д.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А. Санькова

РАЗВИТИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ НАД СЛОВСОЧЕТАНИЯМИ

Аннотация. В настоящей статье обосновывается важность и раскрываются особенности реализации работы со словосочетанием как составляющая системы работы по развитию синтаксического строя речи и правильному употреблению его компонентов у детей с старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор раскрывает особенности использования методов, приёмов работы, направленных на формирование у детей навыков построения словосочетаний; приводит примеры конкретных заданий; даёт характеристику планируемым результатам коррекционно-развивающей работы, основанной на их использовании (совершенствование умений правильно сочетать между собой слова, строить смысловые конструкции, грамматически правильно оформлять предложения). Данная статья может быть полезной педагогам, работающим с детьми с данной речевой патологией, специалистам в области коррекции и развития речи, родителям дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: синтаксис, синтаксический строй, словосочетание, работа над словосочетанием, совершенствование синтаксической стороны речи, общее недоразвитие речи, развитие речи у детей с ОНР.

Bragina D.A.

DEVELOPMENT OF THE SYNTACTIC ASPECT OF SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BASED ON WORKING WITH WORD COMBINATIONS

Summary. This article substantiates the importance and reveals the features of the implementation of work with the phrase as a component of the system of work on the development of the syntactic structure of speech and the correct use of its components in children from senior preschool age with general speech underdevelopment. The author reveals the features of using methods and techniques of work aimed at developing children's skills in constructing phrases; gives examples of specific tasks; characterizes the planned results of correctional and developmental work based on their use (improving the ability to correctly combine words, build semantic constructions, form sentences grammatically correctly). This article may be useful for teachers

working with children with this speech pathology, specialists in the field of speech correction and development, parents of preschoolers with DLD.

Key words: syntax, syntactic structure, word combination, work on a phrase, improvement of the syntactic side of speech, general underdevelopment of speech, speech development in children with DLD.

Формирование умения составлять и понимать словосочетания детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) имеет важное значение для развития грамматического строя речи, особенно для формирования синтаксической структуры предложений. Проблема развития умений составлений словосочетаний и построения на их основе более сложных синтаксических конструкций у детей с ОНР является недостаточно разработанной, хотя базируется на фундаментальных положениях коррекционной педагогики, специальной психологии, лингвистики и психолингвистики (Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Цейтлин и др.) [2].

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех её сторон (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом.

Детей с ОНР, в частности, характеризует более медленный темп усвоения грамматического строя речи, при котором нарушена взаимосвязь в развитии морфологической и синтаксической систем; трудности в усвоении семантических компонентов; характерными ошибками являются: замена или пропуск союзов, неиспользование сложных предлогов, несоблюдение правильной последовательности слов в предложении, нарушение морфологической и синтаксической связи слов в предложении и др. [9].

В работе с детьми с речевыми патологиями, а именно – общим недоразвитием речи, важно обращать внимание на особенности развития и коррекции синтаксического строя речи.

Синтаксический строй речи – это способ организации слов и словосочетаний в предложениях, который определяет порядок слов, их предложенную связь и смысловую структуру. Изучение и развитие данного языкового уровня играет важную роль в формировании языковых навыков и уровня грамотности говорящего.

Одним из способов развития синтаксического строя речи ребенка является работа над словосочетаниями. Словосочетание – это группа слов, объединенных по смыслу и структуре, которые образуют семантическую или грамматическую единицу. Правильное использование словосочетаний позволяет сделать высказывание точнее и ярче.

Систему работы по развитию синтаксического строя целесообразно выстраивать с учётом следующих направлений:

1. Изучение различных типов словосочетаний. Существует большое количество типов словосочетаний по различным критериям – по смысловой связи, по грамматической структуре, по функции в предложении и т.д. Знание и умение применять различные типы словосочетаний поможет разнообразить речь и сделать её более экспрессивной.

2. Практика составления и анализа словосочетаний. Учебные упражнения по составлению и анализу словосочетаний помогут улучшить навыки письменной и устной речи, а также понимание грамматической структуры предложения.

3. Использование сложных и многокомпонентных словосочетаний поможет расширить словарный запас, обогатить речь и сделать её более разнообразной.

4. Осознанное изучение синтаксических правил. Знание синтаксических правил поможет избегать ошибок в построении предложения, а также эффективно структурировать высказывание [2].

Коррекция синтаксического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) является важной задачей в логопедической практике. Одним из эффективных средств для достижения этой цели является работа над словосочетаниями, которая помогает развивать у детей синтаксические навыки и способствует тем самым совершенствованию их связной речи и коммуникативных умений.

При коррекции синтаксического строя детей с ОНР посредством работы со словосочетаниями, следует обращать повышенное внимание на такие аспекты работы, как:

- развитие навыков построения словосочетаний посредством обучения детей соединению слов в осмысленные и грамматически правильные конструкции;
- деятельность по выделению словосочетаний из более сложных синтаксических конструкций, что формирует умение определять связь между словами, задавать правильные вопросы, обуславливающие эту связь;
- включение работы со словосочетаниями в систему работы по развитию связной речи дошкольников [5].

Для эффективного развития и коррекции синтаксического строя речи у дошкольников с ОНР на материале словосочетаний применяются различные методы, рассмотрим некоторые из них.

В-первую очередь, для развития синтаксического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР следует применять игровые методики, использование которых способствует в простой и доступной форме накоплению и реализации языковых навыков и умений в области социальной коммуникации [8].

Использование как настольных, так и ролевых игр, в которых дети должны составлять словосочетания из предложенных слов. Здесь уместна наглядная опора: использование карточек с изображениями объектов или действий, комментирование изображенного на них помогут детям формировать словосочетания в процессе игры. Проговаривание совершаемых или планируемых в процессе ролевых игр действий, характеристик объектов, их местонахождения и т.д. (например, при игре «В магазине»: *«лежит на полке»*, *«выкладывает на прилавок»*, *«находится на складе»*; *«спелые красные яблоки»*, *«аппетитные груши»*, *«ароматные персики»*; *«яблоки в корзине»*, *«хлеб на стеллаже»*, *«напитки в холодильнике»* и т.п.) способствуют выработке грамматически правильного оформления словосочетания, включения его в структуру связной речи и дальнейшую речевую практику.

Во-вторых, целесообразно использовать задания творческого характера: дети могут быть приглашены к созданию собственных предложений и словосочетаний на основе образцов, что позволит им развивать свою индивидуальность в речи. Так, для развития навыка согласования существительного с числительным можно принести живые цветы и плести венок проговаривая *«один одуванчик, два одуванчика и т.д., а затем – много одуванчиков»* либо использовать любой другой подручный материал, например, делая аппликацию и наклеивая части предметов (лепестки цветов, чешую рыбы и т.д.), выкладывая их, лепя и т.п.

Необходимо также упражнять детей с ЗПР в составлении притяжательных прилагательных (например, можно подобрать картинки фантастических зверей, которые состоят из разных частей животных, ребенку необходимо назвать каждую по отдельности: *«волчья голова»*, *«петушинный хвост»*, *«заячьи уши»*). Эти задания помогают не только развивать навык умения составлять словосочетания, но и применять творческое мышление в решении различных задач в дальнейшем обучении детей [4].

Для наиболее эффективной реализации предложенных направлений работы также следует опираться на различные организационные формы работы: индивидуальную, групповую, фронтальную. Рассмотрим, что включает каждая из них:

- групповые занятия обладают таким преимуществом, что работа в маленьких группах позволяет детям учиться друг у друга, генерировать идеи и активно использовать новые словосочетания;

- работа с каждым ребенком индивидуально, по отдельности позволяет упражнять их в правильном употреблении грамматических форм, более детально проработать умение изменять слова по числам, родам и падежам, а также согласование слов между собой;

- преимущество фронтальных занятий состоит в возможности наблюдения за сверстниками и в налаживании социального взаимодействия как с детьми, так и с логопедом. Все дети выполняют одинаковые задания, следовательно замечают свои или чужие ошибки при составлении словосочетаний и могут исправить их самостоятельно [9].

Главной задачей педагога, работающего со старшими дошкольниками с ОНР, является формирование у детей умения строить распространенные предложения разных структур, опираясь на сюжетные картинки, вопросы, схемы. Формирование синтаксической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР напрямую связано с навыком образования правильно оформленных грамматических конструкций, в частности – словосочетаний. Коррекционная работа над предложением начинается со словосочетания, а затем переходит к сложносочиненному предложению, с опорой на наглядный материал. В речи ребенка старшего дошкольного возраста увеличивается количество простых распространенных и сложных предложений. В содержание обучения входит закрепление умений правильно строить предложения с помощью согласования словосочетаний в их составе [1].

Для правильного построения предложений существенное значение имеет овладение глагольной лексикой. Необходимо обучать детей составлению словосочетаний с глаголами, распространять предложения на основе связи с данной частью речи, подводить ребёнка к построению связного высказывания. С этой целью используют упражнения типа «Закончи предложение» или специально созданные бытовые ситуации, например:

«Вика взяла лейку, она будет... (*поливать цветы*)».

«Миша взял пилу, он будет... (*пилить бревно*)».

«Дима взял топор, он будет... (*рубить дрова*)».

«Папа купил Олегу велосипед, мальчик будет... (*кататься на велосипеде/ на нём*)».

Овладение навыками согласования слов в словосочетании требует осмысления значений союзов. Они выражают синтаксическую зависимость имен существительных, местоимений, числительных от других слов. Необходимо активизировать в речи дошкольников их употребление, чтобы они умели правильно связывать между собой два слова, в результате чего речь будет понятной [6].

Для обучения детей правильному синтаксическому и грамматическому построению предложения целесообразно использовать на начальных этапах работы такие упражнения, где предлагают прослушать словосочетание и исправить ошибки, если они есть. При этом ребёнка учат ориентироваться на звуковые показатели грамматических категорий, а затем зачитывают материал для аудирования, чётко проговаривая окончания (например, «*возьмем 2 зеленый яблоки, добавляем 4 столовые ложки сахар, компот сварим из фрукты*»).

Учитывая особенности становления грамматической стороны речи у детей с ОНР, необходимо понимать, что в процессе конструирования словосочетаний у них затруднён выбор правильной формы слова с учётом всей совокупности грамматических значений. Например, при согласовании

существительного с прилагательным в роде дети часто допускают ошибки: род прилагательных не соотносится с родом существительных, или полная форма прилагательного заменяется усечённой.

Также у детей с ОНР могут быть проблемы с пониманием словосочетаний с переносным значением, например, выражение *«румяный как яблоко»* трактуется ребёнком как *«много съел яблок»* [7].

Для развития понимания словосочетаний у детей с ОНР в рамках логопедической работы их ориентируют на понимание словосочетаний, подкреплённых наглядным действием. Логопед говорит короткими фразами из 2–4 слов, употребляя одни и те же слова в разных грамматических формах, повторяя отдельные словосочетания.

При данной работе важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с ОНР. Педагог должен подходить к работе творчески, создавая игровые ситуации, задания на сочетание слов, составление предложений и т.д. Важно также использовать наглядные пособия, картинки, игрушки, чтобы дети могли наглядно представить себе смысл сочетания слов [3].

Коррекция умения составлять словосочетания помогает не только развивать синтаксическую сторону речи, но и улучшает артикуляцию, слуховое восприятие, память, внимание. Дети с ОНР с помощью таких занятий могут улучшить свои коммуникативные навыки и стать более успешными в общении с окружающими.

Таким образом, работа со словосочетаниями является важным компонентом коррекции и развития синтаксической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, способствуя улучшению их речевого развития и адаптации в обществе.

Литература

1. Белякова Г.С., Васильева Н.А. К вопросу о развитии речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Вопросы логопедии. 2017. № 2. 258 с.
2. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. М.: АГАР, 2000. 58 с.
3. Дианова О.Н., Антипова Ж.В., Микляева Н.В. Логопедия. Методика и технологии развития речи дошкольников. Учебник. М.: Инфра-М, 2023. 313 с.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 112 с.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. М., 2004. 320 с.
6. Лалаева Р.И., Н.В. Серебрякова Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. СПб.: Союз, 2021. 110 с.
7. Ромусик М.Н. Коррекция общего недоразвития речи: младший дошкольный возраст // Дошкольное воспитание. 2008. № 3. С. 76-83.
8. Санькова А.А., Русинова С.В. Антропологический подход в реализации языкового образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Антропологический подход к осмыслению роли российского учителя в системе современного образования: сб. ст. XVIII Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 24 мая 2024 года. Пятигорск: ООО «РИА-КМВ», 2024. С. 572-577.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.

УДК 376

Буркот В.Л.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 5 курса

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент А.Ю. Кабушко

ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования пересказа в работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. Исследованы особенности развития монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня. Разработана логопедическая программа формирования монологической речи у детей в процессе пересказа сказок, выделены этапы коррекционной работы. Доказана эффективность использования пересказа в коррекции нарушений содержательности, связности, логичности, последовательности, грамматической правильности речи, а также звукового оформления высказывания.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, монологическая речь, содержательность, связность, логичность, последовательность, пересказ.

Burkot V.L.

THE FORMATION OF MONOLOGUE SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH ONR IN THE PROCESS OF LEARNING RETELLING

Summary. The article discusses the possibilities of using retelling in working with preschoolers who have a general underdevelopment of speech. The features of the development of monological speech in preschoolers with ONR level III have been studied. A speech therapy program for the formation of monological speech in children in the process of retelling fairy tales has been developed, the stages of correctional work have been highlighted. The effectiveness of the use of retelling in correcting violations of content, coherence, logic, consistency, grammatical correctness of speech, as well as the sound design of the utterance is proved.

Key words: general underdevelopment of speech, monologue, content, coherence, consistency, consistency, retelling.

В настоящее время актуальной проблемой логопедии является формирование монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), поскольку количество детей с речевыми нарушениями с каждым годом только растет. Владение детьми связной монологической речью является необходимым навыком как в дошкольном возрасте, в период подготовки к обучению в общеобразовательной школе, так и непосредственно в период обучения.

Важность формирования у детей с ОНР монологической речи обусловлена, в первую очередь, социальной значимостью связной речи и ее ролью в формировании всесторонне развитой личности. Связная речь несет в себе главную коммуникативную функцию языка. Умение точно, образно и вместе с тем, последовательно излагать свои мысли либо пересказать текст, оказывает влияние на развитие у ребенка чувства стиля, чувство родного языка: во время пересказов или при сочинении собственного рассказа, ребенок пользуется метафорами, образными выражениями, взятыми из знакомых художественных произведений, сказок и др. Навык связного рассказывания помогает ребенку преодолевать застенчивость, скованность, развивает уверенность в своих силах [3].

Р.И. Лалаева отмечает, что современный дошкольник с нормативным речевым развитием к 6-7 годам должен полностью освоить все основные компоненты родного языка – связно и четко говорить и последовательно излагать свои мысли, использовать в речи развернутые предложения, без труда пересказывать небольшие художественные тексты, владеть навыком составления описания по серии картинок. Кроме того, у ребенка в этом возрасте должно быть поставлено правильное звукопроизношение, воспроизведение многосложных слов [5].

Однако у детей с ОНР все перечисленные навыки оказываются либо сформированы недостаточно, либо полностью не сформированы. Нарушение связной монологической речи может быть выражено в разной степени: от полной невозможности соединять слова во фразы до уровня развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства.

В исследованиях В.П. Глухова, посвященных вопросам недоразвития речи, подчеркивается, что у дошкольников с ОНР выявляются различные нарушения связной речи. Сложности усвоения словаря и грамматики языка откладывают негативный отпечаток на связную монологическую речь, она не формируется, нет перехода от ситуативной речи к контекстной [2].

В трудах Т.Б. Филичевой подробно описаны характеристики нарушений рассказывания, описания и др. видов монологической речи у дошкольников с ОНР. Автор выделяет неумение детей пользоваться выразительными средствами языка для создания рассказа, пересказам характерно отсутствие логики и связанности сюжета, неумение передать текст по серии сюжетных картинок. По мнению Т.Б. Филичевой, рассказы детей с ОНР по картинкам сводятся к перечислению отдельных элементов без связи с общим сюжетом [9].

Дошкольники с ОНР затрудняются при составлении объемных высказываний, в плане художественного оформления их тексты на низком

уровне. Для рассказов характерны следующие недостатки: пропуск отдельных смысловых элементов, отрывочность и фрагментарность повествования, добавление ненужных деталей, нарушение последовательности, поверхностность высказываний, не правильная характеристика персонажей повествования и др. Творческое рассказывание зачастую полностью недоступно для дошкольников с ОНР.

В спонтанной речи, во время свободного рассказывании, которое более доступно для детей с ОНР, чем рассказ-описание, они используют в основном простые предложения. Для самостоятельного высказывания характерны многочисленные повторы одного и того же слова (как правило подлежащего), незаконченность предложений, нарушение порядка слов в предложении и ошибки в употреблении слов. К началу обучения в школе уровень сформированности лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР существенно отстает от нормы.

По мнению В.П. Глухова [2], Т.Б. Филичевой [9] и др. исследователей, эффективного формирования связной речи детей дошкольного возраста с ОНР можно добиться посредством использования пересказа как хорошо знакомых детям сказок, так и произведений художественной литературы, соответствующих возрасту дошкольников.

О.С. Ушакова отмечает, что пересказ доступен, интересен и близок детям дошкольного возраста, поскольку ребенок сначала знакомится с образцом, который оказывает влияние на его восприятие произведения, чувства, заставляет сопереживать персонажам, тем самым вызывает у ребенка желание запомнить и пересказать услышанное как можно ближе к оригиналу. В процессе обучения пересказу дети приобщаются к грамотной художественной речи, запоминают эмоциональные, образные слова и словосочетания, учатся владеть живым родным языком. Цельность формы, композиция и художественность произведений, предлагаемых для пересказа, учат детей четко

и последовательно строить рассказ, не увлекаясь деталями и не упуская главного, т. е. эффективно развивают монологическую речь [8].

Л.Г. Шадрина считает, что в литературных произведениях имеются готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которые может использовать ребенок. Средствами художественного слова еще до школы, до усвоения грамматических правил ребенок практически осваивает грамматические нормы языка в единстве с его лексикой [10].

По мнению М.М. Кониной, выделяют несколько видов работы на занятиях в процессе формирования монологической речи детей с использованием пересказа литературных произведений [4]:

1. Чтение художественных произведений и объединение их в единую тематику (например, несколько произведений о весне, о животных) или объединение одним героем (в сказках) и др.

2. Интеграция разных видов искусств при изучении художественного произведения произведений, к примеру, музыки, живописи и др.

3. Рассказывание с использованием средств наглядности (картинки, схемы, анимации, игрушками, презентации и видеоряды).

4. Чтение и пересказ художественных произведений с использованием стихов, загадок.

Е.Ф. Соботович отмечает, что в организацию коррекционной работы по связной речи дошкольников с ОНР обязательно нужно включать беседы о прочитанном произведении, повторное чтение, применение иллюстративного материала [7].

Н.В. Нищева предлагает другую, не менее эффективную методику работы с детьми с ОНР, основанную на пересказе авторских сказок. Ее пособие «Развивающие сказки» предназначено для детей 5-7 лет с различными нарушениями речи. На основе сказочного сюжета, автором созданы дидактические игры для знакомства детей с окружающим миром, кроме того, в

пособии предлагаются многочисленные упражнения для формирования грамматики, игровые задания для развития восприятия, слухового и зрительного внимания, монологической речи. По мнению Н.В. Нищевой, для развития и поддержания устойчивого внимания детей на занятиях необходимо обязательно использовать наглядный материал, элементы конструирования, рисования и лепки [6].

На коррекционных занятиях с ребенком ОНР необходимо использовать такой прием, как совместный пересказ. В данном случае педагог имеет возможность корректировать высказывания ребенка, помогать при построении словосочетаний, выборе грамматической формы. Помощь также будет заключаться в корректировке фразы, подсказке забытого или пропущенного слова, формы слова, построение предложений, что будет способствовать плавности пересказа, сформирует фразовую речь, снизит количество разрывов текста произведения на отдельные фрагменты, будет совершенствовать логичность рассказа и функциональную речь [1].

Таким образом, пересказ художественных текстов, как показал анализ теоретических источников, является эффективным средством формирования монологической речи у дошкольников с ОНР. Пересказ включает в себя такие методы и средства изучения литературы, при которых у детей развивается четкость изложения прочитанного, умение отвечать на вопросы словом, фразой, предложением, правильно строить предложения и словосочетания.

Использование пересказа, как простых сказок, так и литературных произведений в логопедической практике существенно повышает уровень развития монологической речи детей с ОНР, формирует у них представления об основных формах построения высказывания, что делает речь детей более развернутой, содержательной, последовательной и логичной.

Литература

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2018. 14 с.
3. Гуськова А.А. Развитие монологической речи детей 6-7 лет: занятия на основе сказок. Волгоград: Учитель, 2011. 151 с.
4. Кониная М.М. Роль художественной литературы в нравственном и эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. М.: МосПрес, 2018. 550 с.
5. Лалаева Р.И. Формирование правильной речи у дошкольников. Ростов-на-Дону: Феникс. 2014. 224 с.
6. Нищева Н.В. Развивающие сказки. Занятия с использованием приемов сенсорной интеграции для детей 5-7 лет. СПб.: «Детство-Пресс», 2020. 68 с.
7. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. М.: Классикс стиль, 2013. 400 с.
8. Ушакова О.С. Работа по развитию связной речи в детском саду: ст. и подгот. к шк. группы // Дошкольное воспитание. 2014. № 11. С. 8-12.
9. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография. М.: Альфа, 2018. 349 с.
10. Шадрина Л.Г., Фомина Е.П. Развиваем связную речь: метод. рекомендации. М.: Сфера, 2012. 128 с.

УДК 372.851

Васильченко Е.П.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук А.А. Вендина*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕШЕНИЮ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. Одним из актуальных вопросов в современной педагогике является обучение учащихся с различными ограничениями возможностей здоровья, в частности, детей с интеллектуальными нарушениями. В данной статье рассматривается вопрос обучения таких учеников решению простых задач на смысл сложения и вычитания в первом классе. Приводятся примеры визуализации, которые помогают выполнять анализ задачи с последующим поиском ответа на ее вопрос.

Ключевые слова: математика, интеллект, текстовая задача, визуализация, метод.

Vasilchenko E.P.

FEATURES OF TEACHING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES TO SOLVE SIMPLE TEXT TASKS

Summary. One of the urgent issues in modern pedagogy is the education of students with various disabilities, in particular, children with intellectual disabilities. This article discusses the issue of teaching such students to solve simple problems on the meaning of addition and subtraction in the first grade. Examples of visualization are provided that help to analyze the task and then find the answer to its question.

Key words: mathematics, intelligence, text problem, visualization, method.

В течение одиннадцати лет, проведенных в школе, у человека формируется осознанное восприятие жизни, отношений с людьми. В этот период также закладываются основы мировоззрения и трудовой деятельности. ФГОС НОО последнего поколения основывается на системно-деятельностном подходе, который предполагает соответствие учебного процесса возрасту и индивидуальным характеристикам учащихся. Современная образовательная система должна предоставлять возможности качественного обучения всем детям, в том числе и тем, которые имеют различные особенности здоровья, в частности, интеллектуальные нарушения.

Вопросы психического развития ребенка и образовательного процесса для детей с интеллектуальными нарушениями рассматриваются в работах таких авторов, как Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько. Тем не менее, проблема обучения математике детей с интеллектуальными нарушениями остается актуальной и требует дальнейших исследований.

Решение текстовых задач в большей степени, чем другие виды деятельности, способствует коррекции интеллектуальных недостатков учащихся, но вместе с тем приносит значительные трудности, связанные с особенностями их познавательного развития. Обусловлено это, прежде всего, тем, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями присутствуют проблемы в осуществлении таких мыслительных операций, как: анализ, синтез, установление причинно-следственных связей [4]. Поэтому для эффективного

обучения решению текстовых задач необходимо учитывать индивидуальные особенности школьников, а текст задач следует адаптировать к контексту ближайшего социального окружения.

Во многих отечественных исследованиях доказано, что специфика детей с интеллектуальными нарушениями состоит не только и не столько в замедлении и дефекте именно интеллектуального развития, сколько в разрыве взаимосвязей процесса восприятия и обработки сенсорного материала – такие дети просто не могут связать получаемую с помощью сенсоров от внешнего мира информацию с возможностью ее обработки [2].

В начальном курсе математики термин «текстовая задача» применяется в контексте арифметических задач. Рассмотрим признаки текстовой задачи [7]:

- есть словесное изложение сюжета;
- в тексте указаны числовые значения величин или числовые данные;
- в явной или неявной форме присутствует функциональная зависимость между величинами;
- есть требование или вопрос задачи, в котором предлагается узнать неизвестные значения одной или нескольких величин. Эти величины называют искомыми.

Различают простые текстовые задачи – они решаются с помощью одного действия, и составные – решаются с помощью нескольких действий.

В практике обучения школьников процесс решения задачи обычно включает в себя следующие этапы:

- ознакомление с содержанием и осмысление задачи;
- поиск и составление плана решения;
- запись решения и ответа (осуществление плана);
- проверка найденного решения.

Одним из ключевых условий для быстрого и корректного решения текстовой задачи является осмысление и анализ ее содержания. Понять задачу –

означает осознать смысл предложений в тексте и значения всех слов. Это включает в себя понимание описанной ситуации, а также выделение математической сущности задачи, то есть определение как множеств и связей между ними, так и величин с их взаимосвязями.

Как правило учащиеся с когнитивными проблемами испытывают затруднения в осознании текста задачи, а, значит, в дальнейшем и в ее решении. Понимание смысла слов, отношений между объектами является залогом выбора верных арифметических действия и получения ответа на вопрос. Задача учителя как раз и состоит в том, чтобы помочь ребенку провести анализ условия задачи с тем, чтобы ученик смог составить план решения и реализовать его. Для преодоления этой проблемы прибегают к различным средствам визуализации, к числу которых относят: рисунок, схему, чертеж, краткую запись, таблицу [6]. При этом следует различать рисунки-иллюстрации и рисунки с элементами схем.

В 1-м классе обучающиеся с интеллектуальными нарушениями изучают следующие виды простых задач:

- задачи на нахождение целого (сколько стало);
- задачи на нахождение части (сколько осталось).

В учебнике Т.В. Алышевой приводятся сюжетные рисунки по работе с задачами [1]. Так, рассматривая серию рисунков (рис. 1), ученики отвечают на следующие вопросы:

- Что происходит на первой картинке?
- Что происходит на второй?
- Какой вопрос можно поставить к третьей картинке?
- Какое арифметическое действие надо выполнить?

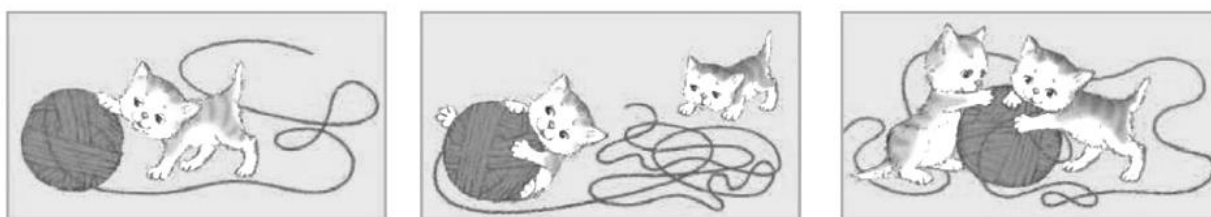


Рисунок 1 – Работа с иллюстрациями

Ученики составляют условие задачи по первым двум картинкам, а по третьей учатся формулировать вопрос. Рассуждая о том, что котят стало больше, определяют, что надо поставить знак «+».

Аналогичные иллюстрации рассматриваются и для обучения решению текстовых задач на смысл вычитания.

При освоении чисел первого десятка обучающимся также можно предлагать рисунки с условными обозначениями, являющиеся пропедевтикой дальнейшего изучения задач на нахождения целого или части целого, как, например, в следующем задании.

Задание. 1) Найди, сколько конфет (рис. 2а). 2) Найди, сколько конфет в коробке (рис. 2б).

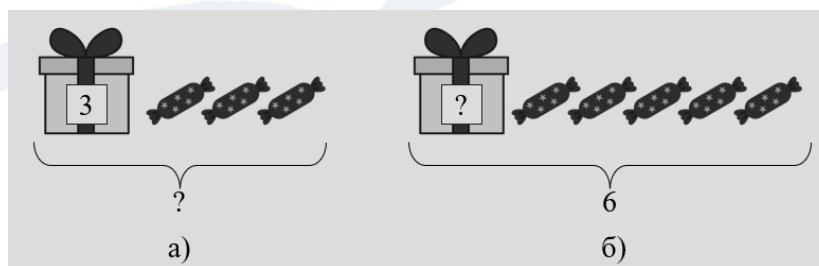


Рисунок 2 – Работа с рисунками с условными обозначениями

В психологической, методической и специальной литературе отмечается: «Детям с интеллектуальными нарушениями бывает свойственно находить способ решения, опираясь не на предметное содержание задачи в целом, а на значение отдельных слов, приобретающих особую функцию, – определителей арифметических действий». Причину этого явления Н.А. Менчинская видит в том, что при первоначальном обучении решению задач некоторым детям трудно осуществлять «комплексный анализ условий задач, и они стремятся

заменить его «элементарной» формой анализа, которой они овладели при решении примеров» [5].

Арифметическая задача включает в себя «слова-ориентиры», которые играют ключевую роль в процессе ее решения. К таким словам относятся: «сколько всего», «сколько осталось» и т.д. Необходимо использовать доступные методы, чтобы помочь детям с интеллектуальными нарушениями понять важность этих слов. Перед началом решения задачи следует убедиться, что учащиеся понимают все данные термины и осознают их значение. Особое внимание нужно уделять новым типам задач, требующим знакомства с особыми словами через специальные речевые упражнения [3]. Только после тщательной подготовки к интерпретации словесных формулировок, связанных с предметно-количественными отношениями, можно обучать учеников с интеллектуальными нарушениями формулировать тексты задач. В ходе практических действий важно, чтобы дети описывали их словами.

Таким образом, решение математических задач у детей с интеллектуальными нарушениями сопряжено с определенными трудностями, так как они затрудняются в понимании изменений, описанных в условиях задач, и не могут визуализировать итоги этих изменений. Для таких детей выбор подходящего математического действия, которое могло бы адекватно отразить преобразования первоначальных множеств, а также содержание итогового результата, представляет собой значительную проблему. Ученики с интеллектуальными нарушениями часто сталкиваются с трудностями в восприятии ключевых характеристик объектов и явлений. При изучении арифметических задач они могут не полностью осознавать их уникальные аспекты. Важно развивать у них умение визуализировать ситуацию, описанную в задаче, и излагать ее с пониманием.

Литература

1. Алышева Т.В. Математика: 1-й класс: учебник для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы: в 2 частях: издание в pdf-формате. 8-е изд. стер. М.: Просвещение, 2024.
2. Ахтамова С.С. Особенности решения текстовых задач в коррекционной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8(197). С. 121-128.
3. Герева М.М., Киричек К.А. Формирование математической речи при изучении устных приемов умножения // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: Материалы международной научно-практической интернет-конференции, Москва, 18-24 апреля 2022 года / Под редакцией Л.Л. Босовой, Д.И. Павлова. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 403-409.
4. Драчева М.В. Развитие логического мышления на уроках математики в первом классе при решении задач // Наука и образование: проблемы и перспективы: Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся, Бийск, 29–30 апреля 2019 года. Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, 2019. С. 196-198.
5. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 1. С. 49-53.
6. Кокорева В.В., Вендина А.А. Графические модели как средство визуализации текстовых задач в начальной школе // Kant. 2020. № 3(36). С. 284-289.
7. Кокорева В.В., Вендина А.А., Андрухив Л.В. Стратегии смыслового чтения в процессе обучения решению текстовых задач в начальной школе // Kant. 2021. № 4(41). С. 261-265.

УДК 376

Васильченко Е.П.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент С.А. Тюренкова

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются значение познания окружающего мира для развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями и задачи знакомства с

окружающим миром, дана характеристика особенностей восприятия и взаимодействия данной категории детей с объектами природы, выделены факторы, способствующие недостаточному познанию окружающего мира и осуществлен обзор рекомендуемых форм и методических приемов работы со школьниками с интеллектуальными нарушениями по ознакомлению с окружающим миром.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, окружающий мир, восприятие предметов, познание окружающей действительности.

Vasilchenko E.P.

FEATURES OF COGNITION OF THE SURROUNDING WORLD BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article examines the importance of cognition of the surrounding world for the development of younger schoolchildren with intellectual disabilities and the tasks of acquaintance with the outside world, characterizes the peculiarities of perception and interaction of this category of children with objects of nature, identifies factors contributing to insufficient knowledge of the surrounding world and provides an overview of recommended forms and methodological techniques for working with schoolchildren with intellectual disabilities to familiarize themselves with the environment the world.

Key words: intellectual disorders, the world around us, perception of objects, cognition of the surrounding reality.

Интеллектуальные нарушения представляют собой психическое состояние, которое характеризуется ограниченной интеллектуальной способностью и нарушениями в адаптивном поведении. Причинами таких нарушений могут быть генетические факторы, инфекции, черепно-мозговые травмы и другие обстоятельства. Дети, страдающие от умственных нарушений, нуждаются в специализированном обучении и поддержке, чтобы максимально развиваться и реализовывать свои возможности

Изучение окружающего мира является ключевым источником первых знаний и ярких эмоций, которые могут остаться в памяти на долгие годы. Тем не менее, дети с интеллектуальными нарушениями способны осваивать лишь ограниченное количество информации о мире вокруг них и требуют поддержки со стороны взрослых для формирования адекватного представления об окружающей действительности [2].

В современной олигофренопедагогике акцентируется внимание на формировании знаний о внешнем мире, соответствующих современному познанию о природе. Освоение систематизированных знаний об окружающей природной среде является неотъемлемой частью образования и воспитания детей.

В начальной школе основными задачами знакомства с окружающим миром являются:

- развитие у учеников базовой системы знаний о предметах и природных явлениях;
- создание связей относительно окружающего мира, что помогает ребенку правильно ориентироваться в пространстве;
- стимулирование познавательной активности младшего школьника в процессе исследования окружающей действительности [1].

В то же время, дети с интеллектуальными нарушениями зачастую воспринимают окружающие предметы поверхностно, не выполняя их детального анализа и не сравнивая с другими объектами. Они способны различать привычные и знакомые вещи, однако часто испытывают трудности с применением новых свойств этих объектов без предварительного ориентирования или обследования. Кроме того, у них может наблюдаться ограниченный объем восприятия, что приводит к пропуску важной информации. У них могут возникать искажения в восприятии объектов и сложности с созданием целостного образа. Замеченные трудности восприятия связаны с недостаточной активностью данного процесса, что приводит к снижению способности интерпретировать информацию. У детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения интеллектуального развития, также часто наблюдаются сложности с восприятием пространства и времени, что затрудняет их ориентацию в окружающей среде. Они могут длительное время не различать правую и левую сторону, испытывая сложности в нахождении

своего класса, столовой и других объектов в школе. Также у них могут возникать затруднения с названием дней недели, временами года и определением времени по часам. В сравнении с их сверстниками, обладающими нормальным уровнем интеллекта, они начинают различать цвета заметно позже [3].

Ученики с интеллектуальными нарушениями часто сталкиваются с трудностями при освоении учебного материала и его применении в повседневной жизни. Им может не хватать информации о своих близких, включая имена родителей, даты их рождения и адрес проживания. Кроме того, их знания о внешнем мире могут быть весьма ограниченными и поверхностными. Некоторые из них могут испытывать сложности в осмыслении абстрактных понятий.

Изучение специализированной литературы (И.М. Бгажнокова, Л.В. Занков, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, С.Г. Шевченко, М.М. Нудельман, В.Х. Петрова, И.М. Соловьев и др.) позволяет выделить четыре категории факторов, способствующих недостаточному познанию окружающего мира у учащихся с интеллектуальными нарушениями [4]:

- недостатки в познавательных процессах, таких как восприятие, память, мышление, воображение и речь;
- сложности в овладении основными видами деятельности, характерными для данного возраста – предметной, игровой и учебной;
- особенности аффективной сферы, проявляющиеся в недостатке базовой эмоции – интереса к окружающей действительности;
- ограниченные социальные взаимодействия.

Таким образом, эти группы причин создают барьеры для полноценного познания мира и его процессов, что может напрямую влиять на образовательные достижения данных учащихся.

В то же время, качественное развитие основ для изучения окружающего мира у таких учащихся напрямую сказывается на их дальнейшем познании природных процессов и явлений. Поэтому важно достигнуть достаточно высокого уровня знаний об окружающем мире на начальных этапах обучения. Чтобы повысить качество обучения таких учеников, педагогам следует применять методы, направленные на преодоление объективных барьеров в познании окружающей действительности.

Так, учитывая слабое развитие познавательных процессов младших школьников с интеллектуальными нарушениями, необходимо в обучении широко опираться на разные виды наглядности, в том числе натуральные средства, так как наглядный материал усваивается лучше, позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и в дальнейшем воспроизводить её. Например, на уроках с младшими школьниками, страдающими интеллектуальными нарушениями, рекомендуется использовать коллажи. Исследователи отмечают, что при этом увеличивается круг знаний об окружающем мире; появляется желание пересказывать тексты, придумывать интересные истории; словарный запас выходит на более высокий уровень; дети преодолевают робость, застенчивость, учатся свободно держаться перед аудиторией [5]. Примеры подобных коллажей, разработанных Печенкиной И.А. представлены на рис.1

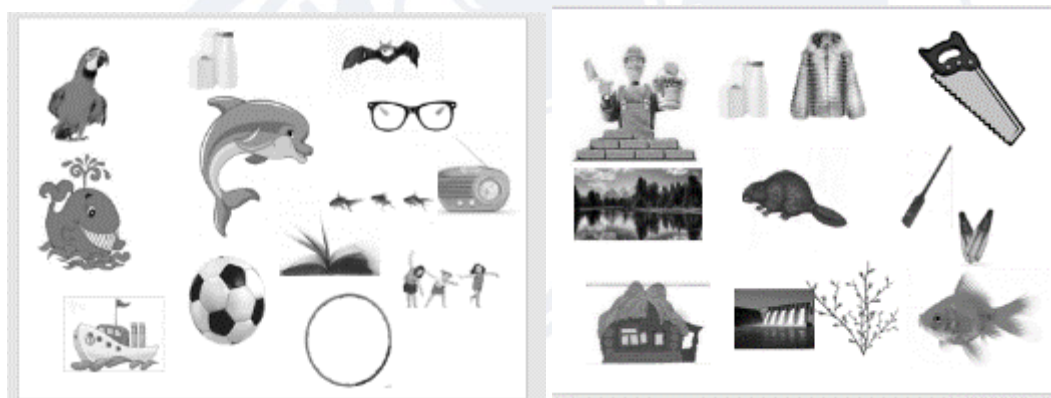


Рис. 1. Примеры коллажей по темам «Дельфины» и «Бобры» (по Печенкиной И.А.).

Формирование познавательной активности является ключевой задачей начального образования. Педагог должен создавать условия для развития у детей таких навыков, как мышление, речевая активность, воображение, память и внимание. Углубление знаний о мире помогает детям лучше осознавать свою окружающую действительность и становится более уверенными в решении повседневных задач. С целью привлечения внимания школьников на начальном этапе урока по ознакомлению с окружающим миром можно использовать прием сообщения детям какого-нибудь интересного факта. Например, при изучении темы «Животные осенью» можно задать вопрос: «Ребята, а вы знаете, почему заяц зимой белый, а летом – серый?». Ребята сразу же переключают свое внимание на учителя. Такие интересные факты можно включать не только в начале, но и на других этапах урока, когда учитель заметил ослабление внимания учащихся.

Дети с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные трудности в сфере общения и восприятия информации. Для их эффективного обучения необходимо, чтобы речь учителя была простой и понятной. При описании различных объектов природы следует использовать лаконичные характеристики, доступные для понимания детьми с интеллектуальными нарушениями.

В отличие от учащихся общеобразовательных школ, обучающимся с расстройствами интеллектуального развития требуется больше конкретики в понятиях и специализированная наглядность для полноценного восприятия окружающей действительности во время изучения материалов. Это должно соответствовать уровню их восприятия. Познание мира у младших школьников с расстройствами интеллектуального развития осуществляется не только на основе восприятия предметов окружающей среды, но и в процессе активного взаимодействия с ними. Поэтому игры, способствующие развитию коммуникации и когнитивных навыков, а также занятия на свежем воздухе,

играют ключевую роль в обучении таких детей. Учитывая данное требование, в организации познания окружающей действительности младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями следует шире использовать такие формы, как экскурсии, целевые прогулки, включающие элементы взаимодействия с объектами природы, например игры с природным материалом, уход за живыми объектами.

В результате к концу начальной школы многие ученики начинают осознанно следовать учебному расписанию, выполнять задания, слушать указания учителя и стремиться к самооценке своей работы. Под руководством педагога они также оказывают поддержку своим сверстникам. Это приводит к заметным улучшениям в развитии их когнитивных навыков [1].

Таким образом, во время занятий по различным предметам ученики обогащают свои знания о мире вокруг них, а системная комплексная работа с использованием разнообразных методических приемов и форм организации, учитывающих особенности развития детей с интеллектуальными нарушениями, позволяет достичь планируемых результатов в области познания окружающей действительности.

Литература

1. Андреева Ю.С., Карпушкина Н.В. Особенности адаптации к школе младших школьников с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. Н. Новгород, 2018. № 59-1. С. 460-464. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35130131>
2. Ляшенко М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». Южно-Уральск, 2019. №1. С. 53-73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-osnovnyeponyatiya-i-problemy/viewer>
3. Майборода Д.Н., Сычёва Е.В., Хайбуллаева Ф.Р. Классификация умственной отсталости как основа комплексной диагностики детей с интеллектуальными нарушениями // Перспективы развития научных исследований в 21 веке: сб. ст. Международной научно-практической конференции. М., 2017. С. 119-121. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28921216_97192666.pdf

4. Мельникова С.В. Освоение графомоторных навыков учащимися с нарушением интеллекта младшего школьного возраста // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. М., 2019. С. 158-163. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36363569_89397866.pdf

5. Печенкина И.А. Приемы наглядного моделирования на уроках как средство повышения познавательной активности детей с интеллектуальными нарушениями // Образование и воспитание. 2022. № 1 (37). С. 41-44. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/215/6978/>

УДК 373.2

Горкавенко А.Е.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент А.Ю. Кабушко

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования дидактических игр как эффективного педагогического инструмента для формирования грамматической структуры речи у детей дошкольного возраста, проведен анализ роли дидактических игр в активизации речевых умений и закреплении грамматических навыков, что способствует развитию речевой компетенции у дошкольников. В условиях игровой деятельности у детей активизируются процессы формирования и закрепления грамматических структур, что позволяет существенно повысить качество усвоения языковых норм.

Ключевые слова: дидактические игры, грамматический строй речи, речевое развитие, дошкольники, логопедическая работа, коррекция речи.

Gorkavenko A.E.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPING THE GRAMMARIC STRUCTURE OF SPEECH

Summary. The article discusses the possibilities of using didactic games as an effective pedagogical tool for the formation of the grammatical structure of speech in preschool children, analyzes the role of didactic games in activating speech skills and consolidating grammatical skills, which contributes to the development of speech competence in preschoolers. In the context of play activities, children activate the processes of formation and consolidation of grammatical structures, which allows to significantly improve the quality of assimilation of language norms.

Key words: didactic games, grammatical structure of speech, speech development, preschoolers, speech therapy work, speech correction.

Грамматический строй речи – основа речевого развития ребенка. Овладение грамматическими нормами помогает дошкольнику формировать связные высказывания, а также легче и точнее выражать свои мысли. Дидактическая игра занимает особое место в развитии речи у дошкольников, так как она не только развивает речевые навыки, но и формирует познавательные и личностные качества ребенка, делая процесс обучения увлекательным и познавательным. В игре дети получают разнообразный речевой опыт, осваивают грамматические формы и лексические единицы, что в совокупности способствует гармоничному развитию их речи [4].

В зависимости от целей, методики и структуры, дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами, настольно-печатные и словесные игры. Каждый вид по-своему способствует формированию грамматического строя речи и решает задачи речевого развития детей.

Дидактические игры с предметами включают взаимодействие с реальными объектами, что помогает детям познавать их свойства – форму, цвет, размер и качество. В таких играх дети не только тренируют внимание и память, но и осваивают грамматические категории, такие как падежные формы существительных и прилагательных, род, число и падежи. Например, в играх на сравнение и классификацию дети учатся согласовывать существительные с прилагательными и предлогами, строить простые и сложные предложения.

Игры с предметами способствуют усвоению речевых конструкций на основе практического опыта, что делает грамматические категории более понятными. Эти игры учат детей описывать действия, различать предметы по признакам и формировать логическую последовательность фраз. Кроме того, через использование различных глагольных форм дети осваивают правильное

согласование слов, что закладывает базу для формирования синтаксического строя речи [1].

Настольно-печатные игры, такие как лото, домино и составление картинок из частей, помогают детям развивать навыки анализа и синтеза, а также обогащают лексический запас. Эти игры способствуют тренировке грамматического строя, так как дети учатся составлять и понимать предложения, описывающие взаимосвязь между предметами и их признаками. В процессе таких игр дети упражняются в построении предложений с использованием падежных окончаний, предлогов и союзов, что положительно сказывается на формировании синтаксических навыков.

Игры на составление рассказов по картинкам особенно полезны для формирования связной речи. Они помогают детям осваивать временные и причинно-следственные категории, так как при описании последовательности действий ребенок учится применять глагольные формы в прошедшем, настоящем и будущем времени. Этот процесс развивает способность к структурированному изложению, что является основой для построения более сложных предложений.

Словесные игры развивают воображение, абстрактное мышление и лексико-грамматические навыки на более высоком уровне. Эти игры не требуют наглядного материала и позволяют детям действовать "в уме". Например, игры, основанные на загадках и рифмовках, учат детей анализировать и описывать предметы, находить их общие черты и различия. Словесные игры особенно полезны для старших дошкольников, так как помогают им углублять понимание языка, тренируют использование местоимений и сложных грамматических конструкций.

Такие игры учат детей строить сложные предложения, применять различные части речи и использовать местоимения и союзы, что важно для формирования грамматического строя речи. Через словесные игры дети

осваивают правила грамматики на уровне синтеза и анализа, что помогает улучшить вербальные способности и осознанное применение речевых конструкций [1].

Дидактические игры влияют на различные аспекты грамматического строя речи: морфологический, синтаксический и лексический.

Дидактические игры способствуют усвоению грамматических форм и правил изменения слов. Дети запоминают, как слова изменяются в зависимости от рода, числа и падежа. Например, в играх на классификацию или описание дети активно используют прилагательные, существительные и местоимения в нужной форме, что способствует укреплению их знаний о морфологических категориях языка.

Освоение синтаксической структуры речи происходит через построение предложений. Игры, которые требуют от детей описания событий или действий, способствуют развитию умения строить предложения с подлежащим, сказуемым и второстепенными членами предложения. Игры, предполагающие составление рассказов, помогают детям осваивать правила согласования и последовательного изложения мыслей, что является базой для выстраивания связной речи и создания сложных синтаксических структур.

Лексическое обогащение происходит благодаря играм, которые требуют называния и описания предметов и действий. Классификационные игры, в которых дети должны подбирать слова по признакам, способствуют расширению словарного запаса и помогают освоить разнообразные лексические единицы. Это обогащает активный словарный запас и учит детей использовать новые слова в речи [3].

Дидактические игры играют значимую роль в развитии понимания временных и причинно-следственных категорий. Временные формы глаголов осваиваются в процессе описания действий в их последовательности. Через такие упражнения дети учатся употреблять прошедшее, настоящее и будущее

время. Эти навыки помогают детям логически связывать свои мысли и выражать их грамматически правильно. Причинно-следственные категории помогают ребенку выстраивать логическую цепочку в рассказе, например, объясняя, почему и как происходит действие.

Дидактические игры являются важным инструментом для речевого и грамматического развития детей. Они помогают детям формировать правильные речевые конструкции, согласовывать слова в предложении, усваивать морфологические и синтаксические нормы, развивать лексический запас и осваивать структуру языка. Благодаря разнообразию игровых форм, дети могут естественно, в игровой форме, усваивать сложные грамматические структуры, что облегчает обучение и улучшает речевое развитие [2].

Игровая деятельность создаёт условия для усвоения речи, расширяя образовательный процесс и развивая мышление детей. Систематическое использование дидактических игр способствует формированию у детей уверенности в речи, помогает успешно овладевать языком и коммуникативными навыками, необходимыми для успешного общения и дальнейшего обучения.

Литература

1. Грибова Н.М. Дидактические игры в детском саду: методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 96 с.
2. Королева Е.В. Игры для развития речи дошкольников. СПб.: Питер, 2013. 120 с.
3. Новиковская О. Речевая гимнастика. Игры и задания для развития речи у дошкольников. М.: АСТ, 2010. 154 с.
4. Ткаченко Т.А. Дидактические игры и упражнения для детей дошкольного возраста: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Просвещение, 2002. 128 с.

УДК 376.4

Гринёва А.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А. Санькова

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной для современной коррекционной педагогики и логопедии теме развития речевой активности у младших школьников с нарушением интеллекта. Автор даёт определение речевой активности; раскрывает значение работы по её развитию у данной нозологической категории обучающихся, исходя из комплексного анализа особенностей их речевого развития; определяет содержание приоритетных направлений в работе логопеда по развитию речевой активности младших школьников интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, младшие школьники с нарушением интеллекта, развитие речи младших школьников с нарушением интеллекта, речевая активность, развитие речевой активности.

Grinyova A.A.

DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. This article is devoted to the topic of speech activity development in primary school students with intellectual disabilities, which is relevant for modern correctional pedagogy and speech therapy. The author defines speech activity; reveals the importance of work on its development in this nosological category of students, based on a comprehensive analysis of the characteristics of their speech development; defines the content of priority areas in the work of a speech therapist on the development of speech activity in primary school students with intellectual disabilities.

Key words: intellectual disabilities, primary school children with intellectual disabilities, speech development of primary school children with intellectual disabilities, speech activity, development of speech activity.

Речь является одним из важнейших приобретений в жизни человека, поскольку без нее он не просто не может полноценно взаимодействовать с другими членами социума, работать, выстраивать близкие отношения и заводить семью, но даже удовлетворять свои базовые потребности (поход в

магазин, больницу и т.д.); иными словами – не сможет полноценно и комфортно жить.

Благодаря речи ребенок познает окружающий мир, расширяет собственный кругозор, овладевает навыками коммуникации с окружающими его людьми. Для того, чтобы речь нормально функционировала необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, был сформирован артикуляционный аппарат и сохранен слух.

У людей с интеллектуальными нарушениями нарушения речи носят вторичный, но ярко выраженный характер, и проявляются уже в детском возрасте, что напрямую влияет на процесс их коммуникации со сверстниками и взрослыми, как следствие – на их речевую активность. Под последней мы понимаем умение выражать свои мысли и понимать мысли других людей, самостоятельно и активно включаться в общение, проявлять речевую инициативу и интерес к речи и языку.

Речевое и интеллектуальное развитие детей напрямую взаимосвязаны. В школьные годы, когда ребенок овладевает учебной деятельностью, это становится ещё более явно. Логически чёткая, точная, образная и выразительная речь ученика – показатель его умственного развития. Умение ученика сравнивать, систематизировать, классифицировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и проявляются в речевой деятельности. Поэтому речь – основа всякой умственной деятельности» [6, с. 5].

Интеллектуальные нарушения – это стойкое органическое поражение головного мозга, при котором наблюдается нарушение нормального развития высших психических процессов, таких как восприятие, произвольная память, словесно-логическое мышление, речь, а также нарушение эмоционально-волевой и поведенческой сфер. Поэтому, при работе с данной категорией детей

нужно учитывать эти моменты и начинать работу с развития высших психических функций в первую очередь [2].

Многие ученые, такие как А.К. Аксёнова, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Л. М. Шипицына, Е. А. Штягинова занимались изучением данной проблемы. Исследователями были отмечены несоответствия норме речевого развития у ребёнка с интеллектуальным нарушением уже на первом году жизни (отсутствие лепета и гуления) и невозможностью преодоления признаков речевой патологии до момента окончания им школьного возраста. Речевое развитие у детей данной категории запаздывает и характеризуется рядом отклонений, которые проявляются в фонетической, лексической, синтаксической и грамматической сторонах речи.

Речевое нарушение у младших школьников с нарушением интеллекта носит системный характер, то есть страдают все уровни языка: фонематический слух, фонематическое восприятие, звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи, связная речь. Также у таких детей наблюдаются нарушения артикуляции. Дети могут не артикулировать точно звуки, что связано с недостаточной координацией рабочих органов речи (язык, губы, челюсть). В результате это затрудняет их способность четко произносить слова и звуки [3]. Монотонность и маловыразительность, отсутствие сложных эмоциональных оттенков, замедленная или ускоренная речь также является характерными особенностями речи детей с нарушением интеллекта [1].

Данная категория обучающихся может сталкиваться с серьезными ограничениями при планировании и осуществлении речевого взаимодействия с окружающими, что влияет на их социальную адаптацию и приводит к дальнейшим речевым нарушениям. К 7 годам, когда ребенок начинает посещать школу, его речевое развитие уже значительно отстает от сверстников, что проявляется в следующих особенностях.

Во-первых, замедленный темп речевого развития. Ребенок начинает говорить позже, примерно к 4-5 годам, его лексический запас формируется гораздо медленнее. Уже с младенчества он менее активно вступает в эмоциональный контакт с матерью. Исследователи отмечают, что в возрасте около года звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью. У детей слабо выражено стремление подражать речи взрослого [4].

Во-вторых, недостаточная речевая активность. Ребенок может стесняться общаться, не проявлять инициативу в разговорах. Такие дети предпочитают пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить что-то, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему.

В-третьих, скудность речи при коммуникации. Ребёнок, как правило, даёт односложные и часто неправильные ответы на вопросы. Дети с нарушением интеллекта не всегда понимают то, что им говорят окружающие, не умеют связно высказать свои предложения или просьбы, не могут должным образом общаться диалогической речью. Обладая весьма ограниченным словарным запасом, они не могут ответить на заданный им вопрос. Их общение проходит в условиях многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний [5].

В-четвёртых, трудности в понимании и использовании грамматических конструкций. Ребенок испытывает сложности с построением правильных предложений, что также влияет на его способность взаимодействовать с окружающими.

Понять таких детей достаточно сложно, поэтому необходима постоянная комплексная работа всех специалистов (учитель, логопед, дефектолог, психолог, медицинский работник) и вовлечение родителей в процесс обучения.

Важно применять индивидуализированные методики и подходы в коррекционной работе с детьми с нарушением интеллекта.

Формирование речевой активности у детей происходит в процессе всех видов деятельности, а именно: в общении с другими людьми, в повседневной жизни или на специальных занятиях по развитию речи. На занятиях по развитию речи систематизируется и обобщается речевой материал, приобретенный детьми в процессе других видов деятельности, расширяется словарь, активизируется связная речь.

Основу содержания логопедической работы с младшими школьниками с нарушением интеллекта составляет формирование словарного запаса ребенка, грамматического строя речи, звуковой стороны речи; развитие связной речи обучающегося. При этом необходимо осуществлять комплексную работу и по развитию речевой активности детей, учитывать влияние, работать над его личностным развитием, учитывать влияние социальных условий и роль культуры в жизни детей с нарушениями в развитии [7]. Приоритетными направлениями логопедической работы с младшими школьниками с нарушением интеллекта, которые не только способствуют улучшению речевых навыков, но и поддерживают общее развитие ребенка, являются следующие.

1. Повышение мотивации ребенка на занятиях. Важно создать интересную и увлекательную атмосферу на занятиях, использовать игровые методики и различные практические задания. Это может позитивно сказаться на его желании в обучении.

2. Обеспечение интеллектуального и личностного развития. Индивидуальный подход к каждому ребенку позволяет учитывать его способности, интересы и потребности. Это может включать адаптацию содержания занятий и методов работы в соответствии с уровнем развития ребенка, что способствует не только коррекции речевых нарушений, но и развитию его личности.

3. Становление способности к сотрудничеству. Важно развивать навыки сотрудничества и коммуникации с другими детьми и взрослыми. Это может быть реализовано через групповые задания, что поможет детям научиться взаимодействовать с окружающими.

4. Развитие речи, особенно её коммуникативной функции. Основное внимание должно уделяться не только формированию правильной речевой структуры, но и развитию способности к актуальному общению. Данное направление включает в себя навыки слушания, понимания, выражения мыслей и чувств, что играет ключевую роль в социальной интеграции ребенка.

5. Формирование подражательной деятельности. Начальным этапом коррекции является развитие произвольного внимания и навыков подражания. Это важно, поскольку, ребенок должен научиться реагировать на речь и копировать артикуляционные движения, что будет способствовать лучшему усвоению звуков и слов.

6. Постоянное закрепление полученных навыков. Учитывая, что дети с нарушением интеллекта могут быстро забывать выученные навыки, регулярная практика и повторение важны для их закрепления. Необходимо включать элементы повторения и использования новых знаний в различных контекстах, чтобы способствовать их устойчивому усвоению.

7. Частичная интеграция в общество сверстников. Социальная интеграция с нормотипичными детьми может способствовать развитию социальных навыков и адаптации. Важно предоставлять возможности для совместной деятельности, что способствует формированию у младших школьников с нарушениями интеллекта уверенности в себе и способности к общению.

8. Консультативно-методическая поддержка родителей и педагогов. Обучение и консультации для родителей и учителей могут помочь им лучше понимать нужды и особенности детей с нарушением интеллекта. Сюда входят

рекомендации по методам работы и взаимодействия, что в свою очередь, может создать более поддерживающую среду для ребенка [3].

Таким образом можно утверждать, что формирование речевой активности у младших школьников с нарушением интеллекта является важным направлением коррекционно-развивающей работы, реализация которой способствует дальнейшей социализации данной категории этих детей. Её необходимость обуславливается наличием грубых нарушений всех уровней языка и речи (сложностью формирования фонематического восприятия и звукопроизношения, ограниченностью словарного запаса, преобладанием пассивного словаря над активным, искажением логики и последовательности высказывания, скудностью грамматических конструкций – высказывания состоят из простых, нераспространенных фраз, часто с пропусками главных членов) [6]; отсутствием к ним интереса и критичности со стороны ребёнка; слабой речевой инициативностью, что совокупно приводит к невнятности, структурной неоформленности и содержательной неполноценности речи обучающегося, а следовательно – к затруднённой коммуникации, социализации ребенка в обществе, трудностям его обучения.

Целенаправленная работа над развитием речевой активности младших школьников с нарушениями интеллекта в значительной мере способствует преодолению этих трудностей и помогает им более успешно адаптироваться в социуме, сделать свою жизнь более полноценной и насыщенной. Приемы, описанные нами выше, представляют собой комплексный и многоуровневый подход к коррекции речи у детей с нарушением интеллекта посредством работы по совершенствованию их речевой активности. Внимание в процессе её реализации к индивидуальным особенностям каждого ребенка, разработка для него адаптированной программы, делает процесс коррекции более эффективным.

Литература

1. Зайцев Д.В., Зайцева Н.В. Основы коррекционной педагогики. Саратов, 2014.
2. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. метод. пособие. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007.
3. Нодельман В.И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников // Дефектология. 2008. №6. С. 5-13.
4. Петрова В.Г. Развитие речи и познавательная деятельность умственно отсталых школьников. Автореферат диссертации. М., 1975.
5. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы М.: Педагогика, 2007.
6. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. М.: «Просвещение», 1984.
7. Санькова А.А., Русинова С.В. Антропологический подход в реализации языкового образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Антропологический подход к осмыслению роли российского учителя в системе современного образования: материалы XVIII Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 24 мая 2024 года. Пятигорск: ООО «РИА-КМВ», 2024. С. 572-577.

УДК 376

Даулова А.А.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент М.И. Кириллова

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЦП НА ЗАНЯТИЯХ ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности восприятия у дошкольников с детским церебральным параличом (ДЦП) и роль дефектолога в коррекционном развитии данной группы детей. Анализируются методы, направленные на улучшение зрительного, слухового и тактильного восприятия у детей с ДЦП. Подчеркивается значимость игровых, тактильных и слуховых упражнений для формирования восприятия и сенсорных навыков. Обсуждаются результаты, подтверждающие эффективность систематических занятий с дефектологом, способствующих социальной адаптации и когнитивному развитию детей с ДЦП.

Ключевые слова: дошкольники, дефектология, сенсорное развитие, социальная адаптация.

Daulova A.A.

DEVELOPMENT OF PERCEPTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY DURING SESSIONS WITH A SPECIAL EDUCATION TEACHER

Summary. The article examines the characteristics of perception in preschool children with cerebral palsy (CP) and the role of a special education teacher in the corrective development of this group of children. It analyzes methods aimed at improving visual, auditory, and tactile perception in children with CP. The significance of game-based, tactile, and auditory exercises for the formation of perception and sensory skills is emphasized. The article discusses results that confirm the effectiveness of systematic sessions with a special education teacher, contributing to the social adaptation and cognitive development of children with CP.

Key words: preschool children, special education, sensory development, social adaptation.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это совокупность двигательных нарушений, возникающих вследствие поражения центральной нервной системы, обычно в перинатальный период или в раннем детстве. Поражение может затрагивать разные уровни нервной системы, что приводит к разнообразию симптоматики и форм ДЦП. У дошкольников с ДЦП наблюдаются как моторные, так и когнитивные нарушения, что особенно затрудняет процессы сенсорного восприятия. Восприятие – основа для дальнейшего развития когнитивных процессов, таких как внимание, память, мышление и язык.

Работа дефектолога направлена на развитие восприятия и устранение или компенсацию существующих нарушений. Дефектологи используют методы, направленные на комплексное развитие сенсорных, когнитивных и социальных навыков. Целью данной статьи является рассмотрение особенностей восприятия у дошкольников с ДЦП и методов коррекционной работы, применяемых дефектологами. Мы будем опираться на научные работы, анализирующие как теоретические аспекты, так и практическую эффективность методик, направленных на развитие восприятия у детей с ограничениями по здоровью.

Дети с ДЦП часто испытывают затруднения не только в двигательной активности, но и в сенсорной сфере. Это обусловлено сочетанием проблем с координацией движений, нарушением работы органов чувств и трудностями в обработке сенсорной информации. В восприятии мира у таких детей преобладают ограничения, связанные с недостаточным развитием зрительного, слухового и тактильного восприятия, что влияет на способность ребенка усваивать информацию и ориентироваться в окружающем пространстве.

Как отмечает В.В. Лебединский в своей работе «Психология детей с нарушением развития», дети с нарушениями развития нуждаются в особом подходе, который позволяет учитывать их сенсорные и когнитивные дефициты. В исследовании подчеркивается, что у детей с ДЦП возникают трудности с концентрацией внимания, что затрудняет восприятие, дифференциацию и обработку визуальной и слуховой информации. Кроме того, ограниченные физические возможности усложняют участие детей в играх и деятельности, что также сказывается на способности развивать навыки сенсорного восприятия [3].

Для дошкольников с ДЦП особую трудность представляет восприятие пространственных отношений и ориентация в пространстве. Как отмечает Г.А. Вульф в работе «Сенсорное воспитание детей с нарушениями двигательных функций», пространство и собственное тело часто воспринимаются детьми с ДЦП с искажениями, что приводит к проблемам в понимании таких категорий, как «право», «лево», «вперед», «назад». Это мешает детям ориентироваться в физической среде и успешно взаимодействовать с окружающими предметами и людьми. Дефицит в развитии пространственного восприятия часто приводит к проблемам в изучении базовых навыков и ограничивает способность детей адекватно оценивать свое место в пространстве [1].

На занятиях с дефектологом применяются методы, направленные на компенсацию сенсорных нарушений у дошкольников с ДЦП. Программы коррекционной педагогики, описанные в работе Н.Ю. Семеновой

«Дефектология в работе с детьми с нарушениями развития», включают широкий спектр приемов и техник, которые способствуют развитию зрительного, слухового и тактильного восприятия. Одним из важных методов является игровая терапия, в рамках которой дети могут безопасно и эффективно взаимодействовать с предметами, изучать их текстуры, формы и цвета. Этот метод особенно полезен, так как стимулирует развитие не только сенсорного восприятия, но и моторных навыков [4].

Игровые упражнения с использованием ярких и контрастных предметов помогают детям с ДЦП лучше распознавать и запоминать форму и цвет объектов. Как указывают А.А. Соколов и О.С. Усов в своей работе «Коррекционная педагогика дошкольников», такие игры включают распознавание различных форм, контрастных цветов и размеров, что способствует развитию базовых зрительных навыков. Дефектологи используют специальные наборы, включающие геометрические фигуры и предметы с разными текстурами, которые дети учатся отличать на ощупь и по зрению. Параллельно с развитием восприятия, такие упражнения способствуют формированию координации движений и пониманию пространственных понятий, что играет важную роль в общем развитии ребенка. [5].

Кроме того, дефектологи используют тактильные упражнения, которые включают в себя взаимодействие с текстурированными поверхностями, сенсорными ковриками и различными материалами. Такие упражнения помогают детям улучшать тактильное восприятие и сенсомоторную координацию. В работе Е.Н. Ефимовой «Коррекционные занятия для детей с нарушениями восприятия» подчеркивается значимость таких упражнений для развития сенсомоторного интеллекта, что позволяет детям быстрее адаптироваться к внешней среде и развивать более точные навыки различения объектов по текстуре [2].

Не менее важную роль играют слуховые упражнения, направленные на развитие слухового восприятия и дифференциации звуков. Дефектологи включают в программу звуковые игры, такие как определение источника звука, распознавание голосов и различение музыкальных звуков, что помогает детям с ДЦП развивать слуховое внимание и концентрацию. Согласно Н.Ю. Семеновой, такие упражнения способствуют улучшению коммуникативных навыков и пониманию социальных сигналов, что является важным аспектом социальной адаптации [4].

Исследования подтверждают высокую эффективность занятий с дефектологом для детей с ДЦП. Регулярные занятия помогают детям улучшать координацию движений, развивать зрительно-моторную и сенсомоторную интеграцию, а также навыки дифференциации. Например, в исследовании Г.А. Вульфа и Е.Н. Ефимовой приводятся данные о том, что дети, посещающие занятия, показывают значительное улучшение в восприятии цветов, форм, а также в способности ориентироваться в пространстве и различать предметы по их характеристикам [1].

Социальные аспекты также играют важную роль в процессе занятий. Дети с ДЦП начинают лучше воспринимать эмоции, понимать намерения других людей, что способствует их социальной адаптации и облегчает интеграцию в детские коллективы. В работе Е.А. Степановой «Методы социальной адаптации дошкольников с ДЦП» подчеркивается значимость развития социального восприятия у детей с ДЦП, что позволяет им легче находить общий язык с ровесниками и лучше понимать правила социального взаимодействия [6].

Важным аспектом работы дефектолога является формирование позитивного отношения к учебному процессу у детей с ДЦП, так как успешные занятия создают у ребенка уверенность в собственных силах и повышают его мотивацию к обучению. Дети, регулярно занимающиеся с дефектологом,

начинают более уверенно участвовать в учебной и игровой деятельности, что позволяет им достигать успехов не только в сенсорном восприятии, но и в развитии других когнитивных и социальных навыков.

Восприятие является одной из ключевых сфер, требующих поддержки и развития у детей с ДЦП. На занятиях с дефектологом используются методы, направленные на компенсацию сенсорных нарушений и развитие когнитивных процессов. Включение в занятия тактильных, слуховых и зрительных упражнений позволяет детям лучше понимать окружающий мир и ориентироваться в нем. Научные исследования показывают, что такие занятия способствуют не только развитию сенсорного восприятия, но и оказывают положительное влияние на социальную адаптацию детей, их уверенность в себе и мотивацию к обучению. Работа дефектолога помогает детям с ДЦП успешнее интегрироваться в социум и создает условия для дальнейшего обучения и развития.

Литература

1. Вульф Г.А., Ефимова Е.Н. Сенсорное воспитание детей с нарушениями двигательных функций. – М.: Просвещение, 2021. – 245 с.
2. Ефимова Е.Н. Коррекционные занятия для детей с нарушениями восприятия. – М.: «Грааль», 2021. – 133 с.
3. Лебединский В.В. Психология детей с нарушением развития. – М.: Педагогика, 1985. – 312 с.
4. Семенова Н.Ю. Дефектология в работе с детьми с нарушениями развития. – СПб.: СпецЛит, 2008. – 215 с.
5. Соколов А.А., Усов О.С. Коррекционная педагогика дошкольников. – М.: Издательство «Академия», 2012. – 276 с.
6. Степанова Е.А. Методы социальной адаптации дошкольников с ДЦП. – М.: Владос, 2013. – 208 с.

УДК 376

Иволгина О.И.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук Л.Ф. Артеменкова

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГНОЗИСА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и методики развития гнозиса у младших школьников с особыми образовательными потребностями, в частности, сталкивающихся с нарушениями речи и, как следствие переходящей в нарушение письменной речи. Акцентируется внимание на значимости нейропсихологического подхода к обучению, который включает в себя нарушения межполушарного взаимодействия и специфические упражнения, направленные на коррекцию когнитивных функций, а именно гнозиса.

Ключевые слова: гнозис, зрительный гнозис, слуховой гнозис, тактильный гнозис, межполушарное взаимодействие, методические аспекты, технологии развития гнозиса.

Ivolgina O.I.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF GNOSIS FORMATION IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Summary. The article discusses the problems and methods of gnosesis development in younger schoolchildren with special educational needs, in particular, those who are faced with speech disorders and, as a result, passing into violation of written speech. Attention is focused on the importance of the neuropsychological approach to learning, which includes violations of interhemispheric interaction and specific exercises aimed at correcting cognitive functions, namely gnosesis.

Key words: gnosesis, visual gnosesis, auditory gnosesis, tactile gnosesis, hemispheric interaction, methodological aspects, technologies of gnosesis development.

В современной коррекционной педагогике и психологии много данных о развитии гнозиса. Разработано множество методов и приемов для детей с особыми образовательными потребностями. В общей же педагогике гнозис изучается в совокупности с другими процессами. У младших школьников с нарушениями речи возникают ошибки на письме, что приводит к дисграфии и влияет на успеваемость. Они нуждаются в упражнениях по развитию гнозиса с

позиции нейропсихологического подхода, который включает в себя такие особенности работы, как: межполушарное взаимодействие, наложение и зашумление текста, напольные балансиры и другое.

В психолого-педагогической работе с позиции нейропсихологического подхода можно выделить три направления: формирование базовых предпосылок познавательных психических функций, развитие и коррекция познавательных функций, развитие и восстановление межполушарных взаимодействий [4].

Развитие гнозиса и самоконтроля в процессе деятельности – ключевые аспекты для всех психических процессов. Для их эффективного развития используется методика «Школа внимания», разработанная Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной в 1997 году. При ее применении применяются объемные пластмассовые цифры и буквы, обеспечивающие полимодальное воздействие на ребенка (зрительный, слуховой и тактильный анализаторы) [5].

Н.М. Пылаева и Т.В. Ахутина разработали структурированную систему развития зрительного восприятия и зрительных образов, которая включает в себя три основных направления.

На первом этапе работы с ребёнком предлагаются несложные задания, направленные на распознавание зрительных образов. Эти упражнения выполняются в формате игры в «Лото»: ребёнок должен найти картинку, которая соответствует представленной. Усложнение заданий происходит в двух направлениях – когнитивном и речевом. Когнитивная сложность возрастает при переходе от цветных реалистичных пар к парам, где одна или обе картинки являются чёрно-белыми, силуэтами или схематическими изображениями. Сравнение реалистичных изображений с более обобщёнными, схематическими способствует выделению значимых признаков предметов и организации внимания.

Второй блок упражнений направлен на выявление вербализуемых отличий. В качестве материала для сравнения используются сюжетные изображения. На начальных этапах работы с изображениями присутствует небольшое количество объектов, а отличия между ними носят элементарный характер: наличие или отсутствие деталей, изменение цвета, формы или количества. Наиболее сложным заданием в этой группе является выявление отличий по памяти. В этом случае ребёнок должен смотреть только на одно изображение и пытаться вспомнить другое.

Третий блок упражнений – это перцептивное моделирование, то есть воссоздание предмета из его частей. Эти задания имеют разную степень сложности. Для отработки образа в графическом плане хорошо подходит простое упражнение на подбор половинок. Имея половинку изображения предмета, можно использовать её как шаблон для обведения. Затем к полученному контуру дорисовывается вторая половинка. После этого можно перейти к более сложным упражнениям, таким как рисование по памяти, актуализация названий и подбор подписей [2].

Развитие слухового гнозиса – ключевой элемент работы над исправлением ошибок, связанных с восприятием звуков на слух. Занятия могут проводиться как индивидуально, так и в небольших группах, в зависимости от того, какие звуки вызывают затруднения. Школьный логопед и учитель начальных классов могут помочь улучшить слуховое восприятие, используя специальные упражнения, направленные на развитие фонематического слуха, языкового анализа и синтеза, а также графо-моторных навыков [1].

Процесс коррекции акустического гнозиса у младших школьников включает несколько этапов:

Подготовительный – создание кинестетических ощущений для определения положения органов речи при произношении звуков, различение несмешиваемых звуков, например, «и» и «у».

Основной – работа над каждым звуком по отдельности и дифференциация смешиваемых звуков. Этот этап включает в себя: упражнения для улучшения артикуляции и звучания звука с опорой на кинестетические ощущения; зрительные упражнения: использование зеркала, схем звуков, артикуляционного профиля; слуховые упражнения: повторение звука с экраном, сравнение звука с неречевыми звуками; тактильные упражнения: уточнение воздушной струи и вибрации с помощью ладони; выделение категориальных признаков звука; выделение звука на фоне слога, слова; определение места звука в слове; дифференциация изолированных звуков, звуков в слогах, словах, предложениях и тексте; развитие звукового анализа и синтеза.

Заключительный этап – улучшение навыков связной речи с применением разнообразных типов текстов, содержащих слова с заданной парой звуков [3].

Следующим важным аспектом в развитии гнозиса является межполушарное взаимодействие, включающее работу обоих полушарий. Правое полушарие отвечает за воображение, ориентацию в пространстве, понимание речи, а левое – за речь, память, анализ. Все эти функции влияют на формирование письменной речи. Произвольные движения включают оба полушария и способствуют их развитию. Это позволяет регулировать уровень межполушарного взаимодействия при помощи физических упражнений и заданий на развитие гнозиса, что влияет на успешность учебной деятельности [6].

При формировании межполушарных связей используются основные пять принципов:

Принцип сознательности и активности. Главным критерием является создание внутренней мотивации, благодаря которой достигаются поставленные цели.

Принцип комплексности воздействия. Направлен на сохранное и нарушенное звено регуляции психических функций и определяется сочетаемостью патологических проявлений.

Принцип непрерывности. Регулярность занятий и выполнение домашних заданий являются важными для быстрого улучшения.

Принцип обеспечения мониторинга изменений межполушарного взаимодействия. Дает представление о состоянии занимающихся и позволяет выявить взаимосвязь между моторной асимметрией и уровнем межполушарного взаимодействия.

Принцип учета причинно-следственных связей. Анализ между структурами и функциями мозга помогает понять, как изменения в одной области мозга могут отразиться на других функциях и поведении [6].

В процессе работы с гнозисом через межполушарные связи применяются различные методы, такие как: кинезиологические упражнения, дидактические задания, дыхательные практики и пальчиковая гимнастика. Среди упражнений можно выделить: «Рисование с отзеркаливанием», «Лезгинка», «Перекрестные движения» и «Перекрестные шаги». Все упражнения следует выполнять в расслабленной обстановке, чтобы не вызвать у ребёнка негативных эмоций [2].

Таким образом, для развития когнитивных способностей с точки зрения нейропсихологии требуются разнообразные методы и подходы. Они направлены на формирование зрительного, слухового и тактильного гнозисов, а также на развитие взаимодействия между полушариями мозга. Каждая методика способствует улучшению самоконтроля в процессе деятельности. Это ключевой аспект, лежащий в основе всех психических процессов. Применяя эти методы, можно достичь положительных результатов в обучении.

Литература

1. Ахутина Т.В., Камардина И.О, Пылаева Н.М. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. М., 2012. 57 с.

2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // А.Р. Лурия и психология XXI века. Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / Под ред. Т.В. Ахутиной и Ж.М. Глоzman. М., 2003 С. 181-189.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е издание, переработанное, расширенное. М.: АСТ, 2021. 544 с.
4. Евтушенко А.Н., Муратова М.А. Нейропсихологические подходы к коррекции нарушений письменной речи у младших школьников // Теория и практика современной науки. 2020. Т. 1 №55. С. 176-179.
5. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет. М.: В. Секачев, 2019 50 с.
6. Сичко Н.О. Активизация межполушарного взаимодействия коры головного мозга как основа успешного обучения и воспитания подрастающего. // Вестник Адыгейского государственного университета. Педагогика и психология. 2009. Т. 3 №1. С. 41-46.

УДК 376.3

Квашина А.Е.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А. Санькова

МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. В данной статье проводится исследование проблемы развития монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР; выявляются причины нарушений её формирования у данной категории детей и анализируются особенности их проявления; обосновывается актуальность и необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы в данном направлении. Обращаясь к методическим аспектам организации работы по развитию и коррекции речи детей с ОНР, автор раскрывает содержание метода наглядного моделирования, выявляет его достоинства в работе с данной нозологической группой дошкольников, доказательно обосновывает его эффективность.

Ключевые слова: связная речь, монологическая речь, развитие речи детей дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, дошкольники с ОНР, развитие речи дошкольников с ОНР, метод наглядного моделирования, развитие речи с опорой на наглядное моделирование.

Kvashina A.E.

METHOD OF VISUAL MODELING AS A MEANS OF DEVELOPING MONOLOGUE SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Summary. This article studies the problem of monologue speech development in preschool children with general speech underdevelopment; identifies the causes of its development disorders in this category of children and analyzes the features of their manifestation; substantiates the relevance and necessity of targeted correctional and developmental work in this direction. Addressing the methodological aspects of organizing work on the development and correction of speech in children with general speech underdevelopment, the author reveals the content of the visual modeling method, identifies its advantages in working with this nosological group of preschoolers, and provides evidence to support its effectiveness.

Key words: coherent speech, monologue speech, speech development in preschool children, general speech underdevelopment, preschoolers with general speech underdevelopment, speech development in preschoolers with general speech underdevelopment, visual modeling method, speech development based on visual modeling.

Речь – это сложная психическая деятельность, имеющая сложную структуру и обуславливающая механизмы человеческого мышления и процессы коммуникации. Связная речь в психическом, интеллектуальном и социальном развитии ребенка, является основой построения его общения и достижения взаимопонимания с окружающими и в значительной мере определяет успешность организации воспитательного и образовательного процесса. Умение строить монологическое высказывание является показателем всестороннего развития дошкольника. От уровня овладения ребенком связной речью напрямую зависит и процесс последующего обучения на этапе начального общего образования [6].

Закономерно, что в качестве важнейших направлений работы, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, конкретизируемых в Федеральной образовательной программе дошкольного образования и Федеральной адаптированной

образовательной программе дошкольного образования, выступает речевое и напрямую связанное с ним социально-коммуникативное развитие ребенка.

Монологическая речь представляет собой сложное образование, изучаемое в различных аспектах (лингвистическом, психологическом, педагогическом и др.). Большое внимание в науке уделяется вопросам развития связной речи у детей дошкольного возраста. Так, изучению концептуальных закономерностей речевого развития детей дошкольного возраста как многоаспектной проблемы посвящены труды таких известнейших учёных, как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн, Д.Б. Эльконин и др. Вопросы речевого развития дошкольников подробно рассматриваются в работах М.М. Алексеевой, А.М. Бородич, А.Н. Гвоздева, Е.И. Исениной, М.С. Лаврик, Г.М. Ляминой, Т.А. Ладыженской, А.И. Скоробогатовой, О.И. Соловьевой, Ф.А. Сохина, Е.И. Струниной, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной и др.

Методические аспекты формирования связной речи дошкольников, формирования у них монологической речи, их обучения пересказу и рассказыванию нашли отражение в трудах Э.П. Коротковой, Н.Ф. Ладыгиной, Л.А. Пенъевской, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой, Г.Г. Тумим, Г.М. Ляминой, О.С. Ушаковой и др.

Связная монологическая речь является наиболее сложной формой речевой деятельности, основанной на сформированности у ребенка всех других языковых уровней. В дошкольном возрасте у детей при построении связного высказывания наблюдаются трудности в составлении описательных и повествовательных монологов: нарушение логики, последовательности изложения, смысловые пропуски, использование формальной связи между предложениями, повторение одних и тех же лексических средств. Закономерно, что у детей с различными формами дизонтогенеза связная монологическая речь часто имеет выраженные нарушения.

Особые трудности в овладении связной монологической речью, как подчёркивается в трудах В.К. Воробьевой [2], Л.Ф. Спировой [7], Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [9] и др., испытывают дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР). У них отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для различных типов реализации монолога (пересказ, составление различных видов рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень употребляемой фразовой речи.

Это объясняется многими причинами: недостаточной сформированностью психических процессов (мышления, восприятия, воображения); ограниченным жизненным опытом; нарушениями в развитии языковых умений и навыков на более низких языковых уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом, уровне овладения диалогической речью); недостаточно выработанными языковым чутьём и языковой способностью.

Всё это определяет повышенное внимание к формированию связной монологической речи дошкольников с ОНР в общем комплексе работы по развитию их речи вообще и коррекционно-развивающей работы, в частности. На полноценное овладение монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у детей лексических и грамматических средств языка.

По мнению С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной, Л.В. Эльконина наиболее эффективный метод в обучении рассказыванию детей с общим недоразвитием речи – это наглядность [2]. Одной из эффективных форм работы, обеспечивающих наглядность представления изучаемого материала, является метод наглядного моделирования, который представляет собой исследование каких-либо явлений, процессов путём построения и изучения моделей (любой образ, представленный с помощью заместителей); воспроизведения

существенных свойств, характеристик и т.п. изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

Методические основы использования метода наглядного моделирования в педагогической практике представлены в трудах Л.А. Венгера и Д.Б. Эльконина; различные аспекты его реализации – в работах таких учёных, как Н.А. Ветлугина, Н.А. Горлова, Н.И. Непомнящая, и др. Отдельного внимания для раскрытия нашей темы работы заслуживают исследования К.Р. Вагнер [1], О.М. Дьяченко [4], В.П. Глухова [3], Н.С. Малетиной и Л.В. Пономарёвой [5], Т.А. Ткаченко [8], обращающихся к данному методу как средству развития связной речи ребенка.

Для детей с ОНР метод наглядного моделирования при работе над развитием их монологической речи является очень продуктивным, поскольку, будучи специфической опосредованной формой мышления, создаёт неречевую опору для построения монолога, делает для ребенка наглядным скрытые от непосредственного восприятия свойства и связи текстового сообщения (структура, последовательность, содержание и т.д.), выступает тем самым средством его продуктивной речемыслительной деятельности.

Введение наглядных моделей в образовательный процесс позволяет более целенаправленно развивать импрессивную речь детей, даёт возможность оптимизировать процесс перехода от наглядно-действенного мышления к образному, является опорой для формирования словесно-логического мышления и закрепления его в связной речи [1].

С помощью схем и моделей дошкольники с нарушениями речи учатся преодолевать различные затруднения, обозначенные нами выше, составлять и придерживаться плана высказывания, на значимость которого для овладения связной монологической речью неоднократно указывал Л.С. Выготский, а также помогают поддерживать у детей познавательный интерес на протяжении занятий.

Таким образом, целенаправленное, систематическое и методически грамотное использование метода наглядного моделирования как средства развития связной монологической речи у дошкольников с ОНР может являться эффективным инструментарием в работе логопеда, а его изучение представляет собой актуальное направление исследований в области работы по развитию и коррекции связной речи детей с речевыми нарушениями.

Литература

1. Вагнер К.Р. Моделирование как средство развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (29). С. 101-106.
2. Воробьева В.К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ, 2009. 160 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2004 168 с.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., Мозаика-Синтез, 2008. 129 с.
5. Малетина Н.С., Пономарева Л.В. Моделирование в описательной речи детей с ОНР // Дошкольное воспитание. 2004. №6. С. 64-68.
6. Русинова С.В., Санькова А.А. Необходимость использования инновационных подходов к обучению при работе над связной речью младших школьников с нарушениями речи // Инклюзивное образование в эпоху постпандемии: новые нормы, форматы, стратегии: Материалы Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 01–15 декабря 2021 года / Под редакцией Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко, О.Д. Сальниковой. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2022. С. 104-110.
7. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1-4 кл. М.: Педагогика, 1980. 192 с.
8. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет. СПб.: Ювента, 2007. 24 с.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.

УДК 376

Кисилева Т.Д.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент А.Ю. Кабушко

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме развития графомоторных навыков у дошкольников с дизартрией в процессе обучения грамоте, исследуются эффективные стратегии и методики, направленные на преодоление трудностей, связанных с речевым развитием. Особое внимание уделяется созданию комфортной и поддерживающей образовательной среды, где графомоторные упражнения интегрируются с игровыми формами и творческими занятиями, что способствует повышению мотивации и интереса детей к обучению. В статье также рассмотрена важность взаимодействия между педагогами и родителями, определена необходимость совместных усилий для достижения наилучших результатов.

Ключевые слова: дизартрия, графомоторные навыки, обучение грамоте, коррекционно-логопедическая работа, методы коррекции.

Kisileva T.D.

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH DYSARTHRIA IN THE PROCESS OF LEARNING TO READ AND WRITE

Summary. This work is devoted to the problem of developing graphomotor skills in preschoolers with dysarthria in the process of learning to read and write. In the context of the growing importance of an individual approach to each child, effective strategies and techniques aimed at overcoming difficulties associated with speech development are being investigated. Special attention is paid to creating a comfortable and supportive educational environment where graphomotor exercises are integrated with play forms and creative activities, which helps to increase children's motivation and interest in learning. The article also examines the importance of interaction between teachers and parents, and identifies the need for joint efforts to achieve the best results.

Key words: dysarthria, graphomotor skills, literacy training, correctional speech therapy, correction methods.

Проблема развития моторики у детей с дизартрией в дошкольном возрасте представляет собой серьезную проблему, требующую комплексного подхода к обучению и коррекции. Важность данной темы обусловлена тем, что недостаточное развитие моторики может привести к значительным трудностям в обучении, включая проблемы с орфографией и письменной коммуникацией. Дети с дизартрией часто сталкиваются с различными проблемами, затрудняющими процесс обучения письму. Чаще всего это проявляется в недостаточном развитии тонкой моторики и проблемах с координацией движений, что играет критическую роль для успешного выполнения графических заданий.

Важной задачей, которая стоит перед логопедами и педагогами, является развитие психофизиологической сферы у дошкольников с расстройствами речи. Умение писать и рисовать требует не только точности движений, но и способности сосредотачиваться и понимать визуальные образы, поэтому при организации работы необходимо учитывать не только физические аспекты, но и психоэмоциональное состояние детей, их мотивацию и интерес к занятиям. Коррекционная работа с детьми, имеющими дизартрию, требует особого внимания к их определенным особенностям и использования разнообразных методов воздействия [1].

Основной задачей коррекционной работы является не только усовершенствование артикуляции, но и развитие всех компонентов устной речи ребенка. В процессе логопедической работы используются разнообразные методы и техники, включая артикуляционную и дыхательную гимнастику, логопедический массаж и ритмические упражнения. Эти приемы способствуют нормализации функционирования речевого аппарата и улучшению речевой координации, что является важным аспектом для успешного развития речи. Занятия должны быть интересными и включать разнообразные активности, такие как игры, творческие задания и физические упражнения.

Необходимо учитывать, что каждый ребенок индивидуален, и его потребности, уровень развития, создают необходимость создать комфортную обучающую среду. Для того чтобы сделать процесс обучения более увлекательным и привлечь интерес ребенка к коррекционным заданиям необходимо использовать различные виды игр, творческие и продуктивные задания, например:

- лепка из пластилина, глины, соленого теста (способствует укреплению мышц рук);
- рисование песком (развивает как мелкую моторику, так и общую координацию движений);
- составление сказочных сюжетов по серии картинок (способствует развитию воображения, связной речи и навыка свободно выражать свои мысли) и т.п.

Для формирования психофизиологической основы письменной речи (таких навыков как умение правильно держать карандаш, проводить линии в разных направлениях и т.п.) необходимы специальные упражнения для укрепления моторики рук, которые целесообразно включать в артикуляционные комплексы. Такая артикуляционно-пальчиковая гимнастика благоприятно сказывается на развитии произносительной стороны речи, а также развивает общую и мелкую моторику детей [2, с. 3].

Для детей с проблемами в моторике важно проводить специальные упражнения, направленные на улучшение координации движений пальцев, например:

- складывание пазлов, что развивает координацию и внимательность;
- работа с мелкими предметами, такими как конструктор, различные сортеры;
- игры с использованием резинок, бусин или пуговиц, что способствует повышению уровня точности движений.

Метод, основанный на объяснениях и иллюстрациях, включает в себя демонстрацию правильного выполнения графических задач, что позволяет дошкольникам осознать верность выполнения того или иного действия [3]. Например, демонстрация различных способов удержания карандаша и выполнения базовых графических фигур способствует улучшению координации движений, использование карточек с изображением букв, схемы и различные примеры выполнения заданий. Отмечается, что самым простым способом постановки руки к письму являются раскраски, где развивается навык правильного удерживания карандаша, используя силу нажатия. Репродуктивный подход включает в себя повторение выполнения графических задач учителем, активизирует процесс освоения навыков. Эффективно проводить такие упражнения, как рисование, соединение точек и раскрашивание, где дети могут проявить свои графомоторные способности и улучшить мелкую моторику пальцев.

Следует отметить, что важную роль в успешном обучении грамоте играет развитие фонематического восприятия [5, с. 212]. Недостатки в развитии взаимосвязи между речеслуховым и речедвигательным анализаторов могут привести к задержке в освоении навыков звукового анализа и недостаточному формированию фонематических процессов. Могут быть использованы следующие упражнения:

- узнавание неречевых звуков;
- различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов, звуков;
- различение слов, близких по звучанию;
- дифференциация слогов и фонем;
- развитие навыков элементарного звукового анализа.

Регулярная обратная связь логопедов и родителей является важнейшим аспектом в преодолении речевого нарушения, взаимодействие с родителями и их вовлечение в процесс коррекции имеет важное значение для достижения

максимальных результатов. Совместная работа с семьями способствует формированию единого пространства для развития дошкольника, где он сможет применять усвоенные навыки как в дошкольном учреждении, так и дома. Родители могут сыграть значительную роль, присоединившись к обучению и помогая ребенку почувствовать поддержку и уверенность в своих способностях. Главное в обучении и коррекции – это использовать всесторонний подход, который поможет детям с дизартрией добиться существенного прогресса в развитии речи и коммуникативных навыков [4]. Рекомендуемые методы по развитию графомоторики для родителей:

1. Рисование и раскрашивание с использованием различных инструментов (кисти, карандаши, мелки).
2. Шаблоны и контуры для обводки, что поможет дошкольникам развить навык контроля силы нажатия и координации движений.
3. Картинки по точкам, что способствует развитию внимания и контроля движений.
4. Пальчиковые игры.
5. Занятия на планшете с использованием приложений для рисования.
6. Сенсорные коробки для развития тактильной чувствительности.
7. Регулярные занятия.

Таким образом, развитие моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией в контексте обучения грамоте представляет собой сложную задачу, требующую внимательного и индивидуального подхода.

Литература

1. Гаврина С.Е. Большая энциклопедия подготовки к школе. Ярославль: Акад. развития, 2015.
2. Лазаренко О.И. Артикуляционно-пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений. М.: Айрис-пресс, 2011. 32 с.
3. Медведевских О.В. Демонстрация как метод обучения // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. URL: <http://si-sv.com/publ/14-1-0-245/> (дата обращения: 14.11.2024).

4. Оксанен В.П. Подготовка к обучению грамоте детей с дизартрией // Молодой ученый. 2023. № 4 (451). С. 172-175. URL: <https://moluch.ru/archive/451/99285/> (дата обращения: 13.11.2024).

5. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для лог., воспит. дет. садов, учит. нач. кл., студ. пед. училищ. М.: АРКТИ, 2002. 240 с.

УДК 376

Коленко И.А.,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», студентка 2 курса
Научный руководитель: доктор пед. наук, доцент Соломатина Г.Н.

ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация. Данная статья исследует важную тему, связанную с выявлением трудностей и преодолением нарушений письма у первоклассников в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: письмо, нарушение, навык, речь, первоклассник.

Kolenko I.A.

DIFFICULTIES IN LEARNING WRITING FROM FIRST GRADERS

Summary. This article explores an important topic related to the identification of difficulties and overcoming writing disorders in first-graders in secondary schools.

Key words: writing, violation, skill, speech, first graders.

Письмо – это очень сложный навык, который формируется годами, проходит несколько ступеней. Первая ступень развития навыка письма заключается в том, что ребенок концентрирует внимание на анализе звука, потом на замене звука на букву. Вторая ступень связана с написанием букв. У ребенка должны быть представления о графическом образе, умения выполнять движения, которые соблюдают последовательность элементов букв и их соединений в слова.

Однако это еще не полноценная письменная речь, она лишь демонстрирует навыки письма. Их можно разделить на три части:

– В аналитической части, все действия находятся под контролем, требуют активное внимание к анализу элементов процесса.

– В синтетической части отдельные действия начинают восприниматься как единое целое.

– Часть автоматизации несет целостные действия, а некоторые ее элементы выполняются автоматически, не нуждаются в активном внимании и контроле. На этой части навык письма считается сформированным.

Для аналитической части свойственно крайне медленное формирование навыков, поэлементное выполнение действий. В первом классе учащиеся сначала прописывают элементы букв, затем выписывают буквы, потом неотрывно соединять их в слова.

Особенностью длительности второй и третьей части является то, насколько успешно была пройдена первая часть. При переводе звука в букву ребенок осознает структуру и последовательность, ему для этого нужно меньше времени, по сравнению с первой частью. Письмо становится связным, сокращаются паузы, а потом и вовсе не требуется контроль.

Пропуск первой и второй части не способствует формированию навыка письма, замедляет его развитие.

Многие ученики начальной школы останавливаются на второй части надолго, не могут перейти дальше, письменная речь остается несформированной.

Длительный процесс формирования обучения навыкам письма требует усидчивости от ребенка. Он сложный и по структуре самого письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, которые лежат в его основе [2].

Что же произойдет если мы постараемся ускорить процесс письма у ребенка в раннем возрасте? Ученик не способен выполнять действия быстрее, так как недостаточно развита координация и нервно-мышечная регуляция, поэтому первоклассник вынужден сокращать время пауз. Тогда приходим к уменьшению осознания выполняемой деятельности и контроля. Ребенка не может оценить правильность своих действий и обдумать следующие шаги. Не получается написать правильно букву. У ученика страдает почерк. Закрепляется самый неэффективный и нерациональный способ написания. Это становится препятствием для освоения навыка письма.

В образовательных программах очень мало времени, которое отводится на развитие навыка письма. Это сокращение негативно сказалось на его качестве. При ускорении процесса обучения наблюдается ухудшение графики, грамотности. Невыполнимость формирования должного механизма звуко-буквенного анализа и применения правил, из-за уменьшения времени приводит к тому что ученик не добивается результата.

Тренировки ускорить процесс письма бесполезны, они могут принести вред. Ребенок должен понять, как выполнять действие. Основой для обучения письму является осознанность действий ученика. Нужно осмыслять и понимать процесс письма, который определяется как интенсивность и сосредоточенность. Скорость письма должна стать результатом совершенствования действий и связность так же должна возникать как естественный результат формирования навыка [5].

Исследования показывают, что примерно у 70% обучающихся в первом классе имеются недостатки в развитии контроля и регуляции своей деятельности, у 35% детей возникают трудности с зрительным и пространственным восприятием информации, а у 30-35% первоклассников и вовсе не сформированы механизмы управления движений, мышечной активностью.

Были выявлены основные ошибки, возникающие у младших школьников при письме: искажение букв; их замены, перестановки, пропуски; зеркальное отображение; добавление лишних элементов; раздельное написание частей слова; слитное написание двух самостоятельных слов [3].

Нарушения письма свидетельствуют о трудностях усвоения навыка у ребенка и могут встречаться в комплексе, например одновременно может встречаться медленный темп, искажение почерка, неправильное написание букв.

У обучающихся 6-7 летнего возраста еще слабо развита мелкая моторика рук. Однако, развитие этих навыков важны, ведь ребенку нужны координированные движения кисти и пальцев, для того чтобы одеться, рисовать, писать и выполнять еще множество действий. Так же очень важно уделить внимание тонкой моторики. Необходимо выполнять пальчиковую гимнастику, отрабатывать графические навыки. Важно развивать навыки необходимые для овладения письмом. Для этого могут помочь такие упражнения, как: лепка, сортировка мелких предметов, игры с шнурованием, рисование линий, соединение точек для получения рисунка, штриховка предметов по образцу, раскрашивание.

При обучении письму много внимания уделяется упражнениям и чистописанию. Необходимо правильно сидеть при письме и держать ручку в руке, тренироваться в прописях. У младших школьников наблюдаются прерывистые и дрожащие линии, им сложно внимательно контролировать процесс письма каждого предложения [1]. В современных прописях есть косые линии, они позволяют выработать правильный наклон и в дальнейшем помогают сформировать каллиграфический почерк.

Во время письма ученик проговаривает слова и может заменить одну букву на другую. Если не предпринимать никаких действий по устранению

ошибок, то в дальнейшем это может отразиться на письме в форме артикуляторно – акустической дисграфии.

Школьник, приступающий к письму, не ощущает потребность в этой речевой функции, он еще в высшей степени смутно представляет себе, для чего эта она нужна. Ведь со сверстниками и родителями ребенок может пользоваться устной речью [4]. Это было доказано Л.С. Выгодским.

В процессе обучения, особенно у первоклассников, возникают большие трудности, которые связаны с письмом. Письмо представляет собой значимый навык, который необходим для успешного обучения. Важно обращать внимание на специфику ошибок на письме у учеников и стараться минимизировать их.

Литература

1. Барт К. Трудности в обучении. Раннее предупреждение. М.: Академия, 2006.
2. Безруких М.М. Дети с трудностями обучения письму и чтению // Развитие личности ребенка. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
3. Безруких М.М. Обучение письму. Екатеринбург: Рама-паблишинг, 2009.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: ЭКСМО, 2003.
5. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961.

УДК 372.851

Колесник А.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук Вендина А.А.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЛОЖЕНИЮ И ВЫЧИТАНИЮ В ПРЕДЕЛАХ 20

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) основам арифметики, в частности, сложению и вычитанию чисел в пределах 20. Основное внимание уделяется методическим приемам, способствующим эффективному усвоению арифметических действий данной категорией учащихся.

Ключевые слова: математика, обучение, арифметические действия, ЗПР.

Kolesnik A.V.

ON THE ISSUE OF TEACHING STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION ADDITION AND SUBTRACTION WITHIN 20

Summary. The article discusses the features of teaching students with mental retardation the basics of arithmetic, in particular, addition and subtraction of numbers within 20. The main attention is paid to methodological techniques that contribute to the effective assimilation of arithmetic operations by this category of students.

Key words: mathematics, learning, arithmetic operation, mental retardation.

Задержка психического развития (ЗПР) у детей характеризуется отставанием в развитии психических процессов по сравнению с возрастной нормой. ЗПР может проявляться в различных аспектах познавательных функций, включая внимание, память, мышление и речь. ЗПР может быть обусловлено различными факторами, а дети с ЗПР требуют особого подхода в коррекционной работе [1].

Задержка психического развития может проявляться в:

- замедлении развития когнитивных способностей,
- отставании отдельных аспектов психического развития, например, таких как речевое развитие или моторика.

Причины задержки психического развития могут быть разнообразными. К их числу относят [6]:

- проблемы во время беременности и родов: инфекции, токсикозы, недоедание, асфиксия при родах могут повлиять на развитие ребенка;
- социальные факторы: неподходящая среда, недостаток эмоциональной поддержки, высокие уровни стресса в семье;
- медицинские причины: хромосомные аномалии, травмы или заболевания, влияющие на нервную систему.

Работа с детьми, имеющими ЗПР, требует индивидуального подхода и может включать:

а) психологическую помощь: индивидуальные и групповые занятия для развития социальных навыков и эмоционального интеллекта;

б) разработку коррекционных образовательных программ, включающих коррекционно-развивающие занятия, направленные на формирование и развитие предметных и метапредметных умений;

в) работу с родителями: консультирование и обучение родителей методам поддержки ребенка.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) часто сталкиваются с различными трудностями в изучении математики. Однако развитие математических навыков является важным фактором для их общего успеха и социального функционирования. Далее мы рассмотрим методики обучения приемам устного счета в пределах 20. Следуя работам [2; 4; 7], мы полагаем, что учащимся с когнитивными проблемами следует объяснять материал с привлечением различных иллюстраций, рисунков, вспомогательных схем, а также с привлечением игровых технологий, в том числе компьютерных.

Изучение действий сложения и вычитания начинается после изучения устной и письменной нумерации и освоения счета в пределах 10. Образование чисел от 11 до 20 демонстрируется на бруске, заменяющем десяток кубиков и кубиках, а также на пучках палочек и палочках. Объяснение вычислительных приемов сложения и вычитания без перехода через десяток и с переходом, также может происходить с помощью указанных наглядных средств.

Рассмотрим последовательность изучения вычислительных случаев сложения и вычитания [5, с. 14-25] и приведем некоторые методические рекомендации обучения:

1 этап. Вычислительные случаи вида: $10 + 7$, $7 + 10$, $17 - 7$. В основе вычислений лежит знание нумерации и переместительное свойство сложения.

2 этап. Вычислительные случаи вида: $14 + 2$, $2 + 14$, $16 - 2$. В основе вычислений также лежит знание нумерации и переместительное свойство сложения.

3 этап. Вычислительные случаи вида: $13 + 7$, $7 + 13$ (сумма равна 20), $20 - 7$, $20 - 17$. На этом этапе у учащихся должно быть сформировано понимание того, что число 20 – это 2 десятка, или 1 десяток и 10 единиц. Здесь полезно рассуждение: «Чтобы сложить 13 и 7, сначала надо сложить 3 и 7», получается десять или десяток. Десяток да десяток будет два десятка, или 20. Аналогичные рассуждения проводятся и при обучении вычитанию: чтобы отнять от двух пучков-десятков семь палочек надо один пучок развязать и от 10 палочек отнять 7 палочек. Останется 3 палочки и один целый пучок десятков, а всего – 13. При вычитании 17 из 20 один десяток убираем целиком, а другой развязываем и из 10 палочек забираем 7 палочек».

4 этап. Вычислительный случай вида: $17 - 14$.

5 этап. Вычислительный случай вида: $8 + 5$. Здесь учитель объясняет, что второе слагаемое можно разбить на более удобные компоненты. Например, для нахождения суммы $8 + 5$ можно представить число 5 в виде двух слагаемых 2 и 3, чтобы сначала сложить: $8 + 2 = 10$, а затем к полученному результату прибавить 3: $10 + 3 = 13$.

6 этап. Вычислительный случай вида: $15 - 7$. Здесь учитель поясняет, что вычитаемое также можно разбить на более удобные компоненты. Например, для вычисления $15 - 7$, можно представить число 7 в виде двух слагаемых 5 и 2, чтобы сначала вычесть: $15 - 5 = 10$, а затем от полученного результата вычесть 2: $10 - 2 = 8$.

Вычислительные случаи с переходом через десяток являются наиболее сложными для учеников, в том числе, с интеллектуальными нарушениями. Для того, чтобы визуально продемонстрировать сложение или вычитание, можно использовать наглядные средства: фигурки фруктов, овощей; игрушки, кубики;

а также рисунки, схемы, таблицы сложения. Так, к выражению $14 - 6$ учитель предлагает рисунок 1.

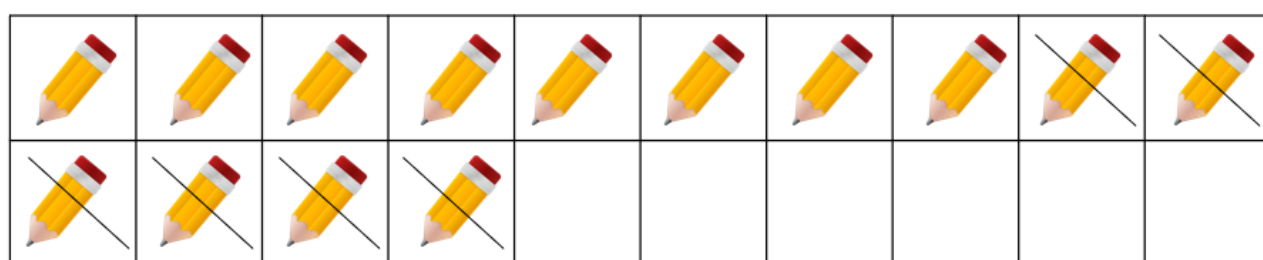


Рисунок 1 – Иллюстрация действия вычитания

Игровые задания образовательной платформы Яндекс.Учебник также могут быть использованы при изучении указанных вычислительных случаев. К игровым заданиям относятся: шифровки, раскраски, пазлы, рисунки по точкам, круговые примеры [3]. Например, ученикам можно предложить вычислить и раскрасить в нужные цвета (рис. 2).

5 = ● 6 = ● 7 = ● 8 = ● 11 = ● 12 = ● 14 = ● 15 = ● 18 = ●

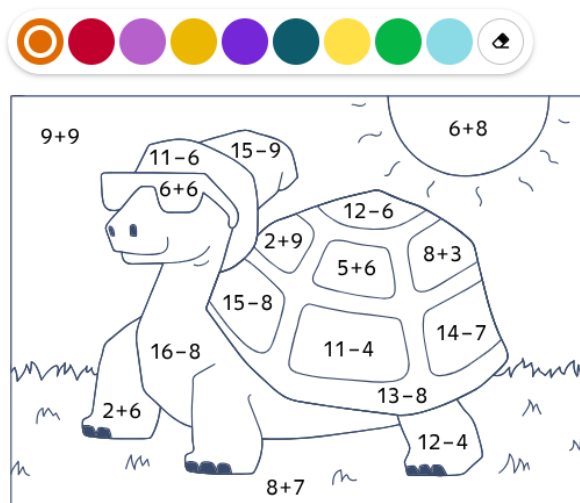


Рисунок 2 – Игровое задания платформы Яндекс. Учебник

При обучении устному счету важно с детьми, испытывающими трудности в изучении математики, рассматривать практические задачи.

Задача 1. У тебя есть 8 карандашей. Мама купила еще 5. Сколько карандашей у тебя теперь?

Задача 2. У тебя было 12 конфет, ты отдал брату 4. Сколько теперь у тебя конфет?

Таким образом, обучение учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) сложению и вычитанию в пределах 20 представляет собой сложный, но важный процесс, требующий индивидуального подхода и применения специальных методик. Как показывает опыт педагогической практики, основными задачами являются создание комфортной и мотивирующей учебной среды, использование наглядных материалов и игровых технологий, а также регулярная тренировка навыков в различных контекстах.

Литература

1. Базарбаева Г.Б. Развитие психических процессов у детей с задержкой психического развития / Г.Б. Базарбаева, А.К. Егенисова // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7-2. С. 136-137.
2. Вендина А.А. К вопросу применения игровых технологий в начальной школе с привлечением ИКТ // Информация и образование: границы коммуникаций. 2020. № 12(20). С. 331-334.
3. Вендина А.А., Затеева Т.Г. Организация обучения математике с использованием образовательной платформы Яндекс.Учебник // Развитие математической одаренности младших школьников в современной образовательной среде: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар-Новороссийск, 18 февраля 2022 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 80-85.
4. Водолазская В.С. Дидактические игры для развития познавательного интереса обучающихся на уроках информатики // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 января 2024 года. Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. С. 219-222.
5. Журавлева Е.Ю., Шевченко Л.Е. Математическое образование детей с ментальными нарушениями в условиях инклюзии (практические методики): учебное пособие для вузов. СПб: Лань, 2024. 296 с.
6. Иванова Т.Б., Илюхина В.А., Кошулько М.А. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР: Методическое пособие. – СПб. ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. 112 с.
7. Кокорева В.В., Вендина А.А. Графические модели как средство визуализации текстовых задач в начальной школе // Kant. 2020. № 3(36). С. 284-289.

УДК 376.37

Колесникова Ю.Н.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук Я.В. Пашкова

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. В рамках данной статьи рассматривается исследование актуальной проблемы особенностей фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлен анализ научных работ выдающихся исследователей, изучавших особенности и развитие фразовой речи как компонента языковой системы. Анализируется поэтапный процесс становления фразовой речи у детей дошкольного возраста. Указываются особенности состояния фразовой речи как компонента языковой системы на каждом уровне общего недоразвития речи.

Ключевые слова: фразовая речь, общее недоразвитие речи, языковая система, дошкольный возраст.

Kolesnikova Y.N.

FEATURES OF PHRASAL SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DLD

Summary. This article examines the current problem of the features of phrasal speech in preschool children with general speech underdevelopment. It presents an analysis of scientific works by outstanding researchers who have studied the features and development of phrasal speech as a component of the language system. The step-by-step process of the formation of phrasal speech in preschool children is analyzed. The features of the state of phrasal speech, as a component of the language system, at each level of general speech underdevelopment are indicated.

Key words: phrasal speech, general speech underdevelopment, language system, preschool age.

Проблема изучения особенностей фразовой речи у детей дошкольного возраста с ОНР является на данный момент актуальной, поскольку касается и механизма внутреннего программирования речевого высказывания, и реализации внешней программы речевого материала. Овладение нормами построения различного типа фраз позволяет ребенку познавать действительность и осуществлять качественную коммуникацию.

Дошкольный возраст является периодом активного усвоения фразовой речи. Ее изучением занимались Б.М. Гриншпун, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, В.К. Орфинская, О.В. Правдина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др. Исследователи утверждают, что работа по развитию фразовой речи должна выстраиваться с учетом ее развития в онтогенезе [6, с. 74]. Вышеперечисленные ученые занимались исследованием развития фразовой речи как при нормальном речевом развитии, так и при различных нарушениях речи, в том числе и при ОНР.

Исследования ученых показывают, что связная монологическая речь в дошкольном возрасте формируется постепенно на основе диалогической. Фундаментальной основой развития монологической и диалогической речи является фразовая речь, которая формируется на основе усвоения лексического запаса [8, с. 240]. Данное утверждение подчеркивает то, что формирование фразовой речи играет большую роль в речевом развитии, в целом.

Фразовая речь, представляя собой высказывание, является фундаментальной единицей речи как инструмент мышления и общения. Большое значение имеет овладение предложением как единицей речи, так как оно является основной формой изложения мысли. По мнению А.Н. Леонтьева, обучение фразовой речи является необходимым условием для правильного и литературного оформления ребенком своей речи [7, с. 485].

Фразовая речь – это особая и сложная форма коммуникативной деятельности. Она состоит из логико-смысловой организации высказывания, многообразия в употреблении самостоятельных и служебных частей речи, последовательности и взаимосвязи слов в предложении, семантической составляющей. Структурными компонентами фразовой речи являются словосочетания, предложения, тексты. А.С. Герасимова утверждает, что фраза является самой крупной фонетической единицей, объединенной интонацией,

завершенной по смыслу и отделенной паузой от других таких же единиц [3, с. 160].

А.Н. Гвоздевым был описан онтогенез фразовой речи. Он выделил три периода формирования фразовой речи с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка [2, с. 245].

I период – период предложений, состоящих из аморфных слов- корней (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.). Данный период состоит из 2 этапов:

1. Этап однословного предложения. В качестве предложения ребенок использует отдельные слова. Это аморфные слова-корни, которые не имеют определенной грамматической структуры. Большую часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания;

2. Этап предложений из нескольких слов – корней. На данном этапе ребенок объединяет в одном выражении несколько аморфных слов- корней, таким образом, в речи появляется фраза. Грамматическая связь между словами по- прежнему отсутствует. Существительные используются, как правило, в именительном падеже единственного числа. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2 лица единственного числа повелительного наклонения.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 г. 10 мес. – 3 г.). Данный период включает в себя:

1. Этап формирования первых форм слов. Ребенок усваивает первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения. В речи имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе структура предложения расширяется до 3-4 слов;

2. Этап использования системы флексий для выражения связей слов. На данном этапе ребенком осваиваются первые формы словоизменения;

3. Этап усвоения служебных частей речи для выражения синтаксических отношений. Ребенок учится правильно использовать в своих высказываниях предлоги, союзы, частицы.

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам спряжения и склонения, усваивает многие единичные формы, слова-исключения и т.д. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка. Как было сказано ранее, работа по развитию фразовой речи должна выстраиваться с учетом ее формирования в онтогенезе. Следовательно, независимо от характера речевого дизонтогенеза, ребенок должен закономерно пройти вышеперечисленные периоды становления фразовой речи. Одним из видов речевого дизонтогенеза является общее недоразвитие речи (ОНР).

ОНР – это сложное расстройство речи, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т. е. фонетико-фонематических и лексико-грамматических. Одним из ведущих направлений в коррекции ОНР является развитие фразовой речи.

Первым исследователем, который ввел понятие ОНР в отечественную логопедию, была Р.Е. Левина. Ею были выделены I, II, III уровни общего недоразвития речи. Данное речевое нарушение у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом Р.Е. Левина характеризовала как «форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи». Переход с одного уровня на другой осуществляется благодаря появлению новых языковых возможностей, а также повышению речевой активности ребенка [6, с. 32].

Р. Е. Левиной изначально было выделено и охарактеризовано три уровня общего недоразвития речи, отражающих состояние всех компонентов языковой системы у детей с ОНР. I, II уровни характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на III уровне у детей отмечаются лишь некоторые недостатки в развитии звуковой стороны речи, лексического запаса и грамматического строя [6, с. 67].

Изучением общего недоразвития речи продолжила заниматься Т.Б. Филичева. Она считает, что «описание такого сложного речевого дефекта, как ОНР, было бы неполным без характеристики дополнительного IV уровня» [9, с.114]. К данному уровню Р.Е. Левина относил детей с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи, поскольку в процессе логопедического обследования отмечаются незначительные нарушения всех компонентов языка.

Особенности нарушений фразовой речи у дошкольников с ОНР касаются как процесса внутреннего программирования структуры предложения, так и реализации внешней программы в виде грамматически неправильного оформления и последовательности изложения. Проблему особенностей фразовой речи у детей с ОНР изучали многие отечественные педагоги, такие как В.П. Глухов, В.К. Воробьева, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина.

В рамках данной научной статьи рассмотрим особенности развития фразовой речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

У детей с ОНР III уровня лексический запас достаточно широкий. Однако, ограничен словарь слов, которые характеризовали бы признаки, качества и состояния предметов и действий. Наблюдаются ошибки в грамматическом строе речи, а именно смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании, ошибки в падежных окончаниях и др. К тому же, остается актуальной проблема недостатков звукопроизношения и слоговой структуры

слова. Понимание речи у детей с ОНР данного уровня практически в норме, однако, обнаруживаются сложности в понимании некоторых слов и выражений [4, с. 90]. У детей с данной группой нарушений проявляются значительные трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления [3, с. 110].

В.П. Глухов выявил специфические особенности, которые характеризуют речевые высказывания детей с ОНР III уровня: нарушение целостности и последовательности, смысловые пропуски, фрагментарность речевого высказывания, низкий уровень использования фразовой речи [4, с. 90]. Также, у детей с ОНР отмечается недостаточная сформированность высших психических функций, нарушения внимания и памяти, низкий уровень развития словесно-логического мышления, нарушения мелкой и артикуляционной моторики [1].

Исследования, проведенные В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др., доказывают, что самостоятельная фразовая речь детей с ОНР, является несовершенной по своей структурно-семантической организации [1, с. 160].

В фразовой речи детей наблюдаются нарушения логики и связности изложения мысли. Также, большие трудности в составлении высказываний вызывает отсутствие умения пользоваться способами словообразования и словоизменения. Довольно редко дети справляются с заданиями на подбор однокоренных слов, образование новых слов при помощи приставок и суффиксов. Часто дошкольники заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. Согласование существительных с числительными и прилагательными в роде, числе и падеже часто нарушено. Наблюдаются ошибки в правильном употреблении простых и сложных предлогов. При пересказе дети с ОНР совершают ошибки в передаче логико-смысловой последовательности событий, пропускают отдельные звенья, действующих лиц. Основной частью пересказа является простое перечисление

предметов и действий. Пересказ с опорой на личный опыт является малодоступным для детей с ОНР III уровня. Рассказ-описание вызывает большие затруднения и, как правило, напоминает обычное перечисление предметов и их частей [5].

Таким образом, развитие фразовой речи является важным вектором речевого развития, на что указывают научные исследования многих ученых. Так, весомый вклад в изучении онтогенеза фразовой речи был внесен А.Н. Гвоздевым. В.П. Глуховым были обозначены специфические особенности состояния фразовой речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. А.Н. Леонтьевым, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой был внесен вклад в исследовании механизмов фразовой речи, а также в формулировании самого понятия «фразовая речь».

Литература

10. Гаврилова Л.Р. Особенности формирования грамматических категорий у дошкольников с общим недоразвитием речи. The Scientific Heritage, 2019. №37-2 (37).
11. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
12. Герасимова А. С. Уникальное руководство по развитию речи. М.: Айрис-пресс, 2003.
13. Глухов В.П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета, 2014. № 2 (55). С. 90.
14. Ковригина Л.В. Оценка нарушений грамматического структурирования высказываний у детей с общим недоразвитием речи с учетом психолингвистического подхода // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара. Новосибирск: НГПУ, 2016. С. 215-218.
15. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967.
16. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд. МГУ, 2005.
17. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольник. – М.: Творческий центр, 2010.
18. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1999.

УДК 376

Кравченко П.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент А.Ю. Кабушко

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье описаны современные подходы к формированию диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи. Описаны особенности диалогической речи у детей с ОНР. Автором подчеркивается значимость овладения данным навыком у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: диалогическая речь, мнемотехника, мнемоквадрат, мнемотаблица, мнемодорожка, дидактические игры, метод проектов, мультимедийные технологии.

Kravchenko P.V.

MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMPORTANCE

Summary. The article describes modern approaches to the formation of dialogic speech in children with general speech underdevelopment. The features of dialogic speech in children with ODD are described. The author emphasizes the importance of mastering this skill in preschool children.

Key words: dialogical speech, mnemonics, mnemonic square, mnemonic table, mnemonic track, didactic games, project method, multimedia technologies.

Речевое развитие детей – одна из центральных задач дошкольного образования. Основным новообразованием дошкольников является речь, которая дает им возможность приобщиться к культурному и историческому опыту народа. В результате развития речи происходит развитие познавательных способностей ребенка и формируется его внутренний мир, с помощью которого он воспринимает все, что его окружает.

Особое значение для развития ребенка в дошкольном возрасте имеет диалог, который способствует установлению межличностных отношений, а также помогает успешно овладеть родным языком, без которого невозможно

социализировать ребенка. В более широком смысле, сформированная диалогическая речь является одним из основных условий для полноценного развития ребенка и его способности к общению с людьми.

Повышенное владение навыками диалогической речи дает возможность детям вступать в диалог со сверстниками и взрослыми, а также получать информацию, необходимую для дальнейшего развития, и передавать свои знания.

У дошкольников с общим недоразвитием речи, имеющих проблемы в развитии диалогической речи, актуальна задача своевременного развития речи, которая является важным условием для общего психического развития.

Проблемой изучения диалогического общения детей дошкольного возраста занимались такие учёные как: А.Г. Арушанова, Е.Г. Федосеева, и развития диалогической речи А.А. Соколова, А.В. Чулкова и др.

Частично вопросы развития диалогических способностей дошкольников были рассмотрены в исследованиях, посвященных формированию у детей коммуникативных компетенций или коммуникативных способностей (Е.М. Алифанова, Л.Л. Дубинина, С.Е. Привалова, С.В. Проняева и др.).

Диалогическая речь у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеет следующие особенности, которые необходимо учитывать при обучении и взаимодействии с ними.

Первая особенность – это ограниченный словарный запас. У детей с ОНР часто наблюдается недостаток слов, что затрудняет их способность выразить мысли, чувства и желания. Они могут использовать повседневные, простые слова и фразы, в то время как более сложные слова им могут быть недоступны.

Вторая особенность – грамматические ошибки. Дети с ОНР могут редко соблюдать правила грамматики, что приводит к неправильному построению предложений, например, к нарушению порядка слов, неправильному согласованию и использованию неправильных форм слов.

Также у детей с ОНР в речи наблюдаются однословные ответы. В диалогах дети могут предпочитать давать короткие и лаконичные ответы (например, «да», «нет», «хочу»), что не способствует полноценному обмену информацией и затрудняет развитие диалога.

Следующая особенность – это трудности в понимании вопросов. Такие дети могут испытывать сложности в интерпретации вопросов, особенно сложных или многосоставных, что приводит к неправильным или невнятным ответам.

У детей с ОНР наблюдаются проблемы с поддержанием темы, они не всегда могут следовать основной теме разговора, легко отвлекаясь на другие темы или предметы, что нарушает логичность диалога. Отсутствие навыков активного слушания у таких детей проявляется в сниженном внимании к речевым репликам партнера, что влияет на их способность вовремя реагировать и выражать свое понимание услышанного.

Диалогическая речь детей с ОНР часто требует ясного контекста и визуальных подсказок, им может быть сложно воспринимать и интерпретировать информацию без дополнительных указаний. Нарушения звукопроизносительного и просодического характера также усложняют понимание их речи собеседниками.

Дети могут не использовать диалоговые формы в играх и не включаться в ролевые игры, так как диалогическое взаимодействие требует определенного уровня игры с речью, который может быть недостаточно развит у детей с ОНР.

Знание этих особенностей помогает учителям и логопедам вырабатывать индивидуальные подходы к обучению и коррекции речевых навыков, что способствует более эффективному развитию диалогической речи у детей с ОНР.

Развитие диалогической речи играет ведущую роль в речевом развитии ребенка. Диалоговое обучение можно рассматривать как цель и средство

практического овладения языком. Овладение различными сторонами речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей с ОНР возможно только при условии создания благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Успешное овладение диалогической речью предполагает целенаправленное обучение, формирование определенных навыков и построение связных высказываний.

Навыки диалогической речи развиваются и закрепляются на логопедических занятиях по формированию лексических и грамматических средств языка, связной речи и во всех видах воспитательной работы с детьми (тренинги, тематические беседы, организованные игры, прогулки, экскурсии и т.д.).

Обучение детей рассказыванию предшествует подготовительной работе. Целью данной работы является достижение уровня речевого развития, необходимого для составления различных развернутых высказываний. Подготовительная работа включает в себя: формирование лексических и грамматических основ связной речи, развитие и закрепление навыков построения различных структур, а также коммуникативных навыков для полноценного общения детей с логопедом и друг с другом во время занятий.

Одним из методов формирования диалогической речи у детей с ОНР является «Мнемотехника». При обучении составлению рассказов используются мнемотаблицы. Мнемотаблицы – это схемы, состоящие из последовательных символов, в которых зашифровано содержание текстов (сказок, стихов и т. д.). Благодаря им ребенок может воспринимать информацию не только на слух, но и через зрительные образы. Формирование дополнительных ассоциаций

облегчает запоминание и помогает воспроизвести усвоенный материал. Чаще всего мнемотаблицы используются для запоминания стихов, пересказа, составления рассказов, а также для запоминания правил и различных последовательностей. Но развитие памяти – не единственное положительное последствие использования мнемотехники. У детей активно развиваются логическое и образное мышление, внимание, фантазия, расширяется словарный запас, формируется красивая и связная речь.

Знакомство ребенка с мнемотехникой лучше всего проводить в несколько этапов по принципу от простого к сложному:

Мнемоквадрат – это отдельная карта, на которой схематично изображен объект, действие или явление, в котором закодировано одно слово (например, «чашка», «бежать» или «дождь»).

Мнемодорожка – это комбинация нескольких линейно расположенных мнемонических квадратов, которые можно использовать для составления фразы или предложения.

Мнемотаблица – это более сложная структура, состоящая из множества мнемонических квадратов, которая содержит довольно много информации.

Количество мнемонических квадратов, составляющих дорожку или таблицу, зависит от возраста и других индивидуальных особенностей ребенка. Для детей 3-5 лет подойдут небольшие схемы, состоящие из 4-8 ячеек. Для детей старшего дошкольного возраста, 5-7 лет, можно использовать таблицы из 8-16 ячеек. Мнемотаблицы для малышей должны быть цветными и красочными, чтобы ребенку было легче сосредоточиться. Черно-белые картинки также подходят для детей старшего возраста. Важно, чтобы картинки были знакомы и понятны ребенку.

В работе с мнемотаблицами задействованы оба полушария мозга ребенка: левое полушарие, отвечающее за логику и последовательный анализ

информации, и правое полушарие, отвечающее за образное мышление и воображение.

Также в логопедической работе используются дидактические игры по развитию диалогической речи.

«Чудесный сундучок» («Чудесный мешочек»)

Логопед достаёт предмет из мешочка и спрашивает: «Что это?». Дети отвечают на вопрос. Основой диалога является умение отвечать на вопрос или использовать жест правой руки, мимику и движение головы. Для детей, имеющих речевую патологию, очень важно овладеть жестами и мимикой. Рекомендуется использовать следующие жесты и мимику: «радость» (губы ребёнка растянуты в улыбке), «прошу» (руку вверх ладонь вытянуть вперёд к собеседнику), «огорчение», «удивление» и т.п. Эти жесты выбираются так, чтобы они были идентичными в течение определенного периода обучения и имели сигнальный эффект в диалоге до тех пор, пока ребенок не сможет заменить жест соответствующим словом.

«Найди пару».

На начальном этапе обучения логопед является ведущим в игре. Детям раздаются картинки (сначала две, затем 3-4), и ведущий выбирает для них несколько картинок. Ведущий спрашивает, например: «У кого есть шар?» Ребенок, у которого есть такая же карточка, поднимает ее. Чтобы усложнить задачу, логопед требует озвучить действие ответом «У меня есть воздушный шарик». Визуальный материал в этой игре разнообразен, поэтому круг вопросов может быть широким. Они могут задавать вопросы о цвете, форме, назначении и деталях объекта. Эта игра поможет вам поработать над сложностью синтаксических конструкций (односложные ответы, предложения из двух слов, предложения из 3-5 слов).

«Сказочный зверь»

Логопед рассказывает о портрете огромного зверя. Этот зверь чудесный, дивный и невиданный. Дети могут представить и даже нарисовать этого зверя, если зададут правильные вопросы. Или же они могут угадать его с помощью вопросов о реальных животных. Угадайте дикое или домашнее животное в лексической теме.

Дети задают примерно такие вопросы: «На кого он похож?», «Сколько у него лап?», «Какой формы у него морда?», «Есть ли у него шерсть, хвост?», «Маленький он или большой?»

В случае затруднений логопед направляет детей: «Спросите про глаза и шею, лапы и хвост, шерсть» и пр.

Используются мультимедийные технологии. Включение видео, аудио и интерактивных программ, которые помогают создавать визуальные и слуховые стимулы для улучшения понимания речевого взаимодействия и задания вопросов.

Метод проектов. Педагогика проектов предполагает долгосрочные задания, связанные с конкретными темами, где дети могут активно взаимодействовать друг с другом, обсуждая идеи, делая презентации, формируя свои мнения.

Таким образом развитие диалогической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Дети с общим недоразвитием речи имеют ряд особенностей, которые должны учитываться логопедом при построении коррекционной работы с таким ребенком. Современными методами работы по развитию диалогической речи у детей с ОНР являются: мнемотехника, с использованием мнемотаблиц; игровые методы; мультимедийные технологии и метод проектов.

Литература

1. Андреева М.В. План работы. Введение: Значение работы над диалогической речью в системе коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР. URL: <http://lib.convdocs.org/docs/index-263111.html> (дата обращения: 04.11.2024).
2. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2001. №5.
3. Арушанова А., Рычагова Е., Дурова Н. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. 2002. №10.
4. Бизигова О. Игра как фактор развития диалога // Дошкольное воспитание. 2007. №5.
5. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: методическое пособие / сост. И.Ю. Кондратенко. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2005.
6. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР. М., 1995.
7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. М., 1990.
8. Короткова Э.Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева. М.: Академия, 1999.
9. Савина Е.А. Развитие связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи // Логопед. 2004. №3.
10. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. М., 1998.

УДК 376

Крикленко У.В.,
*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
студентка 4 курса
Научный руководитель: докт. пед. наук Соломатина Г.Н.*

НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ДЕФОРМАЦИЯХ И АНОМАЛИЯХ ЗУБОЧЕЛЮСТНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности деформаций и аномалий зубочелюстной системы у детей. Представлены направления работы учителя-логопеда, а также ключевые этапы работы с детьми с зубочелюстными дефектами или аномалиями. Обращается внимание на необходимость совместной деятельности специалистов медицинского и педагогического профилей.

Ключевые слова: зубочелюстные аномалии, произносительная сторона речи, коррекция звукопроизношения, рекомендации, старшие дошкольники.

Kriklenko U.V.

AREAS OF SPEECH THERAPY FOR DEFORMITIES AND ANOMALIES OF THE DENTOALVEOLAR SYSTEM

Summary. The article discusses the features of deformities and anomalies of the dento-mandibular system in children. It presents the directions of work of a speech therapist teacher, as well as the key stages of work with children with dento-mandibular defects or anomalies. Attention is drawn to the need for joint activities of medical and pedagogical specialists.

Key words: dento-mandibular anomalies, pronunciation of speech, correction of pronunciation, recommendations, older preschoolers.

В последнее время мы можем наблюдать, что численность детей с деформациями и аномалиями зубочелюстной системы возросла. Такой рост нарушений может быть обусловлен несколькими факторами. Например, преобладание в рационе мягкой пищи, раннее искусственное вскармливание, хронические и острые заболевания матери во время беременности, наследственность и т.д. [1]. Именно поэтому в современной мире так важно обратить внимание на коррекционную работу с детьми, которые имеют данные нарушения, для оказания своевременной помощи.

В.Ю. Курляндский классифицировал зубочелюстные аномалии на относящиеся к зубам, зубным рядам или соотношению зубных рядов. Но стоит различать, что именно относится к зубочелюстным аномалиям, а что к деформациям. Аномалия – это отклонение от структуры и функции, которая характерна для данного биологического вида. Аномалии, в отличие от деформаций, возникают в результате патологического развития организма при формировании зубочелюстной системы. Деформация – патология зубных рядов и отдельных зубов, но уже при сформировавшейся зубочелюстной системе. Стоит отметить, что в отличие от аномалии деформация не обусловлена генетически, то есть ненаследственное нарушение. При любой ситуации в диагноз пациента вносятся основные нарушения (симптомы), требующие ортодонтического вмешательства и коррекции.

Лечение аномалий зубочелюстной системы является актуальным вопросом в ортопедической стоматологии. По данным исследований отечественных авторов частота аномалий составляет 40%. Деформации же встречаются чаще – около 65% [3]. Вторичными нарушениями данного дефекта являются функциональные, морфологические и эстетические нарушения зубочелюстной системы. По морфологическому принципу классифицировал нарушения такого типа Е.И. Гаврилов. Он не классифицировал данную группу дефектов на аномалии и деформации, но достаточно точно описал каждое нарушение, выделив 6 групп:

1. Деформация зубных рядов, которая произошла за счет вертикального зубоальвеолярного удлинения верхних зубов – одностороннего и двустороннего.

2. Деформация зубных рядов, которая произошла за счет вертикального зубоальвеолярного удлинения нижних зубов – одностороннего и двустороннего.

3. Деформация зубных рядов, которая произошла за счет взаимного вертикального зубоальвеолярного удлинения верхних и нижних зубов.

4. Зубные ряды с саггитальным (медиальным или дистальным) смещением зубов верхней или нижней челюсти (односторонним или двусторонним).

5. Зубные ряды с язычным, нёбным или щечным смещением зубов.

6. Зубные ряды, деформация которых возникла за счет комбинированного смещения зубов.

В результате обследования произносительной стороны речи у детей с зубочелюстными деформациями рекомендуется посетить врача-ортодонта для дальнейшего лечения дефектов.

Параллельно с работой стоматолога стоит проводить коррекционную работу с логопедом.

Основными задачами работы логопеда с детьми с дефектами артикуляционного аппарата являются [2]:

1. Развитие речедвигательных навыков (или преодоление функциональных нарушений артикуляционной моторики) и стимуляция развития артикуляционной моторики.

Задачи:

- развитие подвижности и координации движений органов артикуляции;
- нормализация тонуса лицевой, губной и язычной мускулатуры;
- координация артикуляции и дыхания.

2. Устранение недостатков произносительной стороны речи, т. е. звукопроизношения.

Задачи:

- исправление и постановка речевых звуков;
- автоматизация правильного произношения звуков в различных фонетических условиях и позициях при выполнении специальных упражнений;
- дифференциация в речи детей звуков, сходных по артикуляционным и акустическим признакам.

3. Развитие речевого дыхания и просодики.

Задачи:

- развитие физиологического дыхания;
- тренировка фонационного выдоха и собственно речевого дыхания;
- развитие восприятия и воспроизведения изменений голоса по силе, высоте, тембру;
- развитие восприятия и воспроизведения различного ритма и темпа речи.

4. Формирование фонематических процессов.

Задачи:

- исправление нарушений фонематического восприятия;
- формирование практических навыков звукового анализа и синтеза;
- развитие фонематических представлений.

Но в работе с логопедом много нюансов. Трудность логопедической работы по устранению недостатков произносительной стороны речи заключается в том, что детям дошкольного возраста в ходе ортодонтического лечения необходимо постоянное ношение в полости рта специальных корригирующих аппаратов, т.е. ортодонтических пластинок, которые способствуют исправлению прикуса. Стоит отметить, что на логопедических занятиях, где часть занятия проводится с аппаратом, а часть – без, наиболее эффективные результаты. При этом основным упор работы идёт на правильное звукопроизношение ребёнка без пластинок [2].

Стоит отметить, что только совместная деятельность специалистов медицинского и педагогического профилей позволит эффективно решать проблему реабилитации пациентов детского возраста с аномалиями и деформациями челюстно-лицевой области и дефектами звукопроизношения. Лишь комплексная работа всех специалистов может дать гарантирующие результаты.

Литература

1. Водолацкий В.М., Соломатина Г.Н., Шахрамьян К.А. Влияние типа кормления грудного ребенка на формирование звукопроизношения // Актуальные вопросы клинической стоматологии. Ставрополь, 2019. С. 193-197.
2. Григоренко Н.Ю. Формирование произносительных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции. М., 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proiznositelnyh-navykov-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta-s-netyazhelyimi-anomaliyami-organov-artikulyatsii/viewer>
3. Наумович С.А. Особенности лечения аномалий и деформаций зубочелюстной системы в сформированном прикусе. Минск, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lecheniya-anomaliy-i-deformatsiy-zubochelyustnoy-sistemy-v-sformirovannom-prikuse>

4. Фролов А.О. Применение мини-имплантатов у взрослых пациентов с вертикальной деформацией окклюзионной плоскости: диссертация ... кандидата медицинских наук: 14.01.14. Краснодар, 2018.

УДК 376.37

Майстренко А.Р.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А. Санькова

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЯ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящена теме предупреждения нарушений процесса письма у детей дошкольного возраста с дизартрией. Автор обосновывает актуальность обращения к данной проблеме; даёт развёрнутую характеристику письменной речи и закладываемых в период дошкольного детства предпосылок её формирования; выявляет и обозначает причины трудностей формирования полноценного навыка письма у детей с дизартрией, подчёркивает комплексность обуславливающих их нарушений; делает вывод о необходимости целенаправленной и охватывающей различные стороны речевого и психического развития дошкольников с дизартрией коррекционно-педагогической работы по предупреждению у них нарушений письма.

Ключевые слова: дизартрия, дошкольники с дизартрией, нарушения процесса письма, предупреждение нарушения, предпосылки овладения письменной речью.

Maystrenko A.R.

PREVENTION OF VIOLATIONS OF THE WRITING PROCESS IN PRESCHOOLERS WITH DYSPARTHRIA

Summary. This article is devoted to the topic of preventing violations of the writing process in preschool children with dysarthria. The author substantiates the relevance of addressing this problem; gives a detailed description of written speech and the prerequisites for its formation laid down during preschool childhood; identifies and identifies the causes of difficulties in forming a full-fledged writing skill in children with dysarthria, emphasizes the complexity of the disorders that cause them; concludes that there is a need for targeted and covering various aspects of the speech and mental development of preschoolers with dysarthria- pedagogical work to prevent them from writing violations.

Key words: dysarthria, preschoolers with dysarthria, violations of the writing process, prevention of violations, prerequisites for mastering written speech.

Отличительной характеристикой современного этапа развития общества является значительное увеличение числа детей с речевыми нарушениями. Проблема предупреждения нарушения письма у дошкольников с дизартрией является чрезвычайно актуальной на современном этапе. Это обусловлено рядом важных факторов.

Во-первых, овладение письменной речью является одним из ключевых этапов в развитии ребенка, от успешности которого во многом зависит его обучение и социальная адаптация.

Во-вторых, дизартрия является одним из наиболее распространенных и сложных речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Системный характер дефекта, затрагивающий различные стороны психического и речевого развития ребенка, определяет высокий риск возникновения у данной категории детей стойких нарушений письма – дисграфии.

В-третьих, своевременная и методически грамотно организованная пропедевтическая коррекционно-развивающая работа по выявлению предпосылок нарушения письма и их предупреждению в период дошкольного детства имеет важное значение для предотвращения вторичных отклонений в развитии дошкольников с дизартрией. Успешное овладение письменной речью создает прочную основу для дальнейшего обучения ребенка, обеспечивает реализацию его образовательного и личностного потенциала [11].

Письменная форма речи представляет собой особый способ языковой коммуникации, имеющий фундаментальное значение в развитии человеческой культуры и цивилизации. Этот вид речевой деятельности, в отличие от устной речи, характеризуется использованием графических знаков для передачи языковой информации [1, с. 4].

Важным аспектом изучения письменной речи является ее роль в образовательном процессе. Умение грамотно и эффективно выражать свои

мысли в письменной форме является важным навыком для успешного обучения и профессиональной деятельности [2].

Становление письменной речи у детей дошкольного возраста представляет собой сложный и многогранный процесс. Этот процесс тесно связан с общим развитием ребенка и формированием различных психических функций [10].

Формирование предпосылок письменной речи в дошкольном возрасте – это комплексный процесс, затрагивающий различные аспекты развития ребенка. От развития мелкой моторики до становления произвольного внимания, от совершенствования устной речи до формирования пространственных представлений – все эти компоненты вносят свой вклад в подготовку ребенка к будущему освоению письма [7].

В логопедии принято понимать дизартрию как нарушение произносительной стороны речи, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы, затрагивающим иннервацию речевого аппарата. В основе дизартрии лежат нарушения двигательной сферы, проявляющиеся в расстройствах артикуляции, голоса, дыхания, мимики [5].

Для дошкольников с дизартрией формирование полноценного навыка письма представляет особую сложность в силу комплексного характера нарушений, затрагивающих различные стороны их психического и речевого развития [11].

Исследованием особенностей формирования письменной речи у детей с дизартрией занимались такие ученые, как Л.С. Волкова [3], Р.Е. Левина [7], Л.В. Лопатина [8] и другие. Ими были выявлены характерные трудности, с которыми сталкиваются дошкольники данной категории при овладении письменными навыками, а также определены основные направления коррекционно-педагогической работы.

Одной из основных особенностей формирования навыка письма у дошкольников с дизартрией является нарушение двигательных функций речевого аппарата, что ведет к искажению звукопроизношения и, следовательно, к ошибкам на письме [11].

Недостаточность пространственных представлений и зрительно-моторной координации приводит к ошибкам в расположении элементов букв, несоблюдению строки и наклона. Дефициты фонематического восприятия и лексико-грамматического строя речи затрудняют процессы звуко-буквенного анализа и синтеза, необходимые для усвоения письменной формы языка [5].

Согласно исследованиям Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой, чтобы сформировать предпосылки к овладению письмом, необходимо провести работу по коррекции нарушений фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи, пространственных представлений [9].

Исследования Балабановой В.П. показывают, что процессы формирования устной и письменной речи находятся в тесной взаимосвязи [6]. Недостаточное развитие устной речи у дошкольников с дизартрией является одной из ведущих причин трудностей овладения письмом. Коррекция нарушений звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи создает необходимую базу для успешного освоения письменной формы языка.

В то же время процесс формирования письменной речи, в свою очередь, способствует совершенствованию устной речи ребенка. Работа по звуко-буквенному анализу и синтезу, закрепление графических образов букв стимулируют развитие фонематического восприятия, повышают осознанность речевых процессов.

Также для данной категории детей характерны нарушения фонематического слуха и восприятия. Дети с дизартрией испытывают

трудности в различении фонем, в установлении звуко-буквенных соответствий, что напрямую влияет на формирование навыка письма.

Кроме того, у дошкольников с дизартрией наблюдаются недостаточная сформированность пространственных представлений, нарушения зрительно-моторной координации и мелкой моторики, что затрудняет овладение графическими навыками и правильным начертанием букв.

Важно отметить, что речевая деятельность ребенка возможна только при наличии у него внутренней потребности, мотивов к речепроизводству. Поэтому для успешного развития речевых навыков, в том числе письменной речи, необходимо целенаправленно формировать и поддерживать мотивацию ребенка к речевому общению и речевой активности [4].

Значительное влияние на формирование навыка письма у дошкольников с дизартрией оказывает недостаточная сформированность пространственных представлений. Это проявляется в трудностях ориентировки на листе бумаги, в нарушениях зрительно-пространственного гнозиса и праксиса. У детей с дизартрией часто наблюдаются вторичные нарушения, такие как задержка психического развития, эмоционально-волевые расстройства, что также оказывает негативное влияние на процесс овладения письменной речью [2].

У дошкольников с дизартрией отмечается быстрая истощаемость, низкая работоспособность и повышенная утомляемость, что затрудняет процесс обучения письму [1].

Данные особенности психического развития детей с дизартрией, наряду с выраженными нарушениями звукопроизношения и фонематических процессов, обуславливают высокую сложность формирования у них готовности к овладению письменной речью. Это определяет необходимость разработки специальных коррекционно-педагогических подходов, направленных на всестороннее развитие предпосылок к успешному освоению навыков письма и чтения.

Данный факт требует от специалистов применения специальных методик, направленных на коррекцию и компенсацию не только речевых, но и сопутствующих психических нарушений.

Полноценное становление предпосылок к овладению письмом у детей с дизартрией предполагает комплексную коррекционно-педагогическую работу по развитию фонематических процессов, артикуляционной моторики, общей и мелкой моторики, а также по созданию устойчивой мотивации к освоению письменной речи [5].

Таким образом, ключевым условием успешного формирования как устной, так и письменной речи у дошкольников с дизартрией является целенаправленная коррекционно-педагогическая работа, охватывающая различные стороны речевого и психического развития ребенка.

Литература

1. Андрусева И.В., Болдырева В.Э. Логопедия: нарушение письменной речи. – Симферополь, 2022. 168 с.
2. Бушуева Ю.А., Дубовская В.А. Особенности состояния предпосылок процесса письма у старших дошкольников с дизартрией // Современные подходы к изучению и образованию детей с особыми образовательными возможностями и потребностями. Сборник материалов Всероссийской заочной научно-практической конференции / Отв. редакторы В.А. Дубовская, С.А. Мусихина. Курган, 2023. С. 16-19.
3. Волкова Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. – СПб.: Книгоиздательство «Сайма», 2018. 61с.
URL: http://pedlib.ru/Books/6/0091/6_0091-1.shtml.
4. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. – М.: Просвещение, 1998. 80 с.
5. Гарёва Т.А. Современные аспекты обучения детей с дизартрией // Проблемы современного образования. 2022. № 5. С. 22-30.
6. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций / В.П. Балабанова, Н.В. Серебрякова, С.Б. Яковлев [и др.]. – СПб: «Детство-пресс», 2019. 240 с.
7. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды / Под ред. Г.В. Чиркиной, П.Б. Шошина. М.: АРКТИ, 2019. 224 с.
8. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. – СПб.: Союз, 2022. 192 с.

9. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2021. С. 61-62.
10. Менюк А.С., Волошина М.В. Подготовка к овладению письмом детей с речевыми нарушениями // Аллея науки. 2018. Т. 4. № 10 (26). С. 251-256.
11. Русинова С.В., Санькова А.А. Педагогические аспекты анализа сформированности предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 187-190.

УДК 376

Мендель А.Ю.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук Е.В. Шипилова

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация. Данная статья посвящена формированию конструктивных умений у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, их влияние на развитие ребёнка. В статье приведены виды и формы работы формирования этих умений у детей с ОНР III уровня. Проводится изучение конструирования как вида развития не только интеллектуальных, но и моторных компонентов.

Ключевые слова: конструирование, дети с ОНР III уровня, познавательная сфера, мелкая моторика, всестороннее развитие, вид деятельности.

Mendel A.Y.

FORMATION OF CONSTRUCTIVE SKILLS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE FROM ONR III LEVEL

Summary. This article is devoted to the formation of constructive skills in preschool children with ONR level III, their impact on child development. The article presents the types and forms of work for the formation of these skills in children with ONR level III. The study of design as a type of development of not only intellectual, but also motor components is carried out.

Keywords: construction, children with ONR level III, cognitive sphere, fine motor skills, comprehensive development, type of activity.

Всестороннее развитие личности и интеграция ее в социум является важной целью педагогического процесса. Одним из самых доступных способов

развития ребёнка в детском саду является конструирование, оно включает в себя все предпосылки познавательного развития детей дошкольного возраста. В процессе обучения конструированию у детей развиваются умственные способности, пространственное мышление, зрительное восприятие и т.д. Формируются способности действовать по образцу, анализировать, синтезировать, предвосхищать результат. Проблема формирования конструктивных умений и влияние их на развитие ребёнка с ОВЗ является центральной темой ряда авторов, таких как: Соколова С.В., Лурия А.Р., Лиштван З.В., Венгер Л.А., Кудрявцева Т.В. и многие другие.

Важной задачей процесса конструирования является развитие творческих умений и способностей у ребёнка. Термин «конструирование» в переводе с латинского «construction» обозначает устройство, определённое взаимное расположение частей, механизмов. То есть, конструирование – это продуктивный вид деятельности, направленный на создание, изобретение чего-то нового или проектирование уже имеющегося.

Еманова С.В. даёт такое определение: конструирование – это процесс создания определенного результата. В ходе конструирования ребёнок учится соотносить размер и форму различных деталей, выяснять и запоминать свойства материалов [2].

Выделяются 3 основных вида конструктивной деятельности у дошкольников с ОНР III уровня:

1) Элементарный. Включает в себя конструирование по указанному образцу. В данном виде деятельности ребёнку даётся готовый образец и демонстрируются все этапы выполнения конструкции. Этот вид направлен на развитие: внимания; способности действовать по образцу; концентрации на данном виде деятельности.

2) Конструирование по условиям (предложенное Подьяковым Н.Н.). Даются определённые условия, которые необходимо соблюдать в процессе

конструирования, но при этом нету чётко заданного результата работы. Этот вид деятельности направлен на развитие: самостоятельных суждений; творческих способностей; удержания инструкции до конца выполнения задания.

3) Конструирование по замыслу. Деятельность ребёнка ничем не ограничивается ни условиями, ни строительным материалом. Часто замысел формируется в ходе игры. Этот вид деятельности направлен на развитие: воображения; способности использовать предметы заместители, работать с подручным материалом; способности действовать без определённых условий.

Параманова Л.А. назвала конструирование «универсальной умственной способностью», так как можно проследить взаимосвязь конструктивной деятельности с другими видами деятельности, такими как: игровая, речевая, изобразительная. Игра в дошкольном возрасте тесно связана и нередко переплетается с конструктивной деятельностью. У детей дошкольного возраста можно наблюдать «ролевую игру с элементами конструирования или конструирования с используемыми игрушек» [4].

Этапы взаимосвязи игры и конструирования на протяжении дошкольного возраста:

- 1) Конструирование слитно с игрой;
- 2) Игра является побудителем конструирования, приобретающего самостоятельное значение для ребёнка;
- 3) Сформированное полноценное конструирование стимулирует развитие игры (сюжета) приобретает сюжетный характер.

При обучении детей дошкольного возраста с ОНР III стоит учитывать взаимосвязь конструируемых объектов с их практическим применением, т.е. оно должно быть продемонстрировано в виде системы знаний о различных конструктивных зависимостях и постепенно усложняться, как и в теоретическом значении, так и конструктивно-техническом [6].

Куцакова Л.В. в своих работах приводит несколько видов деятельности, которые включены в процесс детского конструирования [3]:

- процесс создания различных конструкций из деталей конструктора или из строительного материала;
- процесс изготовления различного вида поделок из картона, бумаги;
- процесс изготовления поделок из природного материала (камни, шишки, желуди, веточки, листья, мох и т.п.);
- процесс изготовления поделок из бросового материала, например, деревянных катушек, старых металлических вещей и т.п.

Одним из важных средств развития детей дошкольного возраста с ОНР III уровня считается конструирование, которое оказывает своё воздействие на все стороны формирования личности:

Нравственное воспитание. Конструирование помогает решать задачи всестороннего и гармоничного развития детей, оно способствует формированию инициативности, ответственности, организованности, самостоятельности.

Трудовое воспитание. Дети учатся подбирать необходимый материал (например, при использовании природных материалов), творчески подходить к поставленной цели, доводить её до конца, анализировать свою работу, давать ей оценку.

Умственное развитие. При конструировании развиваются сенсорные способности, ребёнок учится дифференцировать внешние качества предмета, образца (величину, строение, форму и т.д.), анализировать (разбирать модель на определённые детали) или синтезировать (собирать детали в определённую модель). В ходе этого продуктивного вида деятельности у детей с ОНР III уровня развивается способность сравнивать, мыслить, развивать моторные и познавательные действия.

Развитие речи. Руки – это тонкий орган осязания, который дополняет ощущения. Во многих научных трудах говорится о важности моторики рук и об её влияние на речь. Речь, как и вся когнитивная сфера, обязана своей высшей формой развития – труду, как сложной операции рук. Сухомлинский В.А. писал: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев». В прямой и тесной взаимосвязи находится развитие мелкой моторики и речи, влияющие на стимуляцию всех мозговых структур. При взаимной работе речи и тонких движений пальцев рук происходит согласованная работа лобной и височных отделов головного мозга, что благоприятно влияет на стимуляцию речевых функций у детей с нарушением речи [1].

Строительные конструктивные игры требуют особого внимания, по условиям ФГОС ДОО необходимо правильно организовать игровую среду для благоприятного обучения ребёнка. Выделяют такие особенности организации образовательной среды:

1) Тщательный подбор иллюстрационного материала, строительных наборов, конструкторов с учётом возрастных особенностей. Стоит учитывать, что материал должен быть разнообразным, интересным, ярким.

2) Соблюдение временных рамок при организации занятия и подготовка среды к конструктивным играм (требуется устранение факторов, которые могут повлиять на сосредоточенность внимания ребёнка).

3) Необходимо иметь предметы с помощью, которых, можно обыграть созданную конструкцию (например, куклы, игрушки из ткани, пластмасса и т.д.).

4) Создание условий командного взаимодействия. К примеру, когда один ребёнок овладел данным видом деятельности и учит ему других.

5) Педагог должен иметь альбом, в котором будут размещены фотографии архитектурных достопримечательностей города, страны и т.д., которые можно использовать образцом для сооружений.

6) Необходимо организовываться секционное хранение материалов по каждой группе деталей.

7) Важно, чтобы отношение педагога к постройкам детей было бережное. Иногда можно оставлять постройки на несколько дней для дальнейшего совместного анализа и усовершенствования.

8) При работе с деталями конструктора и природными материалами нужно учить детей бережно относиться к ним.

Таким образом благодаря формированию конструктивных умений дети с ОНР III уровня учатся произвольно управлять своими познавательными процессами, развивать мелкую моторику рук, эмоционально-волевую сферу. При работе с детьми с ОНР III уровня стоит учитывать важность речевого подкрепления к деятельности. Постепенно на занятиях дети обучаются различным видам конструктивной деятельности и в совершенстве ими овладевают.

Литература

1. Выготский Л.С. Вопрос детской психологии. СПб.: Союз, 1973.
2. Еманова С.В. Педагогика и психология раннего и дошкольного возраста: учебное пособие. Курган: КГУ, 2021.
3. Куцакова Л.В. Занятия по конструированию из строительного материала. – М.: Мозаика-Синтез, 2011.
4. Параманова Л.А. Детское творческое конструирование. М.: Карапуз, 1999.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: в 2 книгах: Кн.1: Система работы психолога с детьми раннего возраста. М.: Владос-Пресс/ИД ВЛАДОС, 2004.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002.
7. Русинова С.В., Корсунова И.Ю. Особенности межличностных отношений в процессе игровой деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № Т2. С. 641-645.

УДК 376

Муртузова А.Л.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске,
студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Л.А. Ситак

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С СЕМЬЁЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА

Аннотация: социальная работа с семьей, воспитывающей детей с инвалидностью, играет важную роль в поддержке и сопровождении данной категории семей. Дети с инвалидностью требуют особого внимания и заботы, и часто это оказывается непростой задачей для их родителей. В данной статье рассмотрена актуальность оказания социальной помощи семьям с детьми с инвалидностью. Описаны аспекты помощи семьям в получении информации о доступных ресурсах и услугах, а также в организации индивидуализированной помощи и поддержки.

Ключевые слова: социальная работа, инвалидность, ограниченные возможности здоровья.

Murtuzova A.L.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN WORKING WITH A FAMILY RAISING A DISABLED CHILD

Summary: social work with a family raising children with disabilities plays an important role in supporting and accompanying this category of families. Children with disabilities require special attention and care, and this often turns out to be a difficult task for their parents. This article examines the relevance of providing social assistance to families with children with disabilities. The aspects of helping families to obtain information about available resources and services, as well as to organize individualized assistance and support, are described.

Key words: social work, disability, limited health opportunities.

Развитие современной отечественной науки не стоит на месте, но здоровье детей продолжает оставаться в зоне риска, требуя от семей особых усилий для обеспечения условий их развития и социальной адаптации.

Диагноз ребенка всегда оказывает дополнительное давление на родителей, независимо от его тяжести, и требует от них больших усилий как в плане

времени, финансов, информации, так и в первую очередь психологической поддержки. Исследования показывают, что матери испытывают больший уровень стресса из-за своей основной роли в уходе за детьми, поэтому им особенно важна поддержка со стороны отцов для уменьшения тревожности. С другой стороны, отцы испытывают больший стресс в связи с семейными отношениями, которые могут страдать из-за нервного напряжения у матерей. Потенциал отцовства является важным аспектом в адаптации семей к трудной жизненной ситуации, но его реализация зависит как от личных качеств и установок мужчины, так и от поддержки со стороны жены и внутрисемейных отношений.

Семьи, столкнувшиеся с кризисной ситуацией из-за болезни ребенка, либо разрушаются, и мать остается одна с ребенком, либо становятся еще более сплоченными. Устойчивость семей зависит от взаимного сочувствия и поддержки, открытого эмоционального общения, включая выражение печали, гнева, страха, а также от позитивного взаимодействия через любовь и благодарность, совместного принятия решений, приверженности общим целям и проактивного подхода для предотвращения будущих проблем. Цель нашей работы состоит в определении актуальных направлений развития социальной поддержки, способствующих повышению вовлеченности отцов в заботу о детях, их субъектности и родительской компетентности, а также в целом качества жизни семей, воспитывающих детей с инвалидностью, на основе анализа потребностей, проблем, ограничений в получении помощи.

Семья ребенка с инвалидностью сталкивается с разнообразными проблемами, такими как недостаток доступных образовательных учреждений и кадров, медицинские проблемы в доступе к лечению и специалистам, психологические трудности в семье и со сверстниками, а также экономические затруднения при приобретении необходимых вещей и оплате медицинских услуг.

В настоящее время меры социальной помощи семьям, воспитывающим детей с инвалидностью, неэффективны из-за их разрозненного характера и недостаточного учета специфических потребностей семей.

При обсуждении организации социальной работы с семьями, особое внимание следует уделить процессу абилитации. Он включает в себя различные мероприятия для предотвращения и лечения детских патологий, которые могут мешать учебе и трудоустройству. Специалисты отделений раннего вмешательства оказывают помощь семьям, у которых есть дети до трех лет с различными нарушениями развития, чтобы обеспечить оптимальное развитие и успешную адаптацию ребенка в обществе.

Важным является применение технологий коррекционно-педагогической работы с детьми с инвалидностью.

Общие технологии – это те, которые ориентированы на общий цикл педагогической работы с обучаемым по выявлению его педагогической проблемы в сфере обучения и ее разрешению (например, технологии развития алгоритмического, логического мышления обучаемого; технологии обучения установлению причинно-следственных связей и др.).

Частные технологии – это те, которые направлены на решение определенной частной дидактической цели, задачи.

Назначение технологии. В соответствии с данным основанием классификации выделяются:

- технологии развития (например, технологии развития профессионально-коммуникативных умений и навыков);
- технологии педагогической коррекции (например, технологии ликвидации пробелов в знаниях);
- технологии профориентационной работы со студентами младших курсов;
- технологии управления учебно-исследовательской деятельностью студентов и др.;

- технологии, предполагающие достижение одновременно нескольких целей (например, технологии формирования и развития самообразовательной культуры обучающихся).

Одна из главных задач, стоящих перед специалистами центров, в которых помогают детям с инвалидностью, – это нормализация жизни семьи и ребенка, обеспечение нормальных условий для их развития. Также важно максимально развивать функциональные способности ребенка в разных областях, поддерживать его семью и оказывать социальное сопровождение, чтобы обеспечить успешную социализацию. Это долгосрочный процесс, который требует комплекса мероприятий различных специалистов.

Нами был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления актуальности оказания социальной помощи семьям, воспитывающих детей с инвалидностью.

Для выявления актуальности оказания социальной помощи семьям, воспитывающих детей с инвалидностью мы использовали методики:

1. Анкета «Психологический тип родителя» (В.В.Ткачёва)

Цель: определение психических свойств родителя воспитывающего ребёнка с инвалидностью.

Материалы: бланк анкеты, текст анкеты, ручка.

Инструкция: в анкете перечислены утверждения. Необходимо прочесть каждое утверждение и оценить является ли оно верным или неверным по отношению к Вам. Если верно, отметьте слово «Да», если неверно – «Нет». Отвечайте в соответствии со своими убеждениями.

2. Методика эмоционального выгорания (В.В. Бойко)

Цель: выявление степени сформированности психологической самозащиты личности в форме эмоционального выгорания.

Материалы: бланк опросника, текст опросника, ручка.

Инструкция: прочитать суждения и ответить на них "да" или "нет", проставить в бланк знаки (+), если ответ "да", или (-), если ответ "нет".

Эксперимент проводился на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 27» г. Пятигорска. И краевого ресурсного консультационного центра для родителей. В констатирующем эксперименте приняли участие 5 родителей учеников 2 класса.

Результаты исследования по анкете «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачёва) представлены на рисунке 1.

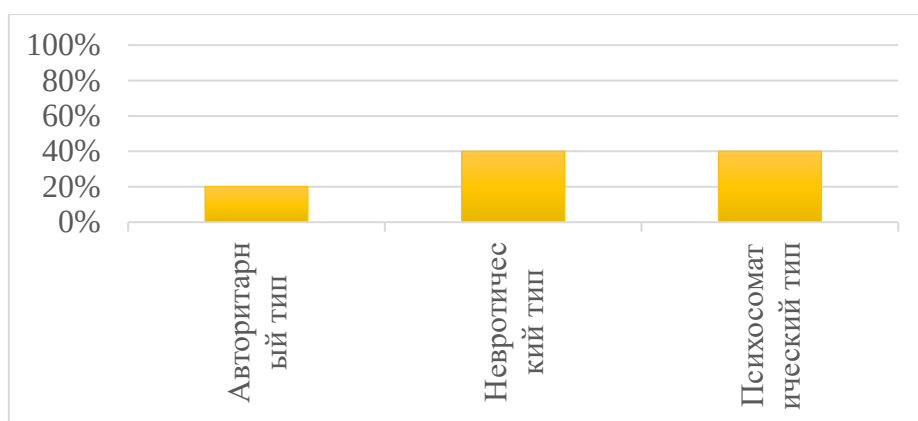


Рис.1. Результаты анкеты «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачёва)

По результатам исследования было выявлено, что авторитарный психологический тип проявляется у одного родителя, что составляет 20%. Данный тип проявляется в стремлении руководствоваться своими собственными убеждениями, вопреки уговорам со стороны, отсутствием контроля агрессии и склонность к участию в ссорах. Невротический тип был выявлен у 2 родителей, что составляет 40%. Такой тип предполагает пассивная личностная позиция, оправдание собственной бездеятельности в отношении развития ребенка и в стремлении оградить ребенка от всех проблем. Психосоматический тип выявлен у 2 родителей (40%). Проявляется он в чертах как первой, так и второй группы.

Результаты исследования по методике эмоционального выгорания (В.В. Бойко) представлены на рисунке 2.

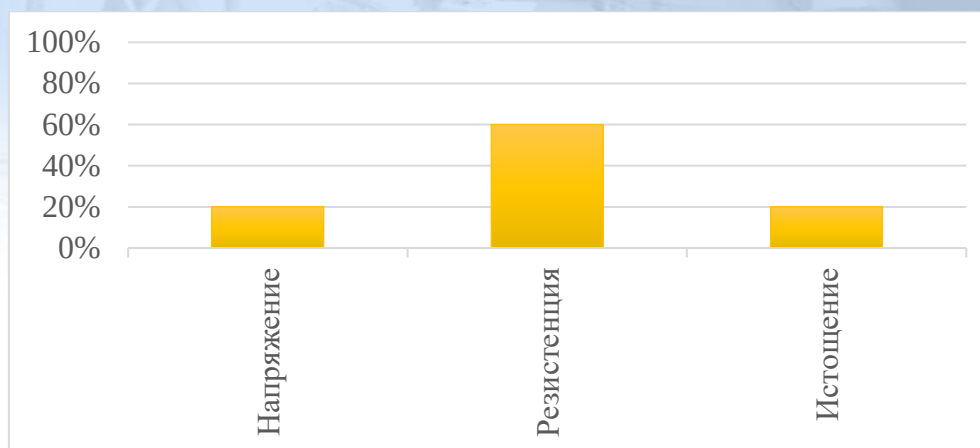


Рис.2. Результаты методики эмоционального выгорания (В.В. Бойко)

В. Бойко выделял три фазы синдрома эмоционального выгорания: напряжение, резистенция, истощение. По результатам исследования было выявлено, что «напряжение» проявляется у одного родителя, что составляет 20%. Данная фаза характеризуется ощущением эмоционального истощения, усталости, недовольством собой, тревогой и депрессией. «Резистенция» выявлена у 2 родителей, что составляет 60%. Такой тип предполагает психофизическое переутомление человека, опустошенность, эмоциональный дефицит и отчуждение. «Истощение» выявлено у 2 родителей (20%). Проявляется он в чертах как первой, так и второй группы.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что семьи, воспитывающие детей с инвалидностью, имеют особые потребности и требуют дополнительной поддержки. Оказание социальной помощи таким семьям является крайне важным, так как они часто сталкиваются с финансовыми, эмоциональными и физическими трудностями.

Эти семьи часто нуждаются в специализированных услугах и услугах поддержки, чтобы обеспечить наилучшее качество жизни для своих детей. Кроме того, социальная помощь может помочь снизить социальную изоляцию и повысить качество жизни всей семьи.

Таким образом, оказание социальной помощи семьям, воспитывающим детей с инвалидностью, является актуальной и необходимой задачей для

общества в целом. Важно обеспечить этим семьям доступ к всем необходимым ресурсам и поддержке, чтобы им было легче справляться с трудностями и обеспечить своим детям наилучшие условия для развития и самореализации.

Родители, узнав о том, что ребёнок не слышит, испытывают стресс, страх перед неизвестностью; отчаяние, беспокойство, беспомощность, растерянность.

Они часто задаются вопросами: «От чего? Как так могло произойти? Почему именно с моим ребёнком? Будет ли ребёнок слышать? Сможет говорить? Как ему помочь? Куда, к кому обратиться?»

Ответить на эти и другие вопросы помогут специалисты центра психолого – педагогической поддержки семей, имеющих детей с нарушениями слуха.

Основная задача специалистов центра – оказать помощь родителям в воспитании и обучении неслышащих детей, подготовке их к обучению в школе. Многолетний опыт специалистов центра способствует

- объединению родителей – они не чувствуют себя одинокими в своей беде;
 - помогает пережить все волнения и страхи; родители чувствуют поддержку и стремление помочь со стороны профессионалов (сурдопедагогов, психологов, учителей, воспитателей, медработников);
 - обучает родителей, проводит обучающие и развивающие занятия – родители получают первоначальные навыки общения с детьми, знания о проблеме ребёнка, умения правильно строить и проводить занятия; учатся понимать своих детей, чувствовать и познавать их внутренний мир;
 - осуществляет индивидуальный подход к каждому родителю (ребёнку) родители делятся своими успехами (проблемами) в вопросах обучения и воспитания детей, рассказывают о том, что у них получается, с чем они не справляются; получают ценные советы и рекомендации от преподавателей.
- Между учителями и родителями налаживается тесный контакт,

устанавливаются доверительные отношения. А это, в свою очередь, упрощает и ускоряет учебно – воспитательный процесс.

Результативность этих занятий будет зависеть от того, насколько серьёзно и ответственно родители отнесутся к ним. Развитие ребёнка – круглосуточный, кропотливый, ответственный процесс. Основной груз ответственности в этом процессе ложится на плечи родителей т. к. они круглые сутки находятся со своими детьми.

Специалисты центра обучают, консультируют родителей; направляют их работу на создание игровых (речевых) ситуаций; используют бытовых ситуаций для полноценного развития неслышащего ребенка.

Конечная цель – подготовить родителей и детей с ОВЗ к обучению в школе.

Литература

1. Баранов А.А., Намазова-Баранова Л.С., Терлецкая Р.Н. и др. Некоторые факторы риска формирования инвалидности у детей // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2017. Т. 20. № 2. С. 60-64.
2. Безрукова О.Н., Самойлова В.А. Как поддерживать отцов и семьи, воспитывающих детей с инвалидностью? // Журнал исследований социальной политики. 2024. Т. 22. № 2. С. 299-318.
3. Козырева О.А. Ассистивные технологии в инклюзивном образовании: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2024. 118 с.
4. Кудинова Н.А. Комплексная модель работы с семьей, воспитывающей ребенка с множественными нарушениями развития // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 1(51). С. 233-239.
5. Малькова И.В., Базилевич Е.Н. Социальная работа с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями: технологические аспекты // Север и рынок: формирование экономического порядка. 2014. № 2(39). С. 101-106.
6. Фролова А.В. Материнство с ребенком- инвалидом в современной России: стереотипы, риски, общественное мнение // Вестник антропологии. 2021. № 1. С. 73-79.

УДК 376

Науменко А.С.,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», студентка 3 курса
Иванникова В.В.,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», студентка 3 курса

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Сальникова О.Д.

ФЭНТЕЗИЙНЫЕ РАССКАЗЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Согласно статистическим данным, число детей с различными формами умственной отсталости продолжает расти. Это создает необходимость в разработке и внедрении эффективных методов обучения, которые помогут этим детям развивать речевые навыки и улучшать качество их жизни. В данной статье обоснована актуальность применения фэнтезийных рассказов как средства формирования речевых навыков у детей с умственной отсталостью. Данная статья посвящена методическим аспектам фэнтезийных рассказов в работе с детьми младшего школьного возраста, имеющими умственную отсталость.

Ключевые слова: умственная отсталость, развитие речевых навыков, фэнтези рассказы, специальное образование, методические рекомендации.

A.S. Naumenko, V.V. Ivannikova

FANTASY STORIES AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH SKILLS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION: METHODOLOGICAL ASPECTS

Summary. According to statistics, the number of children with various forms of mental retardation continues to grow. This creates a need to develop and implement effective teaching methods to help these children develop speech skills and improve their quality of life. This article substantiates the relevance of the use of fantasy stories as a means of forming speech skills in children with mental retardation. This article is devoted to the methodological aspects of fantasy stories in working with primary school children with mental retardation.

Key words: mental retardation, speech skills development, fantasy stories, special education, methodological recommendations.

В современном обществе внимание к инклюзивным практикам и равным возможностям всех детей с каждым днём становится всё более значимым,

именно поэтому важно разрабатывать методики, способствующие развитию речевых и коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями.

Фэнтези рассказы достаточно популярный жанр современной литературы, который любим всеми детьми именно из-за яркости и увлекательности своего сюжета он может стать мощным инструментом для стимулирования интереса детей к обучению. Такие рассказы дают возможность не только для развития языковых навыков, но и для формирования воображения, креативного мышления и конечно же эмоционального интеллекта. Формирование всех этих элементов особенно важно для детей с умственной отсталостью благодаря им они смогут улучшить социальные взаимодействия, а также на более глубоком уровне понять окружающий их мир.

Развитие речевых навыков у детей с умственной отсталостью является одной из важнейших задач специального образования. Развитие речевых навыков способствует не только улучшению коммуникации и интеграции, но также играет ключевую роль в общем развитии личности ребёнка. В условиях инклюзивного образования большой акцент делается на равные возможности для всех учащихся, именно поэтому необходимо искать новые эффективные подходы к обучению, способствующие развитию речевой активности.

Использование фэнтезийных сюжетов на практике позволяет педагогам индивидуально под каждого ребёнка адаптировать материал с учётом их индивидуальных потребностей что в дальнейшем поспособствует наиболее эффективному обучению и коррекции речевых нарушений.

Фэнтезийные рассказы обладают достаточно уникальными характеристиками, которые делают их особенно ценными при использовании в образовательном процессе:

1) Привлечение внимания: необычные миры, захватывающее развитие сюжета, которое иногда невозможно предугадать, яркие персонажи всё это помогает заинтересовать детей что в свою очередь является важным фактором для успешного обучения. Повышенный интерес к материалу помогает детям лучше сосредоточиться и принимать активное участие в образовательном процессе.

2) Развитие воображения: такие сюжеты очень хорошо стимулируют воображение детей, что позволяет им самим попробовать создать свою фэнтези историю и персонажа именно таким каким они бы хотели его видеть. Это также способствует развитию и пополнению словарного запаса, последовательному изложению своих мыслей и способности к абстрактному мышлению.

3) Эмоциональная связь: как правило персонажи и ситуации, прописанные в таких рассказах, вызывают у детей множество различных эмоций, что помогает развивать речевую выразительность и эмоциональный интеллект. Читая такие рассказы, дети учатся сопереживать героям фэнтези рассказов, что помогает формировать более глубокую межличностную связь и понимание эмоционального состояния окружающих их людей [2, с. 67-75].

4) Социальные навыки: фэнтези рассказы имеют характерную черту в них затрагиваются темы дружбы, доверия, преодоления определённых трудностей что способствует формированию социальных навыков у детей. Именно через такие взаимодействия персонажей дети осваивают важные жизненные уроки, такие как: разрешение конфликтов, умение сплочённо работать в коллективе для достижения наиболее лучших результатов и самое главное поддерживать друг друга в любых ситуациях [3, с. 88-95].

5) Критическое мышление: фэнтези рассказы побуждают детей анализировать происходящие события в книге именно это помогает им развивать критическое мышление. Последующее обсуждение прочитанных

сюжетных поворотов и мотиваций персонажей помогает им лучше понимать причинно-следственные связи и формировать своё собственное мнение.

6) Культурное обогащение: фэнтезийные произведения достаточно часто содержат элементы фольклора различных народов и традиций что способствует расширению кругозора детей, формированию уважения к различным народностям их многообразию и традициям.

7) Мотивация к обучению: интересные истории служат хорошей мотивацией для изучения новых тем и навыков. Дети, которые увлекаются фэнтезийными рассказами наиболее склонны к получению новых знаний это делает процесс обучения наиболее увлекательным и эффективным.

Все эти ранее перечисленные нами качества делают фэнтези рассказы не только увлекательными, но и эффективными инструментами при обучении детей с умственной отсталостью. Однако, чтобы использовать их потенциал на максимум нам также стоит учитывать и определённые методические аспекты:

1) Выбор подходящих рассказов: это один из самых важных аспектов при работе с детьми, имеющими умственную отсталость т.к. при выборе фэнтези рассказа в первую очередь необходимо учитывать их уровень развития и интересы. Рассказ должен быть простым, но при этом увлекательным, с понятной сюжетной линией, яркими и запоминающимися персонажами. Например, рассказы с более короткими предложениями и ясными действиями, происходящими в них, будут более доступны для понимания. Также необходимо учитывать визуальные и аудиовизуальные элементы (иллюстрации и аудиозаписи) они помогают детям лучше усваивать и воспринимать материал.

2) Интерактивные чтения: такой формат чтения фэнтезийных рассказов позволяет вовлекать детей в процесс обучения. Такой формат может включать в себя:

– Задавание вопросов. Вопросы могут быть о действиях определённых персонажей или их внешнем описании такие вопросы помогают

детям развивать навыки анализа и понимания прочитанного текста. Например, можно спросить: «Почему герой так поступил?» или «Как думаешь кого он встретит дальше?»;

– Обсуждение событий: Групповое обсуждение прочитанного сюжета, где каждый ребёнок может высказать своё мнение позволяет более детально его разобрать и запомнить;

– Театрализованные элементы: Постановка сцен и разыгрывание ролей из прочитанных рассказов помогает детям развивать речевую выразительность и лучше понять сюжет что делает процесс обучения более увлекательным [1, с. 45-50].

3) Создание собственных историй: стимулирование детей к написанию собственных фэнтези рассказов развивает их речевые навыки и креативность.

4) Игровые элементы: включение игровых элементов в обучающий процесс делает его более увлекательным и эффективным. Можно сделать настольную игру на основе фэнтези сюжета что поможет развивать навыки общения и сотрудничества. Игры могут включать вопросы и задания, связанные с сюжетом [4, с. 112-119].

5) Работа с иллюстрациями: иллюстрация рассказов помогает лучше понимать сюжет и развивать навыки описания.

6) Обсуждение тем и моральных уроков: Обсуждение того, как персонажи на протяжении всего рассказа помогали друг другу помогает детям понимать важность дружбы и поддержки. Педагог может задавать такие вопросы как: «А как бы вы поступили на месте главного героя?» или «Как вы думаете, что означает быть хорошим другом?».

Методические аспекты фэнтези рассказов, которые применяются при работе с детьми с умственной отсталостью значительно обогащают образовательный процесс. Использование всех вышеперечисленных аспектов

способствуют развитию речевых навыков, креативности и социальной активности детей.

В связи с вышеизложенным материалом мы можем сделать вывод что фэнтезийные рассказы представляют собой эффективное средство для развития речевых навыков. Они не только улучшают уровень речи, но и способствуют развитию воображения, эмоциональной отзывчивости и социальных навыков. Применение методических аспектов фэнтезийных рассказов при работе с детьми с умственной отсталостью представляет собой ответственный шаг к созданию инклюзивной образовательной среды, где каждый ребёнок может развиваться и достигать успехов. Очень важно продолжать исследовать и развивать этот подход, чтобы обеспечить детям с умственной отсталостью возможности для полноценного участия в образовательном процессе и жизни общества.

Литература

1. Иванова Н.В. Фэнтезийные рассказы в образовательном процессе: методические рекомендации // Специальное образование. 2022. С. 45-50.
2. Кузнецова А.И. Эмоциональное восприятие фэнтезийных историй детьми с умственной отсталостью // Психология и образование. 2021. С. 67-75.
3. Морозова Т.С. Социальные навыки и фэнтези: как сказки помогают детям // Журнал педагогических исследований. 2022. С. 88-95.
4. Петров И.А. Игровые методы в обучении детей с особыми потребностями // Коррекционная педагогика. 2020. С. 112-119.

УДК 376

Онищенко А.Ю.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 5 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А. Санькова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. В статье даётся характеристика речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; обосновывается важность обращения к истокам народной педагогики для организации коррекционно-развивающей работы с данным контингентом дошкольников; выделяются основные направления её организации с опорой на использования малых фольклорных жанров; делается вывод об эффективности подобной работы и возможности развития всех сторон речи ребенка, совершенствования его речемыслительных процессов и коммуникации при методически грамотной её реализации.

Ключевые слова: устное народное творчество, фольклор, малые фольклорные жанры, общее недоразвитие речи, развитие речи детей с ОНР, направления работы по развитию речи дошкольников с ОНР.

Onishchenko A.Y.

MAIN DIRECTIONS OF USING SMALL FOLKLORE FORMS FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Summary. The article provides a description of speech development of preschool children with general speech underdevelopment; substantiates the importance of turning to the origins of folk pedagogy for organizing correctional and developmental work with this contingent of preschoolers; highlights the main directions of its organization based on the use of small folklore genres; a conclusion is made about the effectiveness of such work and the possibility of developing all aspects of a child's speech, improving his speech-thinking processes and communication with methodically competent implementation.

Key words: oral folklore, folklore, small folklore genres, general speech underdevelopment, speech development of children with general speech underdevelopment, areas of work on speech development of preschoolers with general speech underdevelopment.

В настоящее время значительное количество дошкольников имеют нарушения речевого развития. В период дошкольного детства, когда

закладываются основы всех уровней речевого развития ребенка и его социально-коммуникативного развития, необходимо осуществлять целенаправленную коррекционно-развивающую работу по преодолению имеющихся у них недостатков с использованием различного методического инструментария.

В современной методике значительное внимание уделяется инновационным методам и формам работы. Однако, на наш взгляд, необходимо не забывать и о традиционных подходах к развитию речи детей, в том числе и с речевыми нарушениями, среди которых особое место всегда занимала работа с художественной литературой.

Дошкольники с диагнозом «общее недоразвитие речи» (ОНР) представляют собой особый контингент детей, для которых затруднено овладение всеми видами речевой деятельности. Данный диагноз характеризуется совокупностью нарушений в речевом развитии ребенка, преодоление и коррекция которых является одним из самых важных и актуальных направлений реализации современной логопедической работы.

Речь детей с ОНР отличается системными нарушениями (фонетико-фонематическим недоразвитием речи, нарушением лексико-грамматической стороны речи, более низким уровнем сформированности связной речи по сравнению со сверстниками с нормальным психофизиологическим развитием). Это подтверждают многочисленные исследования учёных-логопедов Р.Е. Левиной, С.С. Ляпидевского, С.А. Мироновой, Л.Ф. Спировой, Т.Е. Филичевой, С.Н. Шаховской; работы в области психолингвистики В.К. Воробьевой, В.А. Ковшикова, Р.И. Лалаевой и др. Учёные отмечают такие особенности речевого развития детей дошкольного возраста с ОНР, как полная неспособность или наличие существенных сложностей при построении ими развернутого высказывания; несформированность «чувства языка»; обусловленная

недостатками когнитивно-речевой деятельности инертность при осуществлении выбора ими языковых средств и др. [6].

Важным нам представляется и подвергаемая подробному рассмотрению в работах многих исследователей (Р.Е. Левина, Е. И. Тихеева, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.) зависимость речевого развития ребенка с ОНР от окружающей его социальной и речевой среды, которая обеспечивает ребенка языковыми образцами, обеспечивает предпосылки формирования у него языкового чутья, является одной из предпосылок успешного овладения в дальнейшем учебной деятельностью [5].

Важнейшим источником совершенствования речевого развития ребенка являются образцы русского устного народного творчества. Слово «фольклор» в буквальном переводе с английского означает народная мудрость, народное знание. Этим термином сначала обозначали только самый предмет науки, но иногда стали им называть и научную дисциплину, этот материал изучающую [7]. Так, ещё М. Горький отмечал, что фольклор является источником искусства слова, тем образцом народной педагогики, которая способна дать большое количество языкового материала человеку, обращающемуся к нему [1].

Следует отметить, что огромное влияние на развитие речи детей оказывают произведения устного народного творчества, среди которых особую роль играют малые фольклорные жанры, с которыми ребенок знакомится уже с период раннего детства, но не теряет интерес и в более старшем возрасте. Малые формы фольклора – это небольшие по объему фольклорные произведения.

Влияние устного народного творчества, в частности – малых жанров фольклора, на речевое развитие детей описано в работах М.М. Алексеевой, А.М. Бородич, М.Г. Буняковой М.Г., В.М. Водовозовой, Н.В. Гавриш, М.Г. Кургановой, М.Н. Мельниковой, Е.М. Струниной и др. А.М. Леушина подчёркивала, что все словесные проявления осмысливаются ребенком через

его собственный чувственный опыт, таким образом существует тесная взаимосвязь между конкретным образом и степенью его эмоциональной близости ребенку [3].

Малые фольклорные жанры способствуют активизации речи дошкольников, побуждают их к активному слушанию, восприятию и воспроизведению языковых форм и образцов правильной, грамотной речи, обеспечивают эмоционально насыщенное взаимодействие с языком, создают основу для знакомства с окружающим миром через яркие, точные и образные наблюдения, зафиксированные в различных коротких, но ёмких высказываниях, развивают темпо-ритмическую сторону речи ребенка, облегчают воспроизведение и запоминание услышанного ввиду наличия рифмы.

Многие специалисты (Л.Б. Эльконин, М. Леушина и др.) отмечают положительное влияние на развитие детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи различных фольклорных форм, которые способствуют гармоничному развитию ребенка. В своих работах они делают акцент на обогащение словарного запаса, расширение лексических и грамматических знаний с помощью колыбельных песен, пословиц, поговорок. В фольклоре грамотно подобран материал, он содержит в себе определенное настроение, которое необходимо для коррекционной работы с детьми имеющие отклонения в речевом развитии.

Всё это делает целесообразным обращение к фольклору с целью преодоления у детей с общим недоразвитием речи не только фонетико-фонематических нарушений, коррекции лексико-грамматической стороны языка, работы над развитием фразовой речи, но также для всестороннего развития ребенка с речевыми нарушениями. Включение в коррекционно-развивающую работу с детьми с речевыми нарушениями фольклора способствует всестороннему развитию его личности. Известно, что народное

искусство особенно доступно восприятию ребенка, что обусловлено простотой формы и образов [8].

Поскольку коррекционно-развивающая работа на основе малых фольклорных форм может и должна реализовываться не только в виде индивидуальной, но и групповых форм работы, она также может эффективно способствовать социально-коммуникативному развитию дошкольников с ОНР.

Таким образом очевидно, что потенциал использования логопедом в своей работе малых фольклорных жанров очень высок. Он может включать следующие основные направления работы.

Во-первых, формирование навыков правильного звукопроизношения, речевого слуха и фонематического восприятия. Прекрасным материалом для этого могут выступать практически любые малые фольклорные жанры, особенно чистоговорки, скороговорки, потешки, считалки и др.

Во-вторых, с помощью произведений устного народного творчества успешно происходит развитие грамматического и семантического компонентов языковой способности (происходит активизация и обогащение лексики ребенка, формируются и развиваются навыки словообразования и словоизменения, происходит становление умений строить фразы, составлять предложения различной грамматической структуры.

В качестве третьего направления можно выделить развитие связной речи ребенка: диалогической (закрепление навыков пересказа с опорой на вопросы, по сюжетной картине, по серии картин; формирование навыков описательной речи на основе выделения средств лексической выразительности малых фольклорных форм, составления загадок, составления описательного рассказа по образной игрушке – герою малой фольклорной формы; формирование навыков повествовательной речи на материале малых фольклорных форм; формирование навыков речи доказательства на основе отгадывания загадки, объяснения пословицы, образного выражения) [4].

Несомненно, что в ходе работы с малыми фольклорными жанрами совершенствуется и выразительность речи ребенка с ОНР. Он учится пониманию образных выражений, переносных значений слов и в пословицах и поговорках, подбору и использованию сравнений, например, в загадках. Происходит развитие просодической стороны речи дошкольника, нормализация её интонационной стороны [2], рост её невербальной выразительности, особенно при организации педагогом творческих форм работы (инсценирования, драматизации, словесного и графического рисования и т.д.).

Также важным результатом логопедической работы с детьми с ОНР на основе использования малых фольклорных жанров будет совершенствование их психических процессов, развитие познавательного интереса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что неуклонный рост количества детей, имеющих нарушения в развитии, среди которых значительное место занимают дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР), ставит перед современной образовательной системой задачу поиска оптимальных путей коррекции и преодоления данных нарушений в ходе логопедической работы, одним из эффективных средств среди которых является использование малых фольклорных форм. При целенаправленном, систематическом и методически грамотном включении в систему логопедической работы они могут эффективно использоваться для развития всех сторон речи ребенка (от фонетико-фонематической до связной), выступать эффективным средством совершенствования её выразительности, служить основой для более эффективного формирования психических процессов дошкольника с ОНР.

Литература

1. Иванов Н.Н. Мифопоэтика в художественном сознании М. Горького // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 2. С. 40-47.

2. Климкина Е.А., Сизова В.С. Использование скороговорок в коррекционной логопедической работе на этапе автоматизации звуков // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIV Междунар. науч.-практ. конф.* Новосибирск: СибАК, 2015. № 7(53). С. 36-40.
3. Леушина А.М. О своеобразии образов в речи маленьких детей // *Психология дошкольника: хрестоматия* / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1997. С. 81-90.
4. Пескишева Т.А. Использование малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми 4-7 лет с общим недоразвитием речи: дисс. ... кан. пед. наук. – М., 2008. 179 с.
5. Русинова С.В., Санькова А.А. Педагогические аспекты анализа сформированности предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушениями речи // *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 70-2. С. 187-190.
6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. – М.: «Гном-Пресс», 2013. 80 с.
7. Фольклор // *Литературная энциклопедия: В 11 т. Т.11.* – М., 1939. URL: <https://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/> (дата обращения 11.10.2024)
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с.

УДК 376

Орлова Н.П.

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», студентка 2 курса магистратуры
Научный руководитель: канд. пед. наук Проглядова Г.А.*

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие пространственных представлений и пространственного мышления, а также представлены технологии развития пространственных представлений у обучающихся средних классов у детей-инофонов с задержкой психического развития в 5 классе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: пространственные представления, пространственное мышление, дети с задержкой психического развития.

Orlova N.P.

FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION OF GRADES V

Summary. This article considered one of the problems in the development and formation of spatial thinking. The study revealed the features of spatial representations in children with mental retardation, resulting in difficulties in their learning. Children with mental retardation need special techniques for the formation of spatial representations and this is an important task of special pedagogy and psychology.

Key words: spatial thinking, spatial representations, children with mental retardation

Проблема детей-инофонов в настоящее время стоит довольно остро в образовательной практике. Даже при том, что русским языком они владеют в достаточной мере, образовательную программу они не всегда способны взять в полной мере. Одной из причин сложностей в освоении образовательной программы выступает освоение пространственных представлений, выраженных в двух основных параметрах:

- Лингвистико-языковое представление (выраженное в семантических и грамматических конструкциях)
- Перцептивно-образное представление (нас в большей мере интересует математическое и геометрическое представление на листе бумаги)

Пространственные представления являются основой для пространственного мышления. И.С. Якиманская дает следующее определение понятию «пространственное мышление»: «специфический вид мыслительной деятельности, основным содержанием которого является работа с пространственными образами в процессе решения задач, требующих ориентации в видимом и воображаемом пространстве». А И.Я. Каплунович единицей пространственного мышления считает сенсорные компоненты и представления. В.С. Столетнев определяет пространственное мышление через его функции, основными из которых являются мыслительные операции в

образах для преобразования формы, величины и пространственных отношений между элементами объектов пространства.

Перцептивные компоненты и формируемые на их основе представления, перцептивные, символические и объектные образы, выраженные в языке – основа психики человека, основа его взаимодействия с миром, карта мира. Точность пространственных представлений прямо влияет на репрезентативность в психике ребенка окружающего пространства, данного не только в ощущениях, но и в теоретическом, языковом, символьном освоении окружающего мира. В основе пространственной ориентации, в оперировании пространственными отношениями лежит оперирование своим собственным телом, в основе понятий «близко-далеко» мы отталкиваемся от представлений о себе (Дотянусь или нет рукой? Могу ли я перешагнуть? Достану или нет? Ударюсь или нет? Является ли пространство безопасным?)

Нарушения в формировании и развитии пространственных представлений очевидным образом препятствует успешному освоению образовательных программ по физической культуре, математике, технологии, геометрии, географии, рисованию и не столь очевидно – в освоении русского языка (освоение предлогов в первую очередь, склонений, падежных и глагольных форм, грамматике русского языка, согласований слов в предложении и т.д. и т.п.)

Структура пространственного представления достаточно сложна и представляет собой многокомпонентное образование: в основе его лежит перцептивное восприятие прежде всего своего собственного тела. И ключевую роль здесь играют проприорецепторы восприятие самого себя, в меньшей степени – зрительное, моторное восприятие себя, координация глаз-рука, координация движения частей тела относительно друг друга. Следующий этап комплексного восприятия себя и окружающего мира – это восприятие своего тела относительно других тел и объектов (топологические, координатные,

метрические отношения). В первую очередь здесь играет роль гравитационное чувство, отвечающее за расположение «верх-низ» и вестибулярный аппарат. Отвечающий за интерпретацию изменения положения тела в пространстве. Следующий сложный перцептивный компонент – это умения соотносить размеры, величины трехмерного пространства объектов окружающего мира безотносительно собственного тела, и тут уже не обойтись без вербализации. Без основ знания языка. Еще более сложный уровень познания мира и построения пространственных представлений – лингвистические представления, включающие в себя, в том числе, научный тезаурус (единицы расстояния, геометрические понятия, описания физических и химических явлений, и прочие составляющие научной картины мира, вписанной в пространство).

Целью настоящей статьи является формирование и развитие пространственных представлений у детей-инофонов в рамках системно-деятельностного подхода. Деятельностный подход подразумевает активную деятельность обучающегося в познании окружающего мира, использование полисенсорного принципа и комплексного формирования пространственного мышления на каждом этапе занятий. Реализация деятельностного подхода предполагает активную субъектную деятельность обучающегося, сознательное формирование и развития собственной мотивации, единство сознания и деятельности, постепенное владение знаками и символами, использование речи как сквозного психического процесса, созидającego и регулирующего деятельность и ключевого фактора интериоризация получаемого опыта.

Таким образом, для более успешного освоения пространственных представлений мы используем ключевые параметры концепции Выготского Л.С., Семенович А.В., Ананьева Б.Г., Сиротюк А.С., Бернштейна Н.А. и на коррекционных занятиях используем свернутое прохождение онтогенеза, обязательно с использованием крупной моторики и смещающихся в

пространстве объектов на основе оборудования сенсорной комнаты. При этом сначала идет освоения пространственных представлений в относительно всего тела в крупной моторике. Затем в мелкой моторике. Затем на пространстве листа бумаги с переносом в теоретическое пространство, акцентируясь на каждом этапе в лингвистических единицах относительно этапов онтогенеза.

Приоритет на первом этапе – подвижные игры и ориентировка в пространстве относительно движущихся объектов: «Иди на звук», «Осторожно, айсберг», «Поймай мяч с условием». Следующий этап – игры на раскачивающейся платформе. Например, игра «Достань прищепку с условием» – обучающемуся необходимо найти прищепку, например, с согласной буквой – позади себя, перед собой, слева-сзади, справа-вверху, слева-внизу и т.д. и т.п. Условия игры можно усложнять, например «если ответна задачу X, то...». «если прямые пересекаются, то...». конкретные задания-условия выбираются относительно общего уровня знаний обучающегося, уровня владения русским языком, уровня владения собственным телом и другими индивидуальными особенностями. Занятия проходят двух типов – индивидуальные занятия с максимальным использованием проприорецепция и групповые занятия с максимальным использованием лингвистического уровня освоения практического и теоретического пространства.

При освоении системы метрических мер, закономерностей числового ряда, освоения правил математики и геометрии использовались числовые прямые, игры с мячом, геометрические игры (начиная с обычных «классиков», «подели землю») именно в крупной моторике, когда необходимо задействовать все тело, необходимо прыгать, переступать, наклоняться, причем, наклоняться и вперед, и назад.

Таким образом, пространственные представления и пространственное мышление являются одним из ключевых междпредметных компетенций обучающегося. Пространственное мышление я позволяет учащимся успешно

воспринимать и анализировать информацию о пространственном расположении объектов, их форме, размере и движении, что необходимо для понимания физических, математических, химических концепций. Трудности в освоении пространственных представлений и пространственного мышления имеет системное влияние на освоение обучающимися общеобразовательной программы. Неочевидное влияние освоение пространственных представлений имеет при освоении русского языка. Однако ошибки пространственных представлений существенно препятствуют освоению русского языка и научной картины мира, в основе которой как раз и лежит русский язык.

Для эффективного развития пространственного мышления учащихся были предложены методы и приемы, которые можно использовать в учебном процессе. К ним относятся использование визуальных материалов, интерактивных методов обучения и игровых приемов. При этом ключевую роль играет повышение воздействия на проприорецепторную систему обучающихся как опоры в формировании пространственных представлений.

При использовании этих методов важно учитывать индивидуальные особенности учащихся, а также организовывать занятия, обеспечивающие максимальное участие учащихся и понимание материала. Применение этих методов позволяет не только эффективно развивать пространственное мышление учащихся, но и повышать их интерес при освоении образовательной программы, основанный на понимании картины окружающего мира.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. М.: Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
3. Тулеева Г.Е. О формировании пространственно-образного мышления. Вопросы науки и образования. 2019. № 5(50). С. 175-186.
4. Кравченко А.В. Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск, 1996.

5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 384 с.
6. Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей // Сборник статей / Под ред. А.Б. Архипов, Е.В. Максимова, Н.Е. Семенова. М.: Диалог-МИФИ, 2011. 64 с.
7. Семенович А.В. Метод замещающего онтогенеза. Познавательная активность. Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2016. 577 с.
8. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980.

УДК 37.011.33

Остапчук А.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: старший преподаватель Г.А. Пивоваренко

ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье выявлены особенности коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Также рассматриваются некоторые аспекты коммуникативного развития младших школьников с аутизмом. Описаны возможности внеурочной деятельности как средства развития коммуникативных умений младших школьников с аутизмом. Автором, отмечено, что для детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра характерно формирование школьной дезадаптации и проблемы формирования коммуникативных умений. В связи с этим, предложены психолого-педагогические условия развития коммуникативных умений у обучающихся данной категории.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, младший школьник, коммуникативные умения, условия.

Ostapchuk A.S.

FEATURES AND CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary. This article identifies the features of the communicative skills of primary school children with autism spectrum disorders. Some aspects of the communicative development of

primary school children with autism are also considered. The possibilities of extracurricular activities as a means of developing the communicative skills of younger students with autism are described. The author notes that primary school children with autism spectrum disorders are characterized by the formation of school maladaptation and the problem of formation of communicative skills. In this regard, the psychological and pedagogical conditions for the development of communicative skills in students of this category are proposed.

Key words: autism, autism spectrum disorders, primary school student, communication skills, conditions.

В настоящее время подготовка ребенка к самостоятельной жизнедеятельности представляет собой приоритетную и значимую задачу сферы образования как детей, относящихся к нормотипичному развитию, так обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Коммуникативная деятельность является основополагающим аспектом формирования у ребенка младшего школьного возраста навыков социального взаимодействия, воспитания самостоятельности. Актуальность проблемы и темы исследования на научно-теоретическом уровне определяет широкий интерес ученых к данному вопросу (Т.В. Волосовец, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Л.М. Шипицина и др.).

Л.М. Шипицина подчеркивает в своих исследованиях, что у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра нарушены коммуникативные умения. По мнению автора, с каждым годом количество детей с расстройствами аутистического спектра увеличивается. Изучение анамнеза показывает, что в раннем возрасте у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС, аутизмом) обнаруживаются трудности при формировании восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, проявляется различная степень недоразвития сенсорных функций, пространственных представлений [2, с.115].

В современной литературе (С.А. Морозов и др.) выделяют две международные классификационные системы заболеваний и нарушений. Они достаточно похожи друг на друга, а также при проведении классификации болезни обе учитывают поведенческие характеристики, а не ее этиологию.

ДСМ-IV (Diagnostic and Statistical Manual), расшифровывается как созданное Американской психиатрической ассоциацией «диагностическое и статистическое руководство» в четвертой редакции и является первой МКБ (международная классификационная система болезни). Вторая МКБ так и называется – МКБ, принята Россией после присоединения к ВОЗ (Всемирная Организация Здравоохранения) в 1999 году [5, с.25].

О.С. Никольская создала свою классификацию по психологии аутизма, где основным определяющим фактором аутизма является именно эмоциональное развитие и его нарушения. Автором было выделено четыре группы:

1. Полная отрешенность от происходящего.
2. Активное отвержение окружения.
3. Захваченность аутистическими интересами.
4. Трудности организации общения и взаимодействия [4, с.230].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что РАС – группа различных клинических расстройств развития психики личности, признаками которой являются нарушения ее взаимодействия с социумом и малое владение речевым аппаратом, что, несомненно, является серьезным нарушающим фактором для адаптации человека в социуме. Также РАС характеризуется малым и однообразным количеством увлечений у ребенка, что влечет за собой отсутствие стремления и мотивации для коммуникации с окружающими.

О.В. Защирина отмечает, что нарастание симптомов аутизма приурочено к началу посещения школы [2, с.259]. Подобная закономерность может быть объяснена неспособностью ребенка с аутизмом справляться с новыми требованиями, предъявляемыми к нему в условиях увеличения психических и физических нагрузок.

Для детей с РАС характерны формирование школьной дезадаптации и проблемы формирования коммуникативных умений. У младших школьников с аутизмом наблюдаются трудности в установлении коммуникативного взаимодействия в классе со сверстниками и учителем, стереотипность поведения, повышенный уровень тревожности, излишняя ранимость, страхи, проявления агрессивности (самоагрессии), что негативно сказывается на становление у них коммуникативных умений [1, с.29].

Увеличение количества детей с данной патологией требует более тщательного поиска путей их социализации и адаптации. Большое значение приобретает внеурочная деятельность как средство развития коммуникативных умений младших школьников с РАС, поскольку данный вид деятельности способствует эффективному обучению, адаптации детей данной категории в социуме [3, с.52].

В литературе представлены исследования в области коммуникативного развития детей с аутизмом (М.Л. Барбера, М.Ю. Веденина, Г.М. Дульнев, И.И. Маймачук и др.), некоторые подходы к формированию коммуникативных умений у детей изучаемой категории (Е.Р. Баенская, А.П. Воронова, Н.Б. Лаврентьева, О.С. Никольская, Л.М. Шипицина). Но всегда остается необходимость поиска наиболее эффективных способов по развитию коммуникативных умений младших школьников с РАС, в частности, во внеурочной деятельности.

Считаем, что эффективному развитию коммуникативных умений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра средствами внеурочной деятельности способствуют следующие психолого-педагогические условия:

- организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с аутизмом, направленной на формирование коммуникативной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического

расстройства. Оптимальным количеством индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий ребенка с аутизмом со специалистом считается четыре раза в неделю, обязательно – на регулярной основе, чтобы была возможность закрепить результат коррекционно-педагогической работы. Также занятия по закреплению результата должны производиться и дома. Поэтому необходим четкий последовательный план работы с ребенком и прохождение условных точек проверки усвоенных навыков и знаний с обязательной фиксацией по времени;

– создание специальной развивающей предметно-пространственной среды для формирования коммуникативной деятельности детей с РАС. В целях формирования коммуникативных умений у ребенка с РАС можно выделить элементы развивающей предметно-пространственной среды: наличие и использование визуальных стимулов – доски с визуальным расписанием, коммуникативной папки, наличие речевой среды, формирование коммуникативной деятельности осуществляется с использованием приемов поведенческой терапии;

– организация психологического просвещения и взаимодействия всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с РАС. Эффективность в коррекционной работе может быть достигнута в результате тесного взаимодействия всех участников коррекционно-образовательного процесса при условии совместного комплексно-тематического планирования работы;

– осуществление психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с РАС. Участие родителей в коррекции нарушений коммуникативных умений ребенка с аутизмом позволяет не только добиться лучших результатов, но и способствует более углубленному их пониманию как самого ребенка, так и его проблемы, а также своих сил и возможностей для ее решения. Родители в результате принимают ребенка «таким, какой он есть», что лишь способствует его развитию [1, с.192].

Таким образом, главными показатели нарушения у ребенка речевой активности у детей с РАС в младшем школьном возрасте можно выделить непосредственно саму задержку речевого развития, отсутствие желания к коммуникации, частичный мутизм речи или эхолалии, и т.д. Коммуникативные умения формируются у младших школьников с РАС в дизонтогенезе. Нарушения коммуникативных умений при РАС характеризуются тем, что дети не реагируют на голос учителя, жесты не используются ими при общении, активная речь и моторная сфера не сформированы, они не различают по словесной инструкции изображения предметов. У учащихся с РАС отсутствует инициатива общения, эмоциональные реакции неадекватны, не способны целенаправленно использовать средства общения.

С целью развития коммуникативных умений у обучающихся с РАС целесообразно создавать соответствующие психолого-педагогические условия, включающие в себя организацию индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с аутизмом, направленной на формирование коммуникативной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического расстройства, создание специальной развивающей предметно-пространственной среды для формирования коммуникативной деятельности детей с РАС, организацию психологического просвещения и взаимодействия всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с РАС, осуществление психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с РАС.

Литература

1. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 8-е. М.: Теревинф, 2016. 356 с.
2. Детский аутизм. Хрестоматия: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Составитель Л.М. Шипицина, О.В. Заширинская. Издание 2-е, переработанное и дополненное. СПб.: Дидактика Плюс, 2014. 457 с.
3. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами

аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб.: СЕАНС, 2018. 296 с.

4. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М.: Просвещение, 2005. С. 228-241.

5. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования. М.: Добрый век, 2017. 374 с.

УДК 376

Пашкова Н.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук Е.В. Шипилова

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данная статья направлена на изучение формирования мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения. В статье приведены виды изобразительной деятельности, используемые в коррекционном процессе. Показано влияние изобразительной деятельности на психическое развитие, познавательное, эмоционально-волевое, личностное, а также на развитие мелкой моторики рук, сенсорных навыков.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, изодетельность, мелкая моторика, сенсомоторное развитие, познавательное развитие, рисование, осязание.

Pashkova N.A.

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS USING ELEMENTS OF ART ACTIVITIES

Summary. This article is aimed at studying the development of fine motor skills in preschool children with visual impairments. The article presents the types of art activities used in the correction process. The influence of art activities on mental development, cognitive, emotional-volitional, personal, as well as on the development of fine motor skills of hands, sensory skills is shown.

Key words: children with visual impairments, art activities, fine motor skills, sensorimotor development, cognitive development, drawing, touch.

В настоящее время важным является всестороннее развитие ребенка. Особое внимание стоит уделить такому компоненту как моторное развитие ребенка. Ученые, такие как, В.А. Сухомлинский, А.В. Запорожец, Л.Б. Осипова, М.Ю. Кистяковская, Е.С. Анищенкова изучали особенности развития мелкой моторики, двигательных способностей рук и доказали, что развитие моторных навыков благоприятно влияет на становление психических процессов таких как внимание, память, мышление и речь. В особенности развитие моторных навыков важно для детей с нарушениями зрения, так как полное отражение действительности, а также полноценная деятельность возможны при взаимодействии зрения и тактильных анализаторов, моторных умений при участии сохранных органов чувств. Для успешного включения ребенка в образовательный процесс, а также его социализацию важным является своевременная работа, направленная на развитие осязания и мелкой моторики рук.

В процессе познания окружающего мира, выработке компенсаторных способов анализа предметной деятельности осязание является приоритетным фактором. Опираясь на данные суждения, педагоги образовательных учреждений ставят перед собой цель – организации процесса коррекционной помощи, направленной на формирование тактильно-кинестетического анализа и синтеза признаков и свойств предметного мира у детей с нарушениями зрения, формирование способностей использовать эти навыки в жизни.

М.И. Сеченов утверждал, что движение руки человека генетически не детерминировано, а становление происходит в процессе воспитания и обучения, как результат проведенных ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными изменениями в процессе активного взаимодействия с окружающей средой [5].

Одним из главных факторов в совершенствовании мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушением зрения Л.Б. Осипова выделяла

занятия продуктивными видами деятельности. Это обуславливается тем, что движения рук во время рисования связаны с мышечно-двигательными ощущениями, восприятиями самого движения зрительно и кинестетически. При выполнении заданий на развитие мелко моторики детям приходится выполнять тонкие движения пальцев рук, сопряженные движения двумя руками, также учитывать сенсорные свойства предметов [2].

Исследования М. Монтессори, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и других ученых в области специальной педагогики доказывают то, что занятия изобразительностью влияет на формирование сенсорных эталонов и моторных функций, развивает кинестетические ощущения. Важным для детей с нарушениями зрения является то, что в процессе занятия изобразительным искусством развиваются многочисленные психические процессы, включая моторику ребенка.

У ребенка формируется образ предмета при восприятии движения во время занятий изобразительной деятельностью, развивается мышечная память движений руки, совершенствуются исполнительные действия и образуется двигательный опыт. Он ощущает положение карандаша в руке, воспринимает движение руки с карандашом по бумаге, силу сжимания и разжимания рычагов ножниц, силу давления при раскатывании комка глины или пластилина.

Одним из главных показателей, как психического, так и физического развития является способность овладения ребенком навыков мелкой моторики (хорошая подвижность руки, кисти, ручные умения).

Выделяют следующие виды изобразительной деятельности, влияющие на формирование таких графомоторных умений как, движение руки и пальцев; пространственные умения; зрительно-моторная координация; осанка:

1. Рисование. Играет не малую роль в развитии ребенка. Оно помогает преодолевать скованность и неуверенность движений, улучшает координацию движений кистей рук. Мелкая моторика играет важную роль в сенсорном

восприятии детей с нарушением зрения. Рисование развивает осязание, что благоприятно влияет в дальнейшем на всю деятельность ребенка, к которой можно отнести чтение по Брайлю, где необходимо считывать точки с помощью пальцев рук. Также это влияет на бытовую деятельность детей. Ребенок понимает и дифференцирует с помощью главного сенсорного анализатора – пальцы рук. Для обогащения знаний детей о цветовой гамме применяются такие методы, как нагревание баночек. Такой метод применяется при рисовании желтым цветом, так как данный оттенок обозначает солнце – тепло. Существует множество различных техник и способов изобразительности.

Одним из таких способов является использование трафаретов с различными фигур, направленное на стимуляцию движений моторики рук, автоматизацию двигательных навыков. Этот процесс включает в себя многочисленные навыки и соответствующие формообразующие движения. В процессе раскрашивания по трафарету дети развивают ритмичность движений рук и кистей, свободно следуют форме объектов, останавливаются в пределах контуров и регулируют силу нажатия для создания различных оттенков, а также воспроизводят штрихи в соответствии с формой предметов.

Для детей с нарушениями зрения на начальных этапах формирования изобразительных навыков раскрашивание по трафаретам становится особенно важным. В процессе стоит уделять внимание как развитию навыков рисования, так и анализу структуры объекта через призму сенсорных эталонов, включая форму ключевых деталей и цвет каждого элемента [7].

2. Лепка. Именно на занятиях по лепке дети на прямую учатся отражать предметы окружающего мира с помощью пластилина либо глины. Пластилин более доступный для детей с нарушением зрения материал, так как при готовой поделке они могут ее ощупать и узнать основные признаки предмета, который слепили. Используется такой вид методик, когда ребенку предлагается образец, который они сначала ощупывают, затем выделяют основные признаки,

называют его и после этого изготавливают сами. Лепка способствует лучшему развитию мелкой моторики, это связано с тем, что дети с нарушением зрения на занятиях постоянно разминают, сплющивают или скатывают материал. Благодаря этому происходит укрепление мускулатуры пальцев рук, формируется опыт осязательного обследования, укрепляются тонкие движения руки.

3. Конструирование. Оно включает в себя разнообразные постройки из строительного материала, изготовление поделок и игрушек из бумаги, картона, деревянных деталей, природного материала. В этом процессе дети учатся упорядочивать предметы и их элементы для создания конкретных конструкций. Материальная база по конструированию разнообразна, поэтому спектр сенсорных ощущений наполняется различными эталонами, так как при этом виде деятельности дети используют не только бросовый материал, но и природный. К природному материалу относятся различные веточки, мох, желуди, листья и т. д. Контрастность текстур благоприятно влияет на познавательное развитие и мелкую моторику ребенка. В конструировании благоприятно сказывается на развитии образного мышления и способствует умственному, моральному и эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Одним из методов конструирования является оригами – японское искусство складывания бумаги. Это занятие развивает координацию движений рук и пальцев, оказывает положительное влияние на общее интеллектуальное развитие, внимание и память. Занятия оригами формируют усидчивость, ответственность и аккуратность; они способствуют бережному отношению к материалам и предметам, а также позволяют детям проверить свои возможности и проявить свои творческие, конструктивные и художественные навыки.

4. Аппликация. Этот вид деятельности заключается в процессе наклеивания или нашивания деталей того или иного материала различных цветов, который можно причислить к занятиям по декоративно-прикладному искусству. Аппликация применяется в украшении предметов быта и одежды. При выполнении аппликации можно руководствоваться свободной либо заданной тематикой. В ходе занятий формируется пространственное восприятие, зрительная память, производственное внимание, аналитическое мышление, представления о цвете, форме. Под влиянием наблюдений у детей продолжают обогащаться представления о различных качествах предметов.

На занятиях по аппликации ключевой задачей является освоение множества методов вырезания. Дети осваивают процесс вырезания различных геометрических фигур, постепенно, в рамках коррекционного обучения, увеличивая количество и уменьшая размеры деталей.

Аппликация влияет на развитие у ребенка с нарушением зрения таких способностей, как:

- аккуратность, при вырезании элементов поделки;
- терпеливость;
- усидчивость;
- слуховое восприятие;
- концентрация внимания;

На первых этапах занятий аппликацией дети обучаются рвать бумагу, сначала на крупные кусочки, а затем на меньшие. Разрывая края и приклеивая их к листу, они эффективнее создают формы предметов. В процессе обучения аппликации дети развивают свои моторные навыки, учатся анализировать и знакомиться с предметами, различая пропорции и размеры, а также сопоставляя качество объектов. По окончании этапа обрывной аппликации их координация движений становится более сложной. Они начинают использовать ножницы для вырезания деталей по заранее нарисованным контурам.

При комплексном применении различных видов изодейтельности у детей развиваются навыки стандартизации зрительных образов, осязательных умений, улучшается восприятие деталей, что активно влияет на их познавательную и эстетическую сферы. Изображение и творчество также способствуют улучшению зрительно-моторной координации.

Таким образом, изобразительное искусство воздействует на формирование сенсомоторных навыков и развивает способности к появлению абстрактного мышления. Во время занятий мозг фиксирует ощущения, а рука синхронизирует их с визуальными, аудиальными и тактильными восприятиями, создавая сложные, интегрированные образы и представления. Занятия изодейтельностью способствуют формированию стойких навыков работы с конструктивными элементами, а также позволяют контролировать амплитуду, силу и скорость движений рук. Кроме того, они помогают направлять руку по желаемой траектории.

Литература

1. Акопова А.Ф., Руденко Л.А., Сербина Л.Ф. Изобразительная деятельность дошкольников с нарушениями зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. №1. С.25-27.
2. Денискина В.З. Содержание и методы коррекционной работы по развитию осязания // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: учебно-методическое пособие / под ред. Л.И. Солнцевой. М.: Логос ВОС, 1990. С. 25-45.
3. Егормина Л.М. Тифлографика // Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения / под ред. Л.М. Шиницыной. СПб.: Образование, 1995. С. 41-66.
4. Моурлот Л.И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста: учеб-методич. пособие / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова. Самара: СТУ, 2007. 122 с.
5. Мясникова Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения. Саратов, 2006. 19 с.
6. Русинова С.В., Кабушко А.Ю., Шипилова Е.В. Сравнительный анализ особенностей зрительного и осязательного восприятия у детей с нарушением зрения, обучающихся в условиях специального и инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 279-282.
7. Селетреникова Т.А. Развитие мелкой моторики у дошкольников с нарушениями зрения // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15, № 1. С. 50- 56.

УДК 376

Перегородиева В.Е.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А. Санькова

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования любознательности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Автор выявляет и анализирует психолого-педагогические аспекты развития исследовательской активности и интереса к окружающему миру у детей дошкольного возраста; анализирует методы и приемы стимулирования познавательной активности дошкольников с задержкой психического развития. Большое внимание в статье уделяется развивающей предметно-пространственной среде как одному из важнейших внешних мотивов, стимулирующих ребенка к проявлению познавательного интереса и тем самым способствующих формированию у него любознательности.

Ключевые слова: познавательный интерес, познавательная активность, любознательность, дошкольный возраст, задержка психического развития, методы и приемы формирования любознательности.

Peregorodieva V.E.

FORMATION OF CURIOSITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Summary. This article examines the problem of developing curiosity in older preschool children with mental retardation. The author identifies and analyzes the psychological and pedagogical aspects of developing research activity and interest in the world around them in preschool children; analyzes methods and techniques for stimulating the cognitive activity of preschoolers with mental retardation. Much attention in the article is paid to the developing subject-spatial environment as one of the most important external motives that stimulate a child to show cognitive interest and thereby contribute to the development of curiosity in him.

Kew words: cognitive interest, cognitive activity, curiosity, preschool age, mental retardation, methods and techniques for the formation of curiosity.

Нацеленность на познание окружающей действительности и интерес к миру вокруг выступает основой для становления познавательной сферы и интеллекта ребенка. Любознательность является важным аспектом

познавательной активности детей, играющим ключевую роль в их всестороннем развитии. Для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития формирование любознательности представляет собой требующую особого внимания и применения специфических методов и подходов задачу.

Любознательность заключается в стремлении ребенка к познанию окружающего мира, желании задавать вопросы, исследовать и открывать новое. Она способствует развитию критического мышления, творческих способностей и социальной адаптации. У детей с задержкой психического развития любознательность имеет ряд специфических черт.

Любознательность – стремление к приобретению всё новых знаний. Важной особенностью любознательности является то, что она может быть условием успешной активной умственной деятельности и в то же время создавать условия для повышения работоспособности дошкольника. При наличии любознательности знания быстрее переходят в область активного их использования, становятся внутренним достоянием личности [3].

Проявления любознательности у детей с ненарушенным развитием характеризуются следующими особенностями:

- они задают большое количество вопросов познавательного характера, нацеленных на выявление сущностных характеристик предметов и явлений окружающего мира, определение причинно-следственных связей и отношений между ними;
- для них характерно стремление длительно рассматривать, наблюдать, самостоятельно определять свойства и особенности объектов, с которыми они взаимодействуют непосредственно или знакомятся опосредованно;
- в ходе процесса познания окружающего мира они проявляют эмоционально-познавательную активность, демонстрируют вовлеченность в этот процесс и заинтересованность в его результатах [6].

У детей с задержкой психического развития уровень любознательности значительно ниже, что проявляется в том, что:

- они гораздо чаще задают вопросы репродуктивного характера, нежели познавательного, а сами вопросы носят, как правило, ситуативный характер, не нацелены на выявление сущностных черт объектов и причинно-следственных закономерностей событий, касаются, в первую очередь, относительно знакомых предметов и ситуаций;

- дети быстро пресыщаются любой деятельностью, она носит в значительной мере имитативный и поверхностный характер;

- дошкольники не проявляют активности в беседах, в обсуждении наблюдаемых явлений;

- дети имеют более низкие, по сравнению со сверстниками с нормальным психофизиологическим развитием возможности восприятия и переработки информации, что препятствует развитию исследовательской активности;

- им присущий низкий уровень мотивации, проявляющийся в недостатке интереса к окружающему миру, который может быть связан с отсутствием положительного опыта;

- ограниченность взаимодействия с окружающими, свойственная дошкольникам с ЗПР, может снижать желание в активном поиске ответов на вопросы и поиске удобных для себя путей их получения, что напрямую сказывается на процессе их социализации [6; 7].

Таким образом, можно констатировать, что характер формирования познавательного интереса у детей с задержкой психического развития имеет свои особенности и проявляется в низком уровне сформированности любознательности. Одни из них вообще не задают вопросов, другие задают вопросы, касающиеся лишь внешних свойств предметов и явлений, что соответствует первой ситуативной форме проявления познавательного интереса.

В основе формирования познавательного интереса ребенка и его любознательности лежат разного рода мотивы как внутренние, так и внешние, пробуждению которых способствует целенаправленное использование различных форм, методов и приёмов работы. С целью пробуждения любознательности и инициативы у детей с ЗПР педагоги используют:

- информационно-коммуникационные технологии, которые могут служить наглядности представления объекта рассмотрения и проведения с ним логических операций различного характера, алгоритмизируют деятельность по его изучению;

- метод проектов, который ориентирован на обобщение сформированных у детей знаний, умений и навыков, применение их в конкретной ситуации с большим количеством способов действий, чем и стимулирует проявление любознательности;

- элементарное экспериментирование, с помощью которого ребенок может получить опыт определённой деятельности и увидеть её непосредственные результаты, что может значительно повысить уровень его любознательности;

- проблемные ситуации, благодаря которым дети убеждаются в необходимости получения нового опыта и убеждаются в возможности реализации этого процесса, а также учатся формулированию вопросов, овладевают умением поиска ответов на них, развернутого их изложения. Это помогает формировать у них интерес к познанию мира;

- игровая деятельность, являющаяся естественным способом познания для детей, формой работы по уточнению и закреплению сложившихся представлений (особенно эффективны дидактические и развивающие игры, игры-инсценировки, игры-драматизации и др.);

- специальную развивающую среду, обеспечивающую доступ дошкольника к разнообразным материалам и игрушкам, которые стимулируют

исследовательскую активность (например, использование сенсорных материалов, которые привлекают внимание и побуждают к взаимодействию);

– экскурсии и выезды на природу, обладающие большим развивающим и мотивирующим к познанию материалом, поскольку непосредственное взаимодействие с окружающим миром, наблюдение за природой и участие в различных мероприятиях могут значительно обогатить опыт детей;

– партнерство с родителями, вовлечение которых в процесс обучения, ознакомление с рекомендациями по играм и занятиям с детьми, могут помочь создать поддерживающую атмосферу вне ДОО и будет способствовать развитию любознательности у детей в домашних условиях [4; 7].

Одним из важнейших внешних мотивов, стимулирующих ребенка к проявлению познавательного интереса и тем самым способствующим формированию у него любопытства, является развивающая предметно-пространственная среда группы, на которой мы бы хотели остановиться более подробно. Она должна быть построена с учетом базовых принципов построения среды в соответствии с требованиями ФГОС ДО: насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность [1].

Занимательность среды облегчает вовлечение детей с ЗПР в целенаправленную деятельность, формирует желание выполнять предъявленные требования и стремление к достижению конечного результата. Так, для развития любознательности детей акцент в среде может делаться на сменяемости материала в зависимости от изучаемых лексических тем, что обеспечивает новизну используемых дидактических пособий. Например, при изучении темы «Растения огорода» в группе целесообразно иметь макет огорода, где представлены грядки с разными растениями; темы «Что растет на огороде» – экологический театр «Урожайный», а также магазин с муляжами овощей.

Используя подобные пособия, игры и муляжи педагог создаёт условия для:

- обучения детей с ЗПР зрительно-двигательному способу обследования предмета;
- формирования и закрепления представлений о цвете, форме и размере и т.п.;
- развития мышления дошкольников путём проведения логических операций с анализируемыми объектами: анализа – вычленения частей и определения их локальных характеристик, сравнения – соотнесения предметов по выделенным свойствам, группировки по разным основаниям, обобщения – усвоения обобщающих понятий различных уровней.

При организации работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР занимательность среды может обеспечиваться также введением игрового персонажа, который побуждает детей к разнообразной познавательной деятельности (пройти вместе с ним по осенним дорожкам, оказать помощь лесным жителям, ответить на письмо и т.д.)

Эффективной организационной формой работы может служить использование познавательного кейса, который предлагает игры развивающего характера («Найти домик заблудившейся цифре», «Расставить геометрические фигуры».) Желательно, чтобы у каждого ребенка был свой пакет «Мои секретики», в котором могут быть интересные задание развивающего характера, подобранные с учётом дифференцированного и личностно-ориентированного подходов («Угадай по описанию, кто спрятался в книжке», «Найди по схеме, где находится твоя любимая игрушка» и т.д.)

Всё это, несомненно, приводит и к формированию у ребенка желания обследовать по подобным алгоритмам и другие объекты окружающего мира, с которыми он сталкивается, то есть пробуждает его любознательность. Благодаря использованию таких методов и приемов работы, которые

способствуют накоплению у дошкольников с ЗПР определенных навыков, действий и умений познавательной активности, развитию понимания значимости познавательной деятельности, любознательность у данной категории детей приобретает устойчивый характер.

Таким образом, формирование любознательности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития – это комплексная задача, требующая индивидуального подхода и применения разнообразных методов, приёмов и форм работы. Создание стимулирующей образовательной среды, использование игровых методов и активное взаимодействие с родителями могут значительно повысить уровень любознательности у детей данной нозологической категории, способствуя их всестороннему развитию и социальной адаптации.

Литература

1. Баранова Т.Н. Игровая деятельность как средство развития любознательности у детей с ОВЗ // Дошкольное воспитание. 2016. №3. С. 12-17.
2. Купарадзе Н.Ц. Формирование любознательности у детей старшего дошкольного возраста. М., 2001. 121 с.
3. Курбатова Н.В. Методы и приемы формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста // Научный вестник. 2021. № 4(2). С. 34-41.
4. Рамонова К.М. О психологических особенностях любознательности детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2000. № 10. С. 4-8.
5. Русинова С.В., Корсунова И.Ю. Особенности межличностных отношений в процессе игровой деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № Т2. С. 641-645.
6. Санькова А.А., Дзедоева И.С. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития как условие их успешной социализации // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Киров, 24 мая 2024 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. С. 90-92.
7. Шевченко Е.Н. Формирование любознательности у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 45-56.

УДК 376.42

Рудь В.А.,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. псих. наук Е.Л. Браккер

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПИКТОГРАММ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическим аспектам использования пиктограмм в работе с детьми младшего школьного возраста с глубокой умственной отсталостью. Рассматриваются особенности восприятия и понимания пиктограмм детьми с ограниченными возможностями, а также их роль в обучении и развитии. Исследуются методы применения пиктограмм в образовательных программах, направленных на развитие коммуникативных навыков и когнитивных функций. Особое внимание уделено эффективности использования пиктограмм в качестве вспомогательных средств в педагогической практике. Статья направлена на улучшение качества образовательного процесса для детей с глубокими нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: пиктограммы, глубокая умственная отсталость, младший школьный возраст, коммуникативные навыки, психолого-педагогическая работа.

Rud V.A.

THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING PICTOGRAMS IN WORKING WITH PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH PROFOUND INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article focuses on the psychological and pedagogical aspects of using pictograms in working with primary school children with profound intellectual disabilities. It discusses the peculiarities of perception and understanding of pictograms by children with disabilities, as well as their role in education and development. The methods of using pictograms in educational programs aimed at developing communication skills and cognitive functions are explored. Special attention is given to the effectiveness of using pictograms as auxiliary tools in pedagogical practice. The article aims to improve the quality of the educational process for children with profound intellectual disabilities.

Key words: pictograms, profound intellectual disability, primary school age, communication skills, psychological and pedagogical work.

Возможность общения с использованием вспомогательных средств коммуникации имеет для лиц с нарушениями умственного развития разнообразное значение. Они могут выразить свое мнение, заявить о потребностях, поделиться чувствами и эмоциями. Благодаря этому они могут также спросить о чем-либо, выразить протест, отказаться. Когда дети чем-то не удовлетворены, им не нужно применять такие активные формы протеста, как крик, толкание, апатия. Они становятся партнерами в диалоге, активно влияют на отношения с другими [2].

Пиктограмма – это одно из средств развития связной речи у младших школьников. Пиктограмма (от лат. *Pictus* – рисовать и греч. *Гра́μμα* – запись) – знак, который отображает важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений, на которые он указывает, чаще всего в схематичном виде. Как прием психологического исследования пиктограмма впервые была предложена в нашей стране в 1935 году Л.С. Выготским. Актуальность использования пиктограмм заключается в том, что мышление ребенка развивается через наглядную и доступную форму. Метод пиктограммы использовали Д.Б. Эльконин и Л.Е. Журова для обучения младших школьников грамоте, то есть использование наглядных моделей для определения звукового состава слова.

За рубежом (в частности, в Польше, Швеции, Дании, США и других странах) все чаще учат детей невербальным средствам коммуникации (если речь ребенку недоступна). Приведем некоторые из них [5].

– Пиктограммы – набор из 600 картинок размером 10*10 см. Они разделены на несколько категорий: люди, части тела, одежда, предметы, кухня, ванная комната, еда, овощи, животные, игрушки, парк, погода, музыка, спорт, чувства, профессии, транспортные средства, места, действия, праздники, особенности, положение в пространстве, цифры, формы контакта. Пиктограммы четкие, нет большого количества лишних деталей. На каждом рисунке есть подпись, которая информирует о значении этого знака. Также

основная картинка может быть белой, а фон – черным.

– Pictogram Communication Symbols Mayer-Johnson (PCS) – отдельные понятия представлены в виде рисунков. Они сложнее пиктограмм, имеют больше деталей, поэтому немного точнее, чем пиктограммы, и иллюстрируют отдельные понятия. Всего их более 3000, при этом некоторым понятиям соответствуют два различных рисунка.

– Система знаков Блиса (Bliss System) – состоит из около 30 простых графических форм, которые, комбинируясь в соответствии с строго определенными правилами, создают символы отдельных понятий. Эта система позволяет создавать высказывания с учетом некоторых грамматических структур (время, множественное число).

– Датская система жестов, приближенная к естественным, используется в коррекционных школах. Для общения с их помощью не требуется особая мануальная четкость.

– Система жестов Makaton – словарь жестов, созданный на основе американского языка жестов. Для использования этой системы необходимо умение хорошо себя контролировать и хорошая координация движений рук. На сегодняшний день словарь содержит 350 знаков. Они подобраны после тщательного анализа лексики, которая наиболее часто встречается в контактах с взрослыми и детьми, испытывающими значительные трудности в общении [3; с. 51].

Немецким специалистом Р. Лебом была разработана система вступления в коммуникацию с неговорящими людьми с нарушениями умственного развития. Эта система включает 60 символов (пиктограмм), на которых над изображениями напечатаны значения слов. В системе выделяются следующие разделы: общие знаки взаимопонимания, слова, обозначающие качество, состояние здоровья, посуда, продукты питания, предметы домашнего быта, личная гигиена, игры и занятия, религия, чувства, работа и отдых. Система

применяется в соответствии с возможностями ребенка воспринимать информацию. Он может найти соответствующий символ и передать его, а может просто указать на символ. Но недостаточно только показать символ, важно в этот момент произнести слово, сопровождать его жестами и мимикой [2].

Пиктограммы «схема слова» помогают ребенку, ориентируясь на визуальный образ, подсчитать, сколько и какие звуки в слове, где стоит звук (в начале, в середине или в конце), а также с помощью схем предложения определять количество слов, развивать интерес к общению, совершенствовать речевое и мыслительное поведение, осваивать операции анализа и синтеза.

Пиктограммы для рассказов и сказок эффективно использовать для развития связной речи у детей. Это способствует развитию высших психических функций (мышления, воображения, памяти, внимания), активизации связной речи, ориентированию в пространстве и упрощает знакомство детей с природой и явлениями окружающей реальности (дорожные знаки, экологические знаки и т.д.). При использовании различных схем изменяется характер деятельности детей: они не только слышат свою или обращенную к ним речь, но и имеют возможность ее «видеть». При составлении рассказов по картинкам и пиктограммам дети легче запоминают новые слова не механически, а в процессе активного использования [4].

Психические процессы, такие как мышление и воображение, у таких детей развиваются на основе различных видов восприятия и ощущений. Чем больше каналов восприятия информации задействует педагог, тем быстрее дети смогут осознать, проанализировать и организовать информацию как в содержательном, так и в речевом аспектах. Пиктограммы являются мощным инструментом в этом процессе, и лучше всего начинать работу с ними с уже знакомых сказок, таких как «Колобок», «Маша и медведь» или «Репка».

Пиктограммы могут стать эффективным инструментом для проведения различных игровых занятий с детьми. Например, в играх, таких как «Не зевай, нужную пиктограмму поднимай», педагог читает рассказ, а ребенок поднимает пиктограмму, соответствующую содержанию текста. В игре «Продолжи рассказ» педагог раздает пиктограммы, читает рассказ, а ребенок продолжает, опираясь на полученные картинки. В игре «Поставь правильно» педагог расставляет пиктограммы в неправильном порядке, а затем предлагает детям правильно их расположить, задавая дополнительные вопросы в случае затруднений. Игра «Составь свой рассказ» предполагает, что детям предлагаются пиктограммы, и они должны составить свой собственный рассказ, ориентируясь на них [1].

Кроме того, символизация звуков играет важную роль в логопедической работе с детьми начальных классов с нарушениями интеллектуального развития. Символы – это наглядные представления звуков, которые служат образцом для подражания в произношении. Это не просто абстрактные знаки, а образы, которые помогают ребенку запомнить и правильно воспроизводить звуки. Каждый символ может ассоциироваться с определенным звуком, а его образ в воображении ребенка помогает правильно произносить этот звук, создавая условия для самостоятельной коррекции произношения.

Символизация помогает не только запомнить сам звук, но и его образ. Работа с символами делает процесс освоения звуков более естественным и менее искусственным, что способствует улучшению произношения. Кроме того, символизация позволяет одновременно корректировать несколько звуков, что увеличивает эффективность коррекционной работы. Использование символов помогает детям лучше усвоить понятие «звук», так как они не только видят символ, но и связывают его с легко воспринимаемым образом [5].

С детьми младших классов, когда используется символизация, не возникает трудностей при звуковом анализе, и они начинают понимать

различие между гласными и согласными звуками. Символы помогают детям развить сенсомоторную целостность, улучшить координацию мысли, эмоций и действий. Это особенно важно, поскольку у детей с нарушениями интеллекта часто недостаточно развиты аналитико-синтетические процессы, и они не могут точно оценить свою неправильную звуковую речь. В этом случае символы служат своеобразной опорой, которая помогает ребенку настроиться на правильное произношение и ускоряет процесс исправления речевых дефектов.

Психологи-экспериментаторы, такие как Г. Эбингхауз, Г. Мюллер и Ф. Шуман, еще в конце XIX века доказали, что использование наглядных материалов способствует лучшему запоминанию учебного материала [6, с. 110]. Таким образом, применение образов-символов помогает избежать чрезмерного речевого давления на детей, что предотвращает их угнетение. Более того, символы развивают творческий потенциал ребенка, усиливают интерес и мотивацию, способствуют лучшему освоению коррекционно-учебного материала и переходу к самостоятельному освоению правильного произношения [2; с. 52].

Важно, что сначала ребенок учится правильно произносить звук с помощью взрослого и определенного образа-символа, затем начинает опираться только на символ, а в дальнейшем, после автоматизации произношения, может обходиться и без него. Внедрение этой технологии в практику способствует переходу из зоны ближайшего развития в актуальный, стимулируя процесс самокоррекции звуков. На начальном этапе автоматизация звука с помощью символа происходит на уровне механического усвоения, а с течением времени переходит на уровень сознательного использования знаний и орфоэпических навыков.

В работе используются важные принципы, направленные на развитие познавательной деятельности детей с нарушениями умственного развития,

включая активизацию различных видов анализаторов – зрительного, слухового, моторного. Это способствует лучшему восприятию информации и эффективному усвоению новых навыков. Формирование и развитие познавательной деятельности таких детей включает стимулирование наблюдательности, внимания, памяти и мышления, что особенно важно в работе с детьми, имеющими трудности с речью и когнитивными функциями. В то же время использование образов-символов является эффективным методом коррекционной работы, помогающим детям лучше осваивать звуковые и речевые навыки [5].

Один из первых приемов – это оживление символа, когда ребенок не только слышит конкретный звук, но и видит его в виде символа, что помогает ассоциировать образ с определенной языковой единицей. Например, с помощью символа «жука», который ассоциируется с звуком «ж», ребенок не просто слышит звук, а и визуализирует его в виде символа. В процессе игры, когда изображение «жука» начинает «летать», «ползти», «сидеть», ребенок укрепляет правильное произношение этого звука.

Следующий прием – превращение в символ, когда ребенок сам выполняет роль живого символа, представленного в его воображении. Это помогает ребенку не только активно вовлечься в процесс, но и лучше запомнить правильное произношение звука. Например, в игре «Жуки полетели на прогулку» ребенок представляет себя жуком, который летает и издает характерный звук. Такой подход помогает улучшить артикуляцию и развить фонематический слух, а также укрепить уверенность в правильности произношения звука [3].

Применение активизации ощущений заключается в использовании всех анализаторов – зрительного, слухового и моторного – в процессе выполнения различных заданий. В игре «Поезд» дети манипулируют картинками-символами, создавая слова и выполняя различные речевые задания. Это

помогает активизировать внимание и память, а также развивает навыки самостоятельной работы. Дети «видят», «слышат», «чувствуют» нужные звуки, произносят их и связывают с соответствующими символами.

Заинтересованность является ключевым приемом, который активизирует детей и повышает мотивацию к занятиям. Здесь внимание фокусируется не только на произношении звуков, но и на самой деятельности, что вызывает у детей живой интерес. Например, игра с изображениями символов, такими как «жук летает и гудит» или «пчела собирает мед», вызывает у детей желание работать, что способствует непроизвольному запоминанию звуков [1].

Таким образом, использование символов в коррекционной работе с младшими школьниками с нарушениями умственного развития имеет большое значение. Эти методы активизируют различные анализаторы, развивают познавательную деятельность, помогают детям лучше запоминать и произносить звуки, развивают внимание, память и мышление, а также поддерживают мотивацию и интерес к учебному процессу.

Литература

1. Омельченко Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. 2008. № 4. С. 102-115.
2. Расторгуева Н.И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи. Логопед. 2002. № 2. С. 50-53.
3. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: учебное пособие / науч. ред. М. Пишчек; пер. с польск. СПб: Речь, 2006. 276 с.
4. Чуракова Г.Г. Метод пиктограмм в работе с детьми с ограниченными возможностями // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. №25-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-piktogramm-v-rabote-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>
5. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб: Речь, 2005. 477 с.

УДК 376.4

Рыбалкина А.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А. Санькова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В настоящей статье автор обращается к актуальной проблеме социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями интеллекта, выявляет и анализирует его особенности, обозначает основные аспекты планирования и организации коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Ключевые слова: социализация, коммуникация, социальное развитие детей с нарушениями интеллекта, особенности коммуникации дошкольников с нарушениями интеллекта, социально-коммуникативное развитие дошкольников с нарушениями интеллекта, коррекционно-развивающая работа, социальные нормы, общение.

Rybalkina A.A.

FEATURES OF THE SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. In this article, the author addresses the current problem of social and communicative development of preschoolers with intellectual disabilities, identifies and analyzes its features, and identifies the main aspects of planning and organizing correctional and developmental work in this area.

Key words: socialization, communication, social development of children with intellectual disabilities, communication features of preschoolers with intellectual disabilities, social and communicative development of preschoolers with intellectual disabilities, correctional and developmental work, social norms, communication.

В работе с детьми с нарушениями интеллекта важнейшую роль традиционно играет развитие у них навыков общения и социальных механизмов. В этой связи крайне актуальным представляется обращение к проблеме социально-коммуникативного развития данной нозологической категории дошкольников, выявление его особенностей и проблемных аспектов.

Понимание этих особенностей лежит в основе постановки коррекционно-педагогических задач и планировании коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушениями интеллекта, которые необходимо учитывать при построении их взаимодействия с окружающими людьми, сверстниками и взрослыми в различных ситуациях общения [7].

Общение – это неотъемлемая часть нашей жизни. Мы общаемся с собой и с другими людьми. Без общения невозможно полноценное развитие человека как личности, субъекта деятельности и индивидуальности [1].

Специфика детей с интеллектуальными нарушениями заключается в том, что у них все психические функции, включая общение, развиваются медленнее, чем у обычных детей. Поэтому уже на ранних этапах развития детей с нарушениями интеллекта у них возникают серьезные проблемы с общением. Это негативно сказывается на их общем развитии, усложняет процесс их интеграции в общество и подготовку к самостоятельной жизни.

Возрастные этапы развития коммуникативных навыков в процессе онтогенеза у этих детей, в целом, те же, что и у их сверстников с нормальным психофизиологическим развитием, но содержательно они отстают от нормы [3].

У детей с интеллектуальными нарушениями уровень интеллектуального и речевого развития, включая развитие коммуникативных навыков, определяет ограниченность их мотивации к общению с взрослыми и сверстниками, а также бедность их речи. Они испытывают трудности в общении, что проявляется в ограниченности их коммуникативных навыков и вариативности речевых контактов.

Дети с обозначенными выше особенностями развития часто испытывают трудности в общении. Если контакт между ребёнком и его сверстником или взрослым всё же происходит, он, как правило, носит кратковременный и неполноценный характер.

Это обусловлено рядом причин:

- ребёнок быстро теряет интерес к общению и перестаёт разговаривать;
- он не обладает достаточным объёмом информации для ответа;
- дошкольник имеет ограниченный словарный запас, что затрудняет формулирование ответов;
- ребёнок не понимает собеседника либо не стремится вникнуть в суть сказанного, ввиду чего отсутствует адекватная обратная связь, зачастую их ответы не соответствуют ситуации и не способствуют продолжению диалога и выстраиванию дальнейшего взаимодействия.

В общении с взрослыми и сверстниками у детей данной нозологической категории преобладает ситуативно-деловой уровень общения. Однако низкий уровень их активности в общении и неспособность определить характеристики партнёра затрудняют их способность к эффективному сотрудничеству [4].

Анализ формирующегося у детей образа социального «Я» показывает системное недоразвитие когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов. Дети не способны давать нравственные оценки и применять их для оценки действий окружающих. Они не понимают эмоционального состояния партнёра, не проявляют эмпатию и не готовы к просоциальным действиям. Дети также не владеют навыками эффективного сотрудничества с партнёром и не готовы адаптировать своё поведение к решению совместных задач [9].

Результаты исследований показывают потенциальные возможности детей с интеллектуальными нарушениями в области социально-коммуникативного развития и развития субъектной активности в общении с партнёром. При грамотно реализуемой коррекционно-педагогической работе они могут проявлять интерес и чувствительность к партнёру и его действиям, а также способны определять некоторые субъективные характеристики партнёра, такие как заинтересованность в ситуации общения, эмоциональное состояние и т.п. [2].

Затрудняет процесс социально-коммуникативного взаимодействия детей с нарушениями интеллекта с окружающими и нарушения их речевого развития. Они могут испытывать сложности в построении предложений, использовании грамматических средств и лексики, адекватного их подбора и использования в имеющейся ситуации общения. Это может мешать им полноценно выражать свои мысли и чувства даже при наличии внутренней готовности к коммуникации.

Также у таких детей могут быть проблемы с пониманием социальных норм, правил общения и невербальных сигналов. Это может приводить к недопониманию в общении с окружающими, «буквальному» пониманию обращенной речи без учёта её контекста и потенциальной многозначности [5].

Дети с нарушениями интеллектуального развития испытывают трудности в выражении своих мыслей и просьб. Их общение ограничено бытовыми и повседневными ситуациями, которые они многократно повторяют. Если общение выходит за рамки привычных фраз, это ставит ребёнка в тупик и приводит к нелепым ответам [6].

Кроме того, дети с интеллектуальными нарушениями испытывают трудности в понимании эмоций и мотивов других людей, а также в регулировании дистанции в отношениях. Они часто испытывают недоверие к окружающим, опасаясь предательства и причинения боли. Кроме того, дети с интеллектуальными нарушениями могут испытывать трудности в распознавании и управлении собственными эмоциями. Это может вызывать существенные проблемы в общении со сверстниками и взрослыми и реализации целей общения [4].

Важным аспектом социализации дошкольников и развития их коммуникативных умений и навыков является игра. Дети с интеллектуальными нарушениями могут иметь значительные трудности в планировании и

организации совместных игр, понимании игровых ролей и следовании правилам.

Также для детей с нарушениями интеллекта характерны отсутствие интереса к общению и взаимодействию с окружающими, невысокая речевая активность, сниженная, по сравнению со сверстниками с ненарушенным развитием, речевая инициатива. Дети испытывают трудности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети с интеллектуальными нарушениями часто испытывают трудности в слушании и понимании собеседников, выражении своих мыслей, передаче сути действий, принятии комплиментов и критики, а также в установлении взаимодействия с другими людьми. Они не всегда адекватно оценивают ситуацию и не всегда понимают, что говорят окружающие, что влияет на их коммуникативное поведение. Это часто приводит к возникновению конфликтов и проблем в отношениях [3].

Данная категория дошкольников реже выступает инициатором общения с другими детьми, что может привести к изоляции и недостаточному развитию социальных навыков, что обуславливает необходимость создания для них специальной речевой среды и речевых ситуаций, применения специфических методов и приёмов, способствующих целенаправленному и системному развитию у них социально-коммуникативных и других, лежащих в их основе, умений.

Для детей с интеллектуальными нарушениями важна структурированная среда. Они лучше реагируют на чёткие инструкции и повторяющиеся структуры, что помогает им ориентироваться в социальном взаимодействии [8].

Таким образом, при работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта, для полноценной коррекции и включения их в общество необходимо учитывать особенности их социально-коммуникативного развития. Без учёта специфики их речевого развития при построении коррекционно-развивающей среды и реализации коррекционно-развивающей работы невозможно их успешное

социально-коммуникативное развитие и включение их в общество без нанесения им психологических травм.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2019. 363 с.
2. Андреева Е.И., Медникова Л.С. Специфика межличностного взаимодействия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2015. № 1. С. 11-18.
3. Закрепина А.В. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 23 с.
4. Защиринская О.В. Межличностное общение умственно-отсталых детей дошкольного возраста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2008. № 4. С. 185-201.
5. Кузьмина Т.И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-13> (дата обращения 10.12.2020).
6. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. метод. пособие / под ред. Е. А. Калмыкова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.
7. Санькова А.А., Дзедоева И.С. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития как условие их успешной социализации // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Киров, 24 мая 2024 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. С. 90-92.
8. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 256 с.
9. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Речь; 2005. 447 с.

УДК 376.1

Салиева В.Н.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель М.Г. Егорушина

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО КРУЖКА

Аннотация. В данной статье предпринят анализ принципов воспитания патриотизма и гражданственности у лиц с ограниченными возможностями на уровне начальной школы. В рамках анализа основных методических проблем инклюзивного образования автор рассматривает наиболее часто встречающиеся проблемы школьного обучения на примере такой формы обучения как исторический кружок. В качестве основного материала используются статьи, методики и методические рекомендации за последние 5 лет. В результате исследования сделан вывод о том, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья жизненно необходим дифференцированный подход и многократное испытание схожих по смыслу алгоритмов изучения исторического прошлого.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, исторический кружок, социальная ответственность, жизненная ситуация, мышление, алгоритм обучения.

Salieva V.N.

PATRIOTIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH LHO WITHIN THE FRAMEWORK OF THE HISTORY CLUB ACTIVITIES

Summary. This article analyzes the principles of patriotism and citizenship education in individuals with disabilities at the primary school level. As part of the analysis of the main methodological problems of inclusive education, the author examines the most common problems of school education using the example of such a form of education as a history club. The main material used is articles, methods and methodological recommendations for the past 5 years. As a result, it was concluded that a differentiated approach and multiple testing of similar algorithms for studying the historical past are vital for students with disabilities.

Key words: patriotism, citizenship, history club, social responsibility, life situation, thinking, learning algorithm.

Актуальность исследования концепции патриотического воспитания в рамках системы инклюзивного образования на сегодняшний день заключается в том, что оно способствует укреплению национальной идентичности,

развивает идеи гражданственности и социальной ответственности с учетом особенностей восприятия лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты можно использовать при составлении планов уроков, технологических карт по истории, обществознанию и смежным гуманитарным дисциплинам. Кроме того, материалы исследования можно использовать при подготовке обучающихся к участию в мероприятиях исторического кружка и его непосредственной организации.

В условиях геополитической нестабильности, когда культура и традиции различных народов тесно переплетаются, патриотическое воспитание служит основой для понимания и уважения к своим корням. Оно помогает молодому поколению осознать значимость исторического наследия, которое воплощает в себе многообразие культурных событий и личностей, формировавших облик страны.

Данная тенденция имеет и обратную сторону: не менее значимо создать позитивный имидж людей с ограниченными возможностями здоровья в российском обществе. Показательные примеры успешных людей, которые достигли высоких результатов, могут вдохновить молодое поколение и укрепить его чувство гордости за достижения человечества. Воспитание патриотизма должно быть делом коллектива и идеи, объединяющей всех людей, независимо от их психофизиологических возможностей [4].

Патриотическое воспитание – это важный аспект образования, который обеспечивает гармоничное развитие личности и создает крепкий фундамент для устойчивого и благополучного общества. При организации мероприятия на тематику патриотизма лучше всего подходят такие дисциплины, как история и обществознание [7].

Как считает М.А. Буганова, педагогу, формирующему в классе исторический кружок, важно понимать, что патриотизм не сводится лишь к

любви к родине, он подразумевает активное участие граждан в жизни общества, ответственность за его будущее и заботу о благосостоянии нации. Это воспитание включает в себя не только знание истории, но и привитие традиционных духовно-нравственных ценностей, – таких как сострадание, солидарность и честность. Оно учит молодежь активно действовать во имя общественного блага, развивает дух самосознания и готовность защищать свои убеждения [1, с. 46].

Патриотизм у людей с ограниченными возможностями здоровья можно воспитать, если создать соответствующие условия для формирования чувства принадлежности к родине, высокой осознанности своей принадлежности к российской культуре. Важно включить обучающихся в активную жизнь общества, предоставляя возможности для участия в различных акциях, праздниках. Это может быть реализовано через программы волонтерства, культурно-развлекательные мероприятия, где люди с ограничениями будут охотно участвовать [3, с. 17].

Но образовательная составляющая таких мероприятий также играет немаловажную роль. В качестве примера можно назвать инициативу 2022 г. по внедрению специальных курсов и лекций о национальной истории, культуре, традициях. Каждый из данных аспектов может стать основой для формирования гражданских чувств, при этом, адаптированные материалы, доступные в различных форматах, смогут привлечь внимание и интерес к изучению прошлого своей родины [5].

Методы патриотического воспитания играют ключевую роль в формировании гражданской сознательности и национальной идентичности у подрастающего поколения. В основе этих методов лежит сочетание образования, воспитания и культурной работы, которое обеспечивает глубокое понимание истории и культуры своей страны.

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных методов является интеграция гражданских, культурно-исторических тем в учебные программы, где молодежь знакомится с подвигами своих предков, важными историческими событиями и культурным наследием. Например, это могут быть экскурсии по историческим местам и участие в памятных мероприятиях способствуют формированию гордости за свою страну. Однако, не все могут позволить себе участие в настоящей экскурсии, поэтому одной из оптимальных замен может выступить как раз исторический кружок.

Исторический кружок – это метод и форма обучения, которая сочетает в себе исследование, обсуждение и углубленное изучение различных периодов и событий, сформировавших наше общество в формате «дискуссионного клуба» или «клуба по интересам». Создавая пространство для диалога и обмена мнениями, кружок может стать платформой для активного вовлечения участников в историческую полемику: каждое занятие превращается в увлекательное путешествие по времени, где исследуются не только факты, но и их интерпретации, влияние на современность и уроки, которые история может предложить [5].

Методика обучения истории в рамках коррекционной педагогики требует особого внимания к индивидуальным особенностям обучающихся с ограниченными возможностями. Главной целью такого подхода является не только усвоение исторических знаний, но и развитие социальных навыков, критического мышления и эмоциональной сферы.

В рамках работы над вовлечением младших школьников с ОВЗ в деятельность исторического кружка можно назвать следующие задачи:

- развитие личности обучающегося;
- формирование активной жизненной позиции;
- коррекционная работа и содействие обучающимся;
- приобщение к духовному опыту народов России;

- развитие интеллектуальных и творческих способностей;
- расширение кругозора обучающихся;
- систематизировать знания по истории;
- создать междисциплинарные связи с другими предметами, прежде всего, гуманитарного цикла [6].

Получается, что «ядром» исторического кружка является вовлечение молодых людей в волонтерские проекты и различные социальные программы, направленные на поддержку ветеранов, развитие исторических представлений о судьбе родины, родного края и на заботу об окружающей среде. Это не только способствует развитию чувства социальной ответственности, но и формирует активную гражданскую позицию каждого обучающегося [2, с. 68].

Важно подчеркнуть, использование современных технологий, таких как виртуальные экскурсии, виртуальные музеи, веб-квесты и онлайн-платформы для обсуждения вопросов исторического характера, помогает привлечь внимание к темам, которые обычно слабо раскрываются в учебных программах. В своей совокупности эти аспекты исторического кружка помогают создать единую модель деятельности, чтобы помочь педагогу воспитать патриотически настроенную личность, способную к активному участию в жизни общества.

Приемы, используемые в историческом кружке, подразумевают анализ первоисточников, использование различных теорий и подходов к пониманию одного и того же вопроса, что позволяет участникам формировать собственное мнение и критически осмысливать произошедшее. Так, работая в группах, члены кружка могут делиться своими находками, выстраивать аргументированные дискуссии и развивать навыки публичного выступления.

Программа кружка может включать теоретические, практические или лабораторные мероприятия:

- 1) теоретические (беседы, лекции, доклады, викторины, самостоятельная работа);

2) практические (экскурсии, встречи, практикумы в библиотеке);

3) лабораторные (работа с документами и источниками, работа с материалами СМИ, другими информационными носителями) [7].

Для эмоционального насыщения данных мероприятия (столь важного детям с ОВЗ) важно интегрировать методы традиционного, активного и интерактивного обучения, такие как: проектная деятельность, ролевые игры и использование мультимедийных ресурсов. Это позволяет создать интересную атмосферу на уроках, способствуя лучшему восприятию информации для визуалов, аудиалов, кинестетиков и дискретов. Важным аспектом является адаптация учебных материалов с учетом уровня подготовки и индивидуальных потребностей учеников с ОВЗ [6, с. 135].

Подводя итоги, отметим, что в последние годы методика обучения истории в коррекционной педагогике становится не просто передачей знаний, а многогранным процессом личностного и социального развития. Исторический кружок становится не просто местом для изучения прошлого, но и эффективным инструментом формирования патриотизма и активной гражданской позиции. Это инициатива, способствующая сохранению исторической памяти и развитию исторического сознания у будущих поколений. Применение элементарных исторических аналогий и использование личных примеров в работе кружка могут значительно облегчить процесс понимания и усвоения материала обучающимися с ОВЗ. Работы в малых группах способствует социальной интеграции и развитию командных навыков. Такая форма обучения как исторический кружок не только расширяет горизонты обучающихся, но и формирует у них уверенность в собственных силах, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Буганова М.А. Технологии инклюзивного образования на уроке истории // Вестник научных конференций. 2024. № 4-1(104). С. 46-48.
2. Кутякова К.В. Методы и приемы педагогической работы по формированию духовно-нравственных качеств в работе исторического кружка // Электронный научный журнал. 2019. № 3(25). С. 66-72.
3. Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: Материалы VIII Международной научной конференции, Москва, 19-20 апреля 2024 года. М.: Московский художественно-промышленный институт, 2024. 1034 с.
4. Стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 / Официальный сайт ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598> (дата обращения 30.10.2024).
5. Трусова А.С., Филиппова Т.В. Проблемы инклюзивного образования на уроках истории // Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 4. С. 228.
6. Хохлова В.А. О роли гражданско – патриотического воспитания младших школьников // Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях, Магнитогорск, 04 декабря 2022 года. Том Часть 3. Магнитогорск: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2022. С. 133-136.
7. Чепурной А.Г. Оценка эффективности деятельности социально ориентированных некоммерческих организаций, осуществляющих социокультурную реабилитацию граждан: на примере работы ЦВТ им. М.А. Лиходея // Инвалиды и общество. 2020. № 1(15). С. 38-43.

УДК 376

Сараджьян Е.И.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент В.М. Акименко

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ОПИСАТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Настоящая статья затрагивает важную проблему коррекции описательной стороны речи в процессе обучения сочинению младших школьников с речевыми нарушениями. Автором отмечено, что описательная сторона речи у младших школьников с нарушениями речи имеет специфические особенности: при составлении

описательного рассказа обучающиеся затрудняются в выделении главных деталей, связи их между собой в связной текст, перечисление признаков предмета в неправильной последовательности, возвращение к ранее сказанному, недостатки в грамматическом и синтаксическом оформлении предложений, нарушение связности и последовательности своей мысли, незавершенность микротема, лексические затруднения, утрата интереса к объекту описания.

В статье изложены ключевые аспекты логопедической работы по коррекции описательной стороны речи в процессе обучения сочинению младших школьников с речевыми нарушениями. Описаны возможности логопедической работы в повышении эффективности коррекции описательной стороны речи младших школьников с нарушениями речи в процессе обучения сочинению.

Ключевые слова: коррекция, логопедическая работа, нарушения речи, обучение сочинению, описательная сторона речи.

Saradzhian E.I.

ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY WORK TO CORRECT THE DESCRIPTIVE SIDE OF SPEECH IN THE PROCESS OF TEACHING COMPOSITION TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Summary. This article touches upon the important problem of correcting the descriptive side of speech in the process of teaching composition to younger schoolchildren with speech disorders. The author notes that the descriptive side of speech in younger schoolchildren with speech disorders has specific features: when composing a descriptive story, students find it difficult to identify the main details, connect them to each other in a coherent text, list the signs of the subject in the wrong sequence, return to what was previously said, shortcomings in the grammatical and syntactic design of sentences, violation of coherence and sequence his thoughts, incompleteness of microthemes, lexical difficulties, loss of interest in the object of description.

The article describes the key aspects of speech therapy work on the correction of the descriptive side of speech in the process of teaching composition to younger schoolchildren with speech disorders. The possibilities of speech therapy work in improving the effectiveness of correction of the descriptive side of speech of younger students are described.

Key words: correction, speech therapy, speech disorders, composition training, descriptive side of speech.

Описательная сторона речи – важная составляющая речевого развития младших школьников. Однако у детей с речевыми нарушениями процесс развития описательной стороны речи протекает с характерными трудностями. Составление описательного рассказа представляет для них значительное препятствие, проявляющееся на разных уровнях речевой деятельности.

Во-первых, обучающиеся испытывают сложности с выделением главных признаков описываемого объекта. Они часто перечисляют несущественные детали, теряя из виду основную идею и не умея выстроить логическую цепочку описания. К примеру, описывая кошку, ребенок может начать с цвета её миски, а не с цвета шерсти или размера животного. Это связано с недостатком навыков анализа и синтеза информации, что является ключевой проблемой в развитии когнитивных способностей. Выбор иерархии деталей – от наиболее важных к менее значимым – требует определенного уровня абстрактного мышления, которое у детей с речевыми нарушениями может быть недоразвито.

Во-вторых, связывание отдельных деталей в целостный текст представляет серьезную трудность. Вместо плавного перехода от одного признака к другому, ребенок часто ограничивается простым перечислением, не используя связующие слова и предложения. Получается фрагментарное описание, лишённое логической последовательности и внутренней связи. Это проявляется и в неправильной последовательности представления признаков.

Например, описание может начинаться с цвета, затем переходить к размеру, а потом неожиданно вернуться к описанию текстуры шерсти, нарушая завершенность микротемы. Этот феномен связан с трудностями планирования речевого высказывания и недостаточным развитием рабочей памяти [1, с.21].

В-третьих, грамматические и синтаксические ошибки – часто встречающееся явление. Дети могут использовать неправильные падежные формы, нарушать согласование слов в предложении, строить сложные предложения с нарушением порядка слов, что затрудняет понимание сказанного.

В дополнение к этому, нередко встречаются лексические затруднения: неправильный подбор слов, употребление синонимов и омонимов в неправильном контексте. Ограниченный словарный запас также существенно влияет на качество описания.

Дети с нарушениями речи часто демонстрируют незавершенность своих мыслей, преждевременно прерывая рассказ или теряя интерес к объекту описания. Это может быть связано с быстрой утомляемостью, трудностями концентрации внимания и низкой самооценкой.

Для успешного преодоления этих трудностей необходимо использовать специальные методы коррекционно-логопедической работы, включающие развитие лексического запаса, грамматических навыков, формирование навыков планирования речевого высказывания и повышение уровня когнитивного развития.

В.П. Канакина обосновывает необходимость такой работы и предлагает использовать методику коррекции описательной стороны речи у младших школьников с речевой патологией, которая предполагает творческое изложение текста с элементами описания картины [3, с.42]. При этом важно также создавать мотивацию и положительный эмоциональный фон во время логопедических занятий. Использование наглядных пособий, игр и упражнений, а также индивидуальный подход к каждому ребенку – залог успеха в развитии описательной речи у детей с речевыми нарушениями.

Предлагаемая методика В.П. Канакиной действительно эффективна, так как она позволяет:

1. Систематизировать знания о структуре текста: дети учатся выделять главную мысль, составлять план, делить текст на логические части.
2. Развивать языковые навыки: обогащается словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, формируется умение использовать различные синтаксические конструкции.
3. Стимулировать творческое мышление: дети учатся самостоятельно строить высказывания, выбирать языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей.

4. Повысить мотивацию к обучению: творческий характер заданий делает процесс обучения более интересным и привлекательным.

В логопедической практике по коррекции описательной стороны речи в процессе обучения сочинению младших школьников с речевыми нарушениями также широко представлена методика И.М. Михайловой [4, с.98]. Согласно данной методике, к применению на логопедических занятиях рекомендуется использовать следующие упражнения:

- описание предметов и явлений: дети учатся выделять существенные признаки, сравнивать, классифицировать;
- составление описательных рассказов на основе личного опыта, наблюдений, прочитанных книг;
- составление рассказов с использованием наглядных материалов: картин, фотографий, игрушек.

И.М. Михайлова считает, что важным условием является индивидуальный подбор заданий: с учетом особенностей речевого развития каждого ребенка с нарушениями речи [4, с.101].

По мнению А.П. Мишиной, современные технологии открывают новые возможности для логопедической работы по коррекции описательной стороны речи в процессе обучения сочинению младших школьников с речевыми нарушениями. Интерактивные программы, мультимедийные презентации, онлайн-платформы позволяют сделать процесс обучения более интересным и эффективным [5, с.163].

По мнению И.С. Дементьевой, успех логопедической работы по коррекции описательной стороны речи в процессе обучения сочинению младших школьников с речевыми нарушениями во многом зависит от совместных усилий учителя и логопеда. Учитель создает в классе благоприятную атмосферу для развития речи, организует различные виды речевой деятельности, а логопед проводит индивидуальные занятия,

направленные на коррекцию специфических нарушений описательной стороны речи в процессе обучения сочинению по картине [2, с.4].

Коррекция описательной речи посредством сочинения по картине – длительный и сложный процесс, требующий терпения и систематичности. Основными трудностями могут быть:

- недостаточная мотивация детей: важно найти интересные и доступные задания, которые будут стимулировать их активность;
- ограниченный словарный запас: необходимо регулярно пополнять словарь ребенка, используя различные приемы;
- трудности в построении связных высказываний: требуется систематическая работа над развитием связной речи [2, с.5].

Таким образом, логопедическая работа по коррекции описательной стороны речи в процессе обучения сочинению младших школьников с речевыми нарушениями – это многоаспектный процесс, требующий индивидуального подхода и системной работы логопеда, направленной на все аспекты речевого развития. Систематическая и целенаправленная логопедическая работа по коррекции описательной стороны речи в процессе обучения сочинению младших школьников с речевыми нарушениями позволяет достичь значительных успехов в развитии связной речи детей, что положительно сказывается на их успеваемости и социальной адаптации. Коррекция описательной речи у младших школьников с речевыми нарушениями в рамках обучения сочинению – сложный, многоэтапный процесс, требующий комплексного подхода. Он не ограничивается простым написанием сочинения, а включает в себя тщательную предварительную подготовку и специально разработанную систему логопедических занятий. Успешное освоение навыков создания связного текста основано на поэтапном формировании необходимых лексических и грамматических компетенций, а

также развитию речевого мышления и умения анализировать предмет или явление.

Литература

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: «АСТ: Астрель-Транзиткнига», 2006. 158 с.
2. Дементьева И.С. Обучение написанию сочинения в начальной школе // Русская словесность. 2018. № 4. С. 4-6.
3. Канакина В.П. Русский язык: авторская программа для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2021. 187 с.
4. Михайлова И.М. Формирование речевых умений младших школьников с ТНР с использованием наглядности: учебное пособие к спецкурсу. Псков: ПГПУ, 2015. 188 с.
5. Мишина А.П. Формирование у школьников с ОНР речевых навыков и умений // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. 2019. №5. С. 162-166.

УДК 376

Свихнушина П.С.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук Е.В. Шипилова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему коррекции формирования предпосылок усвоения орфографических навыков у детей с ОНР. Автором подчеркивается значимость овладения данным навыком у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дети младшего школьного возраста, орфографический навык, логопедическая работа, современные подходы.

Svikhnushina P.S.

MODERN APPROACHES TO SPEECH THERAPY WORK ON FORMING PREREQUISITES FOR LEARNING ORTHOGRAPHIC SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Summary. This article explores the topical issue of correcting the formation of prerequisites for learning orthographic skills in children with general speech underdevelopment. The author emphasizes the importance of mastering this skill in primary school children.

Key words: general speech underdevelopment, primary school children, orthographic skill, speech therapy work, modern approaches.

В соответствии терминологии, используемой в научных публикациях, общее недоразвитие речи (ОНР) понимается как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте [3].

Львов М.Р. определяет орфографический навык как сложное действие, формирующееся на основе комплекса знаний и умений [6]. Автор акцентирует внимание, что все компоненты, составляющие определенный навык, тесно взаимосвязаны. Это необходимое условие правильного применения учащимися теоретических знаний при написании слова – действовать осознанно.

Формирование предпосылок для овладения орфографическими навыками у младших школьников – одно из самых актуальных направлений в курсе русского языка. Формирование грамотного письма у школьников младшего возраста – задача не из легких. Часто учащиеся успешно овладевают теоретическими знаниями, но испытывают трудности с правильным написанием текстов. Орфографический навык, как и любой другой, – это «автоматизированные компоненты сознательной деятельности», определяет Богоявленский Б.Н. [2]. Сознательная деятельность основана на осознании правил и их правильном применении. В настоящее время подход к формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у учителей,

как правило, носит стандартный характер: сначала учащиеся усваивают правило, а затем выполняют практические задания.

В порядке определенных программных требований орфография изучается с 1 класса. На первой ступени общего среднего образования предполагается:

- формирование первоначальных представлений о русском языке как многоуровневой системе, как средстве выражения и постижения культуры народа;
- формирование образа языковых и коммуникативно-речевых умений и навыков, связанных с ключевыми видами речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо);
- формирование произносительных и орфографических умений и навыков;
- стимуляция умственных и творческих способностей обучающихся, а также развитие культуры их умственной деятельности [1].

По мнению Глазковой И.Б., под орфографическим навыком понимают такой уровень владения знаниями, при котором учащиеся способны применить правила на практике, не осознавая их [4].

Парамонова Г.Н. подчеркивает то, что орфографические навыки – это умения автоматизированные (при надобности их можно проверить учащимися с использованием конкретных правил). Вместе с тем надо учитывать, что «навык может быть выработан исключительно в том случае, когда написание слова не требует анализа грамматической формы, семантики слова или контекста его употребления, но многие правила построены именно на подобном анализе» [7].

Проблемой формирования предпосылок овладения орфографическими навыками у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи занимались следующие ученые: Лалаева Р.И., Левина Р.Е., Прищепова И.В., Садовникова И.Н., Спирова Л.Ф., Ястребова А.В.

Исследователи отмечают значительные затруднения у школьников в овладении программными требованиями по русскому языку на начальном этапе обучения чтению и письму. Особенно это затрагивает понимание таких терминов, как звук, буква, слог, слово и правил их написания. У младших школьников с общим недоразвитием речи оказываются несформированными почти все речевые, и неречевые предпосылки усвоения навыков правописания или первостепенное звено ассоциативной цепи при образовании орфографического навыка (согласно психологической структуре его образования).

Садовникова И.Н. акцентирует внимание, что специфические ошибки письма, то есть эти ошибки не связаны с грамматическими правилами и сохраняются у школьников на протяжении всего обучения, если своевременно не оказывать логопедическую помощь. Следует подчеркнуть о том, что данные ошибки могут изменяться, так как к этому времени дисграфия может усугубляться дизорфографией.

По определению Р.Е. Левиной в научной литературе указывается, что в письменных работах детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи отмечается большое число ошибок на правила правописания [5].

Л.Г. Парамонова, описывая особенности развития предпосылок к овладению навыками правописания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, выделяет ряд характерных черт:

– младшие школьники с общим недоразвитием речи испытывают трудности в подборе однокоренных слов. Это обусловлено тем, что у них ограниченный словарный запас и недостаточно точное понимание значений слов, что затрудняет установление смысловых связей между однокоренными словами. Такие дети подбирают проверочные слова исключительно формально.

Этим и является причиной того, что даже хорошо усвоенные учащимися правила не могут быть применены на практике;

– учащиеся начальных классов с общим недоразвитием речи могут усердно изучать правила, однако им будет трудно применить их на практике. Дети, не обладающими навыками морфологического анализа слов, не способны освоить правописание приставок и предлогов, поскольку не умеют выделить их в речевом потоке и различать между собой;

– у детей с общим недоразвитием речи в письменной речи наблюдаются многочисленные ошибки в окончаниях слов, обусловленные недостаточным знанием грамматических норм языка. Это выражается в неумении учащихся правильно согласовывать слова между собой.

Дети с общим недоразвитием речи зачастую испытывают задержку в речевом развитии, что впоследствии вызывает проблемы с усвоением школьной программы по русскому языку. Ученики, страдающие от значительных нарушений речевого развития, сталкиваются в школе с серьезными, а порой непреодолимыми трудностями в освоении морфологического принципа письма. Особенно большие сложности возникают у них при выполнении морфологического анализа слов и подборе проверочных слов.

Перед определением современных подходов к логопедической работе по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков, был проведен анализ методических материалов, посвященных этой проблеме. В числе авторов, работы которых были проанализированы, – Кабанова Н.А., Мисаренко Г.Г., Земляченко М.В., Чечель Н.Н., Куликова И.Н. и другие.

В научных исследованиях выделяют следующие приоритетные направления логопедической работы:

– развитие фонематического восприятия. Это включает в себя распознавание неречевых звуков и звуков речи, а также формирование навыков элементарного звукового анализа.

– работа над звукопроизношением. В первую очередь, требуется устранить все недостатки в произношении фонем, такие как искажения, замены и отсутствие звуков.

– развитие навыков звукового анализа и синтеза. Необходимым на данном этапе является выделение слова из предложений, слогов из слова и звуков из слогов.

– развитие грамматических навыков. Основное внимание уделяется пониманию и употреблению предлогов, составлению предложений по картинкам и сериям изображений, а также распространению и сокращению предложений.

– развитие связной речи. Работа направлена на обучение детей самостоятельному составлению описательных рассказов и совершенствованию навыков пересказа коротких текстов с выделением главных мыслей.

Многие исследователи выделяют два взаимосвязанных этапа, направленных на формирование предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи:

1 этап – развитие речевых и неречевых функций, которые служат основой для успешного освоения орфографии;

2 этап – непосредственно формирование предпосылок для усвоения орфографических навыков.

Формирование ключевых речевых и неречевых умений, необходимых для эффективного овладения орфографическими навыками, направлено на:

- развитие зрительной и речеслуховой памяти;
- развитие сенсорных и перцептивных навыков восприятия речи;
- формирование зрительно-пространственных функций;
- развитие мелкой моторики;
- расширение активного словарного запаса;

- формирование умений и навыков языкового анализа, синтеза, представлений;
- развитие грамматического строя речи.

Работа по формированию орфографических навыков осуществляется в соответствии с учебной программой начальной школы.

Сухобская Г.С. выделила три этапа формирования предпосылок усвоения орфографических навыков:

Первый этап: ученики начальной школы проводят морфологический анализ слова, идентифицируя орфограммы и определяя их тип, прежде чем правильно их написать. Такой детализированный подход к усвоению материала обусловлен потребностью младших школьников в теоретическом обосновании своих действий. На этом этапе выполнение мыслительных операций сопровождается громкой речью. Школьники нуждаются в визуальной поддержке для лучшего понимания усваиваемых понятий, таких как схемы и таблицы.

Второй этап: в процессе написания схема определения орфограмм значительно упрощается. Они переходят в область внутренней речи, на невербальный уровень, но следует опираться на то, как прошла автоматизация навыка правописания и свертывание всего хода суждений и умозаключений. Автор предлагает на данном этапе применять анализ по заданной схеме.

Третий этап: дети младшего школьного возраста начинают отказываться от использования наглядных схем для определения орфограммы. Обоснование рассуждений становятся более краткими. Если возникает необходимость изменить подход при выполнении упражнений, ребенок возвращается к более детализированным формам анализа [8].

Учитывая всё вышесказанное, необходимость формирования предпосылок для усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи приобретает особую значимость. Отсутствие

специализированной коррекционной работы приводит к стойким и характерным нарушениям в развитии орфографических знаний, умений и навыков.

Литература

1. Антипова М.Б. Роль звуко-буквенного разбора в речевом развитии и повышении орфографической грамотности учащихся // Печатковая школа. 2012. № 4. С. 42-45.
2. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии // Начальная школа. 2013. № 4. С. 39-46.
3. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М.: Национальный книжный центр, 2014.
4. Глазкова Е.В. Русский язык на «отлично». Изд. 2-е. Минск: Харвест, 2013.
5. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М.: Владос, 2003.
6. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М.: Просвещение, 1999.
7. Парамонова Л.Г. Как повысить грамотность учащихся. Спб.: КАРО: Дельта, 2015.
8. Пашкова Я.В., Шипилова Е.В. Практикум по работе с семьей, имеющей ребенка с нарушением речи. Учебно-методическое пособие. Ставрополь, 2024.
9. Санькова А.А., Русинова С.В. Определение содержания особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 293-296.
10. Сухобская Г.С. Об автоматизации умственных действий (на материале усвоения орфографии) // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 74-86.

УДК 376

Сейранова Ю.В.,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», студентка 5 курса
Научный руководитель: д-р пед. наук, доцент Г.Н. Соломатина

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «дизартрия» на основе исследований ведущих авторов, а также определяются ведущие симптомы данного нарушения речи. В данной статье представлены основные методики логопедического обследования детей с

дизартрией, в частности, исследования просодической стороны речи. На основе изучения теоретических источников определяются основные направления диагностики голосовых нарушений при дизартрии.

Ключевые слова: дизартрия, просодические нарушения речи, характеристика голоса, логопедическое обследование.

Seyranova Y.V.

FEATURES OF SPEECH THERAPY ASSESSMENT OF VOICE IN CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Summary. The article reveals the concept of «dysarthria» based on research from leading authors, as well as identifies the main symptoms of this speech disorder. This article presents the main methods of speech therapy assessment for children with dysarthria, in particular, the study of the prosodic aspects of speech. Based on the study of theoretical sources, the main directions for diagnosing voice disorders in dysarthria are defined.

Key words: dysarthria, prosodic speech disorders, voice characteristics, speech therapy examination.

В настоящее время дизартрия является одним из самых распространенных речевых нарушений, которое обусловлено недостаточностью иннервации речевого аппарата вследствие органического поражения центральной и периферической нервной системы. Проблемой изучения дизартрии занимались многие отечественные ученые, среди которых ведущее место занимают Е.Н. Винарская, Е.М. Мастюкова, Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, О.В. Правдина, Л.В. Лопатина, Л.В. Серебрякова и др. Многие исследователи рассматривают данное нарушение речи как комплексное, так как дизартрия включает расстройства артикуляции, голосообразования и дыхания.

Таким образом, дизартрия является одним из наиболее сложных и тяжелых нарушений речи, которое выражается в недостатках фонетической и просодической стороны речи. Одним из важных компонентов просодики является голос. Он служит средством общения, обеспечивая выразительность и эмоциональность речи, именно поэтому его нарушения влияют на коммуникативные особенности ребенка, и, как следствие, на развитие личности

и успешность социальной адаптации. Данную проблему изучали многие авторы, такие как Е.Ф. Архипова, Г.В. Чиркина, О.В. Правдина, М.Б. Эйдинова, К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова и др.

Рассматривая понятие «дизартрия», можно отметить, что основными признаками данного нарушения являются дефекты звукопроизношения и расстройства голоса, сочетающиеся с нарушениями артикуляционной моторики и речевого дыхания. К основным клиническим признакам дизартрии О.В. Правдина относит:

- нарушение мышечного тонуса в речевой мускулатуре;
- ограниченную возможность произвольных артикуляционных движений из-за параличей и парезов мышц артикуляционного аппарата;
- нарушение голосообразования и голоса.

Нарушение голосообразования при дизартрии связано с ограниченной подвижностью всего артикуляционного аппарата; это обусловлено парезами прежде всего мышц языка и губ, а также нарушениями мышечного тонуса мягкого нёба и голосовых складок [6]. Некоторые авторы особенно отмечают патологическое состояние мышц гортани, натягивающих истинные голосовые связки, что приводит к нарушению мелодики голоса [8]. Слабость и паретичность мышц голосового аппарата отражается на дыхании и голосообразовании и приводит к снижению силы голоса, нарушениям тембра, слабости или отсутствию голосовых модуляций, а также мелодико-интонационным расстройствам [9].

Таким образом, голос при дизартрии слабый, иссякающий в процессе речи, либо чрезмерно громкий, тембр голоса может быть глухим, хриплым, назализованным, гортанным и т.д., нарушена произвольная регуляция высоты тона. Наблюдаются нарушения интонационной выразительности речи, процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения. Речь у детей с дизартрией невыразительная, смазанная, дикция

нечеткая. Такие характеристики голоса как слабость, хриплость, сдавленность, напряженность, прерывистость, назализованность, тусклость, немелодичность, монотонность, слабая модулированность при дизартрии могут наблюдаться в разных комбинациях и разной степени выраженности.

Важным этапом в коррекции речевых нарушений является логопедическое обследование. Для детей, страдающих дизартрией, оно заключается в подробном исследовании речевой моторики, звукопроизношения и общего речевого развития.

Обследование строится с учетом особенностей речевых и неречевых нарушений, общего психоневрологического состояния ребенка и возраста [6]. Чем меньше ребенок и чем ниже общий уровень его речевого развития, тем большее значение в диагностике имеет анализ неречевых нарушений. У новорожденных первым проявлением дизартрии является наличие псевдобульбарного синдрома:

- отсутствие крика (афония) или его слабость (крик у таких детей длительное время остается тихим, плохо модулированным, нередко с носовым оттенком, иногда в виде отдельных всхлипываний, которые производятся в момент вдоха);
- отсутствие или слабость некоторых врожденных безусловных рефлексов (например, сосание, глотание и др.).

Но по мере роста ребенка большее значение приобретают речевые симптомы:

- дефекты произношения;
- нарушения голосообразования и речевого дыхания;
- задержанное развитие речи.

Таким образом, можно выделить следующие клинические признаки дизартрии [2]:

- нарушение общего мышечного тонуса;

- нарушение артикуляционной моторики;
- нарушение голосообразования и голосоподачи;
- расстройство дыхания.

Основываясь на клинических исследованиях, авторы, изучающие вопросы дизартрии, выделяют следующие критерии диагностики [6]:

- наличие специфических нарушений наиболее тонких и дифференцированных артикуляционных движений (недостаточность загибания кончика языка вверх, асимметричное положение языка, его тремор и др.);
- наличие синкинезий (движение нижней челюсти при движении языка вверх, движений пальцев рук при движениях языка);
- замедленный темп артикуляционных движений;
- трудность удержания артикуляционной позы;
- трудность в переключении артикуляционных движений;
- стойкость нарушений звукопроизношения и трудность автоматизации поставленных звуков;
- наличие просодических нарушений.

У детей с дизартрией нарушения звукопроизношения, речевая моторика, особенности нарушения голоса и дыхания оцениваются в соответствии с общими двигательными возможностями: удерживание головы в вертикальном положении, сидение, стояние, возможность пальцевого захвата, тонкая моторика пальцев рук, выделение ведущей руки. Обследование таких детей включает значительное количество диагностических приемов, которые могут быть избирательно использованы в зависимости от задачи обследования. В частности, обследование просодической стороны речи проводят, предлагая ребенку прочесть наизусть небольшое стихотворение или повторить фразу; при этом оценивают следующие характеристики:

- а) голос: сила (сильный, нормальный, слабый, иссякающий), высота (низкий, нормальный, высокий, фальцет), тембр (чистый, хриплый, глухой,

назализованный, напряженный, дрожащий), голосовая атака (твердая, мягкая, придыхательная) [7];

б) темп: быстрый, медленный, ускоренный, замедленный;

в) мелодико-интонационная сторона речи: интонация повествования, восклицания, вопросительная интонация;

г) разборчивость речи: нечетко произносимые звуки, слоги, нечеткое ударение в словах;

д) особенности речевого дыхания: прерывистое, слабый ускоренный выдох, верхнее дыхание, шумное, нормальное, произнесение на выдохе изолированного слова, фразы [2].

При исследовании характерных особенностей голоса возможно использование различного речевого материала: изолированных звуков, слогов, слов, предложений, вопросно-ответной формы речи, чтения ритмизированных и прозаических текстов [7]. Е.В. Лаврова отмечает, что речевой материал для выявления состояния голоса должен содержать максимальный набор гласных, сонорных и звонких согласных звуков [5].

Г.А. Волкова [3] предлагает методику психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи по определенным схемам для различных речевых патологий. Схема обследования детей с дизартрией содержит в своей структуре изучение общего звучания речи в процессе беседы с логопедом либо на основе рассказа по серии сюжетных картинок. Данное направление логопедического обследования помимо изучения выразительности речи содержит также исследование следующих показателей:

– характерные особенности голоса по силе, высоте, тембру;

– тип дыхания: для этого во время речи логопед кладет ребенку ладонь на область диафрагмы;

– продолжительность дыхания: приемами в данном случае служит игра на любом духовом инструменте либо поддувание пушинок (2-3 дыхательных движения).

Некоторые авторы отмечают значение фонологоритмики, считая данный способ коррекции речи дополнением к системе логопедических занятий. Одним из этапов фонологоритмической работы является исходно-диагностический этап, который заключается в проведении обследования детей для определения направлений логопедической и фонологоритмической работы. Одним из направлений методики фонологоритмического обследования детей, описываемой Е.В. Каракуловой [4], является исследование просодики, а именно:

- 1) исследование дыхания;
- 2) исследование темпо-ритмической организации речи;
- 3) исследование силы, высоты, тембра голоса;
- 4) исследование мелодико-интонационной стороны речи.

Особую сложность представляет диагностика стертых (минимальных) проявлений дизартрии. Для исследования нарушений голоса у детей при стертой дизартрии применяют программу исследования просодики Е.Ф. Архиповой [1]. Данная методика включает несколько блоков:

- 1) обследование восприятия ритма;
- 2) обследование воспроизведения ритма;
- 3) обследование восприятия интонации;
- 4) обследование воспроизведения интонации;
- 5) обследование восприятия логического ударения;
- 6) обследование воспроизведения логического ударения;
- 7) обследование модуляций голоса по высоте;
- 8) обследование модуляций голоса по силе;
- 9) выявление назального тембра голоса;

- 10) обследование восприятия тембра;
- 11) обследование воспроизведения тембра;
- 12) обследование речевого дыхания;
- 13) обследование темпо-ритмической организации речи;
- 14) обследование состояния слухового самоконтроля.

Представленные методики применяют согласно задачам исследования в зависимости от того, какие характеристики голосовой функции нарушены в большей степени, а какие в меньшей.

Таким образом, дизартрия как нарушение речи характеризуется не только дефектами звукопроизношения, но и изменениями голосовой функции, а именно, силы, высоты и тембра голоса, а также темпа, ритма и интонации речи. Исходя из этого, можно сделать вывод, что при работе с детьми-дизартриками этапу коррекции речевого нарушения должен предшествовать этап логопедического обследования, важным аспектом которого является исследование просодической стороны речи.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
2. Белякова Л.И. Логопедия. Дизартрия. М.: Владос, 2009. 286 с.
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. СПб.: Детство-Пресс, 2005. 138 с.
4. Каракулова Е.В. Коррекционная фонологоритмика. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. 111 с.
5. Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фонопедии. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 144 с.
6. Логопедия. Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
7. Орлова О. С. Нарушения голоса у детей. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. 125 с.
8. Правдина О.В. Логопедия. М.: "Просвещение", 1973. 272 с.
9. Филичева Т.Б. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989. 223 с.

УДК 376.356

Симутина А.С.,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева, студентка 2 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ВСТРЕЧ В МУЗЕЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕННЫМ И СОХРАННЫМ СЛУХОМ

Аннотация. В статье представлено описание инклюзивных встреч в музее между группами старшеклассников с сохранным и нарушенным слухом; описано содержание их взаимодействия, некоторые аспекты наблюдения за коммуникацией между данными группами школьников.

Ключевые слова: инклюзивные встречи, музейные события, старшеклассники с сохранным и нарушенным слухом, волонтеры, русский жестовый язык.

Simutina A.S.

THE EXPERIENCE OF HOLDING INCLUSIVE MEETINGS IN THE MUSEUM WITH SCHOOLCHILDREN WITH IMPAIRED AND PRESERVED HEARING

Summary. The article describes inclusive meetings in the museum between groups of high school students with preserved and impaired hearing; describes the content of their interaction, some aspects of monitoring communication between these groups of schoolchildren.

Keywords: inclusive meetings, museum events, high school students with preserved and impaired hearing, volunteers, Russian sign language.

В Красноярске имеется богатый опыт проведения совместных встреч для детей с сохранным и нарушенным слухом разного возраста [4]. Также практикуется их совместное образование на базе общеобразовательной школы [1].

В этом году появился новый опыт проведения инклюзивных встреч между двумя группами школьников с сохранным слухом и школьников с нарушенным слухом старших классов в рамках проекта «Я тебя вижу».

Организатором музейных событий выступили сотрудники муниципального бюджетного учреждения культуры «Музей-усадьба В.И.

Сурикова». В качестве партнеров были привлечены сотрудники кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева, владеющие навыками перевода информации на русский жестовый язык, а также волонтеры, изучающие русский жестовый язык программы бакалавриата «Логопедия и сурдопедагогика».

Целевая группа:

1. Старшеклассники с нарушенным слухом из отдельной организации, осуществляющей образование по адаптированным программам для обучающихся с нарушениями слуха;
2. Старшеклассники с сохранным слухом общеобразовательной школы.

Все участники добровольно согласились на участие в данном проекте, рассчитанном на 5 месяцев.

Ежемесячно проводились тематические встречи, подготавливаемые сотрудниками музея. Также ребята встречались с артистами, художниками, активно знакомились с творчеством Василия Ивановича Сурикова. В процессе всех встреч волонтеры помогали осуществлять коммуникацию между двумя группами участников при помощи дактилологии, РЖЯ, а также своей активностью побуждали к включению в общение каждого участника встреч.

Также нашей целью было наблюдение за тем, как будет происходить сближение в коммуникации между слышащими и слабослышащими ребятами.

В процессе проведения встреч в музее нам удалось изучить особенности коммуникации между двумя группами участников инклюзивных встреч. Также мы получили представление о возможностях устной коммуникации старшеклассников с нарушениями слуха, и напротив – знакомстве слышащих старшеклассников с невербальными средствами коммуникации.

Первая встреча в рамках проекта "Я тебя вижу" началась с знакомства участников друг с другом. Участники, как слышащие, так и глухие, включились

в динамичные игры, которые способствовали установлению доброжелательной обстановки, знакомству. Например, каждому было предложено назвать своё имя и дополнить его прилагательным, начинающимся на ту же букву, с которой начинается имя. Все слова ведущего педагога переводились на русский жестовый язык.

После первой части, направленной на знакомство, групповое внимание было сосредоточено на экскурсии по музею. В ходе экскурсии участники познакомились с детством и юностью Василия Ивановича Сурикова, а также имели возможность ознакомиться с работами художника, созданными в этот период. Особенным видом работы для участников стало задание по написанию автопортрета за 2 минуты, которое позволило каждому из них выразить себя и свои чувства нестандартным способом. Ребята почти не стеснялись уже, участники с нарушением слуха пользовались устной речью, не боясь быть непонятыми своими слышащими сверстниками. Слышащие же старшеклассники с удовольствием их слушали и наблюдали за искусством использования жестов.

Завершающим этапом встречи стало обучение от глухих участников из школы №9. Они поделились знаниями о русском жестовом языке, научив слышащих говорить несколько ключевых слов. Среди изученных слов были «Красноярск», «я хочу тебе помочь» и особое слово «любовь». Полноценной коммуникации было не так много, большая часть шла с помощью волонтеров и переводчика РЖЯ – доцента кафедры коррекционной педагогики О.Л. Беляевой.

Вторая встреча прошла в творческой мастерской, где состоялся мастер-класс «Любимая тарелка». Большинство участников впервые работали с глиной и ангобами, атмосфера была насыщена разнообразными эмоциями. Участники переживали от начального непонимания, что использовать в качестве идеи для

оформления своих изделий, до момента воодушевления и радости, когда появились первые творческие результаты.

Характерным развитием инклюзивных встреч стало налаживание более активной коммуникации между школьниками без участия волонтеров, слышащие делали первые шаги на пути к коммуникации, сами подсаживались и помогали глухим ребятам в случае возникновения проблем с выполнением заданий. Слышащие с интересом узнавали у слабослышащих учеников некоторые жесты, узнавали про их интересы и хобби.

В ходе третьей встречи приглашенный актёр провел с участниками мастер-класс по актёрскому мастерству. Школьники начали с разминочных упражнений, в ходе которых переговаривались между собой без участия волонтеров и переводчика РЖЯ. Следующий этап включал театральные этюды. Участники разделились на пары, где один исполнял роль человека с определенной целью, желанием или проблемой, в то время как второй превращался в различные предметы. Что характерно, участники по своему желанию разделились на пары «слышащий – слабослышащий».

Четвертая встреча прошла в формате небольшой лекции и последующего рисования масляными мелками, в процессе работы были задействованы волонтеры для небольшой поддержки педагогу, проводившему занятия. В целом же ребята друг другу помогали самостоятельно: предлагали мелки, делились ими, давали рассмотреть свою работу друг другу, подсказывали, что нужно делать дальше. Активнее были слышащие ребята, так как они слышали руководство мастера.

Таким образом, ряд встреч показал, что проекты, направленные на сближение глухих и слышащих людей, важны и нужны и слышащим и неслышащим старшеклассникам. В ходе практических занятий использовались различные задания, способствующие активному взаимодействию. Включение ролевых игр, групповых упражнений и совместных творческих заданий дало

возможность каждой стороне активно участвовать в процессе коммуникации. Участники обменивались опытом, что позволило им находить новые способы выражения мыслей и идей. Наблюдения за динамикой взаимодействия показывают, что с каждой встречей участники становились более открытыми и уверенными в своих способностях общаться друг с другом, преодолевая языковой барьер.

Эмоциональные аспекты взаимодействия также были важной частью программы. Участники отмечали заметные изменения в своих эмоциональных состояниях в процессе встреч. Многие из них чувствовали первоначальное волнение и неуверенность, однако с развитием взаимодействия и активизацией общения уровень страха и тревожности снижался. Участники сообщали о значительном росте чувств взаимопонимания и доверия, что заметно влияло на атмосферу встреч. Создание безопасной и поддерживающей среды способствовало тому, что участники были более открытыми к обмену эмоциями и личными историями, что укрепляло их связи и развивало дух сотрудничества.

Каждая встреча предоставляла участникам возможность освоить и практиковать новые навыки, которые являются ключевыми для успешной коммуникации. Важным компонентом обучения стал жестовый язык, который использовался как основной способ общения между глухими и слышащими участниками. С помощью специальных занятий и игр участники улучшили своё терпение и умение слушать, что активно способствовало созданию инклюзивной атмосферы. Более того, взаимодействие с участниками других культур дало возможность развить такие качества, как эмпатия и толерантность [3]. Эти навыки не только усиливают коммуникацию, но и способствуют формированию дружеских отношений между участниками программы.

В целом, встречи в рамках инклюзивной программы показали высокую активность в установлении взаимодействия между глухими и слышащими.

Успешное преодоление барьеров коммуникации, развитие эмоциональной поддержки и освоение новых навыков стали основными результатами этих мероприятий, что свидетельствует о значительном прогрессе в направлении достижения инклюзии [2].

В настоящее время реализация проекта продолжается, по его окончанию будут подведены итоги, проведен количественный анализ результативности в способах установления коммуникации, средствах коммуникации между двумя группами старшеклассников [5].

Литература

1. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014.
2. Речицкая Е.Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: моногр. М.: Прометей; МПГУ, 2011. 188 с.
3. Соловьева Т.А. Особые образовательные потребности интегрированных школьников с нарушенным слухом // Дефектология № 4. 2010. С. 26-41.
4. Чимбар М.С. Некоторые аспекты использования жестовой речи в процессе внеурочной деятельности младших школьников с сохранным и нарушенным слухом в центре дополнительного образования // Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрегиональная научно-практическая конференция. Красноярск, 27 октября 2017 г. / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 180 с.
5. Чимбар М.С. Процедура мониторинга сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у глухих первоклассников в совместной внеурочной деятельности со слышащими сверстниками // Инноватика в современном мире // Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (11 октября 2019 г., г. Уфа). Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2019. 210 с.

УДК 376

Сорокина И.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель М.Н. Алексеева

МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные методы и подходы к подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к школе. Описаны ключевые аспекты индивидуализации образовательного процесса, инклюзивного образования, психолого-педагогической поддержки и адаптации учебных материалов. Рассмотрены роль родителей и современные методики, такие как логопедическая коррекция, сенсорная интеграция и игровые подходы. Делается вывод о важности комплексного подхода к успешной подготовке детей с ОВЗ к школьному обучению.

Ключевые слова: подготовка к школе, инклюзивное образование, психолого-педагогическая поддержка, адаптация учебных материалов.

Sorokina I.A.

METHODS AND APPROACHES TO PREPARING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOR SCHOOL

Summary. The article discusses modern methods and approaches to preparing children with special educational needs (SEN) for school. Key aspects of individualized educational processes, inclusive education, psychological and pedagogical support, and the adaptation of educational materials are described. The role of parents and modern techniques such as speech therapy, sensory integration, and play-based approaches are explored. The article concludes on the importance of a comprehensive approach for the successful preparation of children with SEN for school education.

Key words: school preparation, inclusive education, psychological and pedagogical support, adaptation of educational materials.

Подготовка детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к школе является одной из наиболее значимых и сложных задач современной педагогики и психологии. Эта проблема приобрела особую актуальность в свете увеличивающегося числа детей с различными формами ограничений, которым требуется специализированная помощь и поддержка в процессе подготовки к школьному обучению. Важность данной проблемы заключается

не только в образовательных задачах, но и в обеспечении полноценной социализации и адаптации детей с ОВЗ в обществе. Современная школа должна быть готова предоставить условия для успешного обучения таких детей, а педагоги – применять инновационные методы и подходы, которые бы соответствовали их индивидуальным потребностям.

Индивидуализация образовательного процесса является ключевым подходом к подготовке детей с ОВЗ к школе. Она подразумевает создание индивидуальных образовательных программ (ИОП) для каждого ребенка, основанных на его личных особенностях, возможностях и потребностях. Важно, чтобы каждая программа учитывала не только образовательные, но и психологические аспекты развития ребенка. Например, дети с нарушениями слуха нуждаются в иной форме подачи материала, чем дети с задержкой психического развития. Исследования показывают, что индивидуальные программы помогают улучшить успеваемость и адаптацию детей с ОВЗ в школьной среде [5]. Важным аспектом индивидуализации является использование психолого-педагогической диагностики, которая позволяет выявить как сильные стороны ребенка, так и области, требующие дополнительной работы [1]. Например, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут потребоваться специальные методы и технологии, направленные на развитие моторики и координации.

Помимо индивидуализации, важным направлением в подготовке детей с ОВЗ к школе является инклюзивное образование. Оно основывается на принципе равенства и доступности образования для всех детей, вне зависимости от их физических, умственных или эмоциональных особенностей. Инклюзия предусматривает обучение детей с ОВЗ в общей образовательной среде вместе с их сверстниками без ограничений по здоровью. Такой подход позволяет не только улучшить когнитивные способности детей, но и способствует развитию их социальных навыков. В условиях инклюзивного

образования дети с ОВЗ могут учиться взаимодействовать со сверстниками, развивая коммуникативные и поведенческие навыки, что крайне важно для их последующей социализации [3]. Применение инклюзивных методик требует от педагогов не только профессиональной подготовки, но и наличия гибкости и творческого подхода в обучении. Необходимо учитывать, что дети с ОВЗ могут иметь различные темпы усвоения материала, и педагогам следует адаптировать учебные задания под каждого ученика.

Психолого-педагогическая поддержка занимает важное место в процессе подготовки детей с ОВЗ к школе. Дети с ОВЗ нередко испытывают различные психологические трудности, связанные с тревожностью, страхом перед новым коллективом и неприятием их особенностей сверстниками. Эти проблемы могут оказывать негативное влияние на учебную мотивацию и общее психологическое состояние ребенка, что в свою очередь мешает успешной адаптации к школьной жизни [6]. Системная психолого-педагогическая помощь направлена на формирование уверенности у детей, развитие эмоциональной устойчивости и снижение тревожности. Психологи и педагоги работают над созданием для детей комфортных условий, в которых они смогут чувствовать себя защищёнными и поддерживаемыми. Психологическая помощь не ограничивается только консультациями и занятиями с детьми; важно также вовлечение их родителей, чтобы они могли эффективно поддерживать ребёнка на всех этапах его школьной адаптации.

Одним из важнейших направлений психолого-педагогической работы является коррекционная помощь. Дети с ОВЗ могут иметь различные трудности в развитии когнитивных функций, таких как внимание, память и мышление, что затрудняет их обучение. Для преодоления этих трудностей применяются коррекционно-развивающие программы, направленные на развитие базовых когнитивных навыков. Например, дети с задержкой психического развития нуждаются в более длительном и поэтапном обучении, а также в постоянной

повторяющейся работе над основными навыками. Это требует от педагогов высокой квалификации и применения специальных методик, которые позволяют детям с ОВЗ не только догнать сверстников, но и лучше адаптироваться к требованиям школьной программы [9].

Адаптация учебных материалов также является важным аспектом подготовки детей с ОВЗ к школе. Учебные программы и материалы должны быть приспособлены к особенностям восприятия и усвоения информации детьми с разными формами ограничений. Например, для детей с нарушениями зрения используются учебные материалы, напечатанные крупным шрифтом или написанные шрифтом Брайля. Дети с нарушениями слуха нуждаются в визуальной поддержке, а для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут быть полезны специальные технологические средства для письма и чтения [2]. Адаптация учебных материалов способствует тому, чтобы дети с ОВЗ могли участвовать в образовательном процессе наравне с другими детьми, не испытывая при этом значительных трудностей. Педагоги и методисты должны уделять особое внимание разработке и применению таких адаптированных материалов, чтобы они были максимально удобны и эффективны для детей с различными формами ограничений.

Одним из важных факторов успешной подготовки детей с ОВЗ к школе является взаимодействие с родителями. Родители являются первыми и основными воспитателями для своих детей, и их участие в образовательном процессе имеет ключевое значение. Важно, чтобы родители принимали активное участие в подготовке своего ребенка к школе, а также поддерживали тесный контакт с педагогами и психологами. Исследования показывают, что регулярное взаимодействие между родителями и педагогами способствует созданию более благоприятных условий для обучения ребенка с ОВЗ и улучшает его адаптацию к школьной жизни [7]. Родители могут предоставить

педагогам ценную информацию о потребностях своего ребенка, что помогает создать наиболее эффективную образовательную программу.

Современные методы подготовки детей с ОВЗ к школе включают в себя логопедическую коррекцию, сенсорную интеграцию и игровые методики. Логопедическая коррекция необходима детям с речевыми нарушениями, которые часто сопровождаются другими формами ограничений, такими как нарушения слуха или зрения. Логопедическая работа направлена на развитие речевых навыков, улучшение произношения и развитие коммуникативных способностей у детей с ОВЗ. Сенсорная интеграция, в свою очередь, направлена на улучшение восприятия сенсорной информации. Дети с ОВЗ могут испытывать трудности с восприятием звуков, тактильных ощущений и координацией движений, что затрудняет их адаптацию к школьной среде. Специальные упражнения и занятия по сенсорной интеграции помогают детям лучше воспринимать и обрабатывать сенсорные сигналы, что способствует улучшению их учебных навыков и адаптации [4].

Игровые методики также играют важную роль в подготовке детей с ОВЗ к школе. Игра является естественной формой обучения для детей младшего возраста, и использование игровых методик помогает сделать процесс обучения более интересным и увлекательным. Исследования показывают, что игровые методики способствуют развитию когнитивных навыков, таких как память, внимание и мышление, а также помогают детям с ОВЗ преодолевать страхи и тревожность, связанные с началом школьной жизни [8]. Кроме того, игровые занятия могут быть использованы для развития социальных и коммуникативных навыков у детей, что особенно важно для их интеграции в школьный коллектив.

Таким образом, подготовка детей с ограниченными возможностями здоровья к школе – это сложный и многоэтапный процесс, требующий комплексного подхода. Важную роль в этом процессе играют

индивидуализация образовательных программ, инклюзивное образование, психолого-педагогическая поддержка, адаптация учебных материалов и активное участие родителей. Современные методы подготовки, такие как логопедическая коррекция, сенсорная интеграция и игровые методики, помогают детям с ОВЗ успешно адаптироваться к школьной жизни и усваивать учебный материал. Научные исследования подтверждают, что применение этих методов и подходов позволяет сделать процесс подготовки детей с ОВЗ к школе более эффективным и продуктивным, обеспечивая им равные возможности для полноценного образования и социализации.

Литература

1. Аркадьев В.М. Адаптивные образовательные технологии для детей с ОВЗ // Психология и педагогика, 2020. № 2. С. 35–48.
2. Борисова М.А. Методики адаптации учебных материалов для детей с ОВЗ // Вестник образования. 2020. № 4. С. 56–67.
3. Волков А.И. Социальная адаптация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. СПб.: Наука, 2018.
4. Гордеева Т.П. Сенсорная интеграция как метод подготовки детей с ОВЗ к школе. СПб.: Научный мир, 2019.
5. Грязных Т.С. Подготовка детей с ОВЗ к обучению в начальной школе. М.: Педагогическое издательство, 2017.
6. Зыкова Е.В. Психолого-педагогическая помощь детям с ОВЗ в условиях подготовки к школе // Психологическая наука и образование, 2021. № 3. С. 12-24.
7. Кузнецова Л.Н. Роль семьи в подготовке детей с ОВЗ к школе // Педагогика и психология. 2019. № 1. С. 21-35.
8. Павлова А.Н. Игровые методики для детей с ОВЗ // Детская психология, 2021. № 5. С. 45-53.
9. Петров А.А. Коррекционно-развивающие программы для детей с ОВЗ: теория и практика. М.: Академический проект, 2019.

УДК 376

Субачева Е.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук С.В. Русинова

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В настоящей статье выявляются нарушения смыслового восприятия у младших школьников с нарушениями речи, определены особенности коррекции нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с нарушениями речи, рассмотрены различные подходы к коррекции смыслового восприятия речевого высказывания у обучающихся данной категории.

Ключевые слова: младший школьный возраст, нарушения речи, речевое высказывание, смысловое восприятие.

Subacheva E.A.

FEATURES OF CORRECTION OF VIOLATIONS OF SEMANTIC PERCEPTION OF SPEECH UTTERANCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Summary In this article, violations of semantic perception in younger schoolchildren with speech disorders are identified, the features of correction of violations of semantic perception of speech utterance in younger schoolchildren with speech disorders are determined, various approaches to correction of semantic perception of speech utterance in students of this category are considered.

Key words: primary school age, speech disorders, speech utterance, semantic perception.

Смысловое восприятие обеспечивает возможность понимания и воспроизведения полученной информации. Оно представляет собой целостный процесс восприятия и понимания текста и является сложной перцептивно-мыслительно-мнемической деятельностью, целью которой является создание концепта текста у воспринимающего субъекта [1, с.25].

В норме к началу школьного обучения смысловое восприятие представляет собой единую систему обработки слов, основанную на звуко-слоговом и семантическом типах анализа [7, с.15].

В отличие от сверстников с нормальным речевым развитием у младших школьников с нарушениями речи отмечаются нарушения смыслового восприятия. Нарушение речи – это отклонения от нормального речевого развития, от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, которые обусловлены расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности [6, с.123].

К особенностям смыслового восприятия детей с нарушениями речи относятся:

- слабость в операциях распознавания слов из-за нарушений звукового восприятия. Дети не способны правильно воспринимать звуки и связывать их с буквами;
- недостаточное понимание основного значения слова;
- непродуктивность вербально-мнемических актуализаций на этапе верно выбранной стратегии верификации [4, с.36].

Данные особенности смыслового восприятия текста детьми с нарушениями речи являются проявлением специфических закономерностей их развития в условиях речевого дизонтогенеза. Это говорит в пользу необходимости учета особых образовательных потребностей в процессе формирования смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с нарушениями речи.

Проблема коррекции смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с нарушениями речи является важной для современной логопедии. Согласно методическому подходу Ю.А. Шуленкиной, коррекционная работа по преодолению нарушений смыслового восприятия

речевого высказывания у младших школьников с нарушениями речи должна проходить в несколько этапов [10, с.256].

На первом этапе работа по коррекции строится над пониманием отдельным слов, фраз и предложений. На втором этапе работа ведется над обучением младших школьников с нарушениями речи пониманию текста.

Согласно подходу С.П. Челтыгмашевой, коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с нарушениями речи эффективна при соблюдении следующих условий:

- ориентация на индивидуальные особенности и потребности каждого ученика;
- использование речевой терапии, адаптированной к потребностям и возрасту младших школьников с нарушениями речи;
- консолидация усилий педагогов и родителей;
- постоянный мониторинг прогресса и результатов коррекции речи для определения эффективности используемых методов;
- учет возрастных и психологических особенностей младших школьников с нарушениями речи [8, с.560].

И.Н. Галасюк считает, что индивидуальный подход к обучению младших школьников с нарушениями речи – залог успешной коррекции и развития смыслового восприятия речи. В свою очередь, междисциплинарный подход, по мнению И.Н. Галасюк, обеспечивает более полное и эффективное воздействие. Невозможно переоценить роль сотрудничества педагогов и родителей. Только координированные усилия могут гарантировать стабильный положительный результат. Педагог должен регулярно информировать родителей о прогрессе ребенка, обсуждать с ними методы работы дома, предоставлять рекомендации по созданию поддерживающей среды в семье. Родители, в свою очередь, должны активно участвовать в процессе коррекции, выполнять домашние задания с ребенком, создавать положительную эмоциональную атмосферу и

поддерживать его уверенность в себе. Постоянный диалог между педагогом и родителями – это ключ к успеху [2, с.101].

Систематический мониторинг прогресса и результатов коррекции смыслового восприятия речи для определения эффективности используемых методов – еще один важный компонент в данном процессе. Регулярная оценка уровня развития смыслового восприятия речи ребенка, использование различных методов тестирования, анализ его выступлений в разных ситуациях, обратная связь от родителей и самого ребенка – все это позволяет своевременно внести корректировки в программу и максимизировать эффективность коррекционной работы.

Особенно важно отслеживать не только количественные показатели (например, число правильно произносимых звуков), но и качественные (уверенность в себе, способность к самовыражению, участие в коммуникации).

Именно интегративный подход, учитывающий все аспекты развития ребенка, позволяет добиться настоящего прогресса и помочь ему полноценно интегрироваться в общество.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, отмечают, что методика коррекции нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с нарушениями речи проводится параллельно с логопедической работой по формированию интонационной стороны речи и грамматического строя речи, и, включает в себя подготовительный, основной и заключительный периоды [6, С.174].

Подготовительный период подразумевает проведение следующих упражнений:

1. Дыхательная гимнастика с целью выработки правильных дыхательных кинестезий.
2. Артикуляционные упражнения с целью коррекции нарушений артикуляционной моторики.

3. Голосовые упражнения с целью формирования правильных фонационных кинестезий.

4. Лексические упражнения с целью расширения словарного запаса.

5. Интонационный тренинг.

6. Задания на развитие высших психических функций (внимание, память, мышление, воображение).

7. Задания на развитие слогового синтеза.

Основной период включает в себя пять этапов работы (развитие грамматического строя речи, интонационный тренинг и работу над пониманием слов и фраз, работа над интонационной и смысловой стороной речи на основе стихотворного текста, работа над интонационной и смысловой стороной речи на основе прозаического текста, работа над интонационной и смысловой стороной речи на основе научно-популярного текста).

Предлагаемые упражнения последовательно усложняются. Вначале детям предлагаются готовые образцы действий, а затем в результате закрепления приемов и операций, становится доступным контроль самого процесса деятельности. Примерами упражнений являются: установка на самоконтроль в собственной работе; вставка в текст пропущенного слова, подходящего по смыслу; мини-драматизация [9, с.44].

Н.А. Попкова в процессе коррекции нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с нарушениями речи рекомендует осуществлять логопедическую работу с помощью:

- 1) накопления новых слов, которые относятся к различным частям речи;
- 2) развития у детей умения активно пользоваться различными способами словоизменения и словообразования;
- 3) словарной работы, используя слова-антонимы, синонимы [3, с.278].

В свою очередь, в процессе коррекционной работы с младшими школьниками с нарушениями речи по коррекции нарушений смыслового восприятия И.Н. Галасюк рекомендует использовать тренировочные упражнения по подбору антонимов, используя при этом картинный материал [2, С.96]. Эффективно применять графическую наглядность, помогающую отработать у учеников навыки самостоятельного высказывания: подбирать слова-признаки, действия, предметы. В качестве наглядного материала необходимо использовать карточки, которые относятся к конкретной грамматической категории.

Таким образом, коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с нарушениями речи включает в себя ориентацию на индивидуальные особенности и потребности каждого ученика, использование речевой терапии, адаптированной к потребностям и возрасту младших школьников, консолидацию усилий педагогов и родителей, постоянный мониторинг прогресса и результатов коррекции речи, а также учет возрастных и психологических особенностей младших школьников с нарушениями речи.

Литература

1. Белянин В.П. Психолингвистика. М.: Флинта, МПСИ, 2009. 416 с.
2. Галасюк И.Н. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Кураторство семьи особенного ребенка: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019. 179 с.
3. Попкова Н.А. Личностно ориентированный подход логопеда в коррекционной работе // Молодой ученый. 2021. № 43 (385). С. 277-280.
4. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / Под ред. А.М. Шахнаровича. М., 2013. 128 с.
5. Русинова С.В., Санькова А.А. Необходимость использования инновационных подходов к обучению при работе над связной речью младших школьников с нарушениями речи // Инклюзивное образование в эпоху постпандемии: новые нормы, форматы, стратегии. Ставрополь, 2022. С. 104-110.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи. М.: Академия, 2009. 278 с.
7. Хэммонд. К. Особенности восприятия текста. М.: Гостехиздат, 2018. 175 с.

8. Челтыгмашева С.П. Коррекционно-педагогическая работа по предупреждению нарушений смыслового восприятия у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня // Молодой ученый. 2017. № 12 (146). С. 558-561.
9. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2017. 189 с.
10. Шулекина Ю.А. Стратегии смыслового восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи // Научно-практический журнал «Системная психология и социология». 2013. №8. С.255-260.

УДК 376.4

Текуева Д.Р.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук Е.В. Шипилова

КОРРЕКЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В настоящей статье автор обращается к актуальной проблеме коррекции двигательных нарушений у дошкольников с патологией зрения, выявляет и анализирует его особенности, обозначает основные аспекты планирования и организации коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Ключевые слова: коррекция, осанка, зрительный анализатор, физическое развитие, коррекционная ритмика, трубчатое поле зрения, дефицит физического развития, детская йога, ритмика

Tekueva D.R.

CORRECTION OF MOTOR DISORDERS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL PATHOLOGY

Summary. In this article, the author addresses the urgent problem of correction of motor disorders in preschoolers with visual pathology, identifies and analyzes its features, identifies the main aspects of planning and organizing correctional and developmental work in this direction

Key words: correction, posture, visual analyzer, physical development, corrective rhythmic, tubular field of vision, physical development deficit, children's yoga, rhythmic

В работе с детьми, имеющими патологию зрения, очень важно уделять внимание коррекции их двигательных нарушений, так как развитие познавательных возможностей ребёнка связано напрямую с развитием общей и

мелкой моторики. При построении коррекционной работы важно учитывать комплексный подход, который включает развитие двигательной активности, координацию движений и пространственную ориентацию.

Если учитывать особенности их физического развития, то у них наблюдаются нарушения осанки. Оно проявляется в специфическом строении позвоночника, которое имеет свои особенности. В свободной и непринуждённой позе эти особенности выражаются в наклоне головы вниз и повороте её в сторону слабовидящего или плохо видящего глаза.

Также наблюдаются патологические изменения: усиление грудного кифоза, уплощение поясничного лордоза, неполное разгибание ног в коленных суставах, впалая грудная клетка, крыловидные лопатки, опущенные и сведённые вперёд плечи, увеличение размеров живота.

Эти отклонения напрямую связаны с характером нарушения работы зрительного анализатора. Слабовидящим детям приходится наклоняться к изучаемому объекту, чтобы лучше его рассмотреть. В этот момент позвоночник принимает дугообразную форму выпуклостью назад. Такое положение позвоночного столба приводит к формированию неправильной осанки и круглой спины [6].

Дети с трубчатым полем зрения, характерным для частичной атрофии зрительного нерва, во время движения наклоняют голову, чтобы визуально контролировать дорогу. Постепенно эта вредная для здоровья и неэстетичная осанка становится привычной [3].

Проблемы со зрением не только замедляют физическое развитие, но и негативно влияют на формирование двигательных навыков. [5]

У детей с нарушениями зрения часто наблюдаются вторичные отклонения в двигательной сфере, что затрудняет освоение новых движений и развитие двигательных качеств.

При нарушениях зрения страдают различные аспекты двигательной активности: пространственная ориентация, сила, скорость и координация движений, равновесие, точность, выносливость и ритм движений. [14]

У детей с нарушениями зрения можно заметить такие особенности двигательной сферы: их движения не всегда точны, им сложно выполнять ритмичные движения, они плохо дифференцируют мышечные усилия.

Вторичные отклонения также проявляются в недостаточной подвижности, слабом контроле и самоконтроле движений во время занятий физкультурой и трудом [4].

Дефицит физического развития приводит к неуверенности в двигательных действиях, таких как ходьба, бег, прыжки. Дети медленно и неуверенно перемещаются в пространстве, плохо ориентируются и плохо координируют движения [11].

Изучение двигательных навыков у детей с проблемами зрения выявило сложности в освоении различных движений. Например, при ходьбе у таких детей часто наблюдается повышенное мышечное напряжение. Голова обычно опущена, движения рук и ног не согласованы. Стопы ставятся широко, темп ходьбы неравномерный. Из-за проблем с равновесием дети часто останавливаются и теряют направление движения. Ходьба становится неустойчивой и неуверенной [13].

Рука, которая находится со стороны окклюзии (закрытого глаза), не участвует в движении.

У детей с нарушениями зрения есть специфические особенности координации движений. Они проявляются в асимметричности и несогласованности движений рук и ног, а также в недостаточной сформированности зрительно-двигательных связей.

Для коррекции нарушений координации движений можно использовать компенсаторные факторы: сохранные анализаторы, речь и мышление. Также важно стимулировать двигательную активность.

Таким образом, у детей с нарушением зрения наблюдаются специфические изменения во всей двигательной сфере.

Кроме того, вторичные отклонения в физическом развитии детей негативно влияют на состояние различных органов и систем, особенно сердечно-сосудистой и дыхательной. Это приводит к снижению работоспособности и повышенной утомляемости детей [1].

Ограниченность контактов с окружающим миром и недостаточная мобильность затрудняют получение полной информации о внешнем мире. Это отрицательно влияет на деятельность слабовидящих детей, их психическое и физическое состояние [7].

Коррекционная ритмика может успешно применяться в обучении детей с нарушениями зрения для коррекции вторичных отклонений в их развитии.

Коррекционная ритмика – это вид кинезитерапии, основанный на взаимосвязи музыки, движения и слова. Ритм является организующим началом в этом процессе.

Коррекционная ритмика является частью физического воспитания детей с ограниченными возможностями и представляет собой систему физических упражнений. Основная цель коррекционной ритмики – развитие чувства ритма и его использование в лечебно-коррекционных целях.

Коррекционная ритмика для детей с нарушением зрения – это методика, которая способствует коррекции отклонений в психофизическом развитии этих детей [11].

Основой занятий является развитие чувства ритма и способности точно различать свои движения во времени и пространстве, а также по затраченным мышечным усилиям [10].

Коррекционная ритмика основана на методах овладения движениями, используемых в музыкально-хореографическом воспитании. Воспроизведение ритмических рисунков осуществляется на основе сенсомоторного восприятия.

Занятия ритмикой способствуют повышению работоспособности организма, укреплению здоровья и коррекции двигательных нарушений и недостатков физического развития. Дети учатся дифференцировать движения по степени мышечных усилий во времени и пространстве, управлять темпом движений и подчинять свои движения музыке [12].

Ещё одним из эффективных методов физического воспитания, направленных на улучшение психофизического состояния детей с ограниченными возможностями здоровья, является йога [2].

Практика йоги для развития координации движений представляет собой комплекс упражнений, который способствует гармоничному физическому и психическому развитию ребёнка. Основная цель занятий йогой – укрепление здоровья и формирование уважительного и внимательного отношения к своему телу.

Детская йога помогает развивать физическую выносливость, координацию, силу и гибкость. Упражнения йоги укрепляют мышцы, делают их более эластичными и улучшают подвижность суставов [8].

Кроме того, занятия йогой способствуют укреплению внутренних органов, улучшению защитных свойств организма и работы желудочно-кишечного тракта, а также повышению сопротивляемости инфекционным заболеваниям.

Практика йоги также помогает формировать правильную осанку и укреплять мышечный корсет, что особенно важно для детей с нарушениями зрения [9].

Также для коррекции двигательных нарушений можно включать упражнения, для укрепления мышц ног, рук, спины и живота, например: ходьба

по прямой линии, змейкой, перешагивание через препятствия, лазание по гимнастической стенке, канату, прыжки на двух ногах, прыжки через скакалку, метание мячей в цель.

Для развития навыков пространственной ориентировки можно использовать следующие упражнения и задания: ходьба вдоль стены, обход препятствий, упражнения на определение направления звука (например, хлопок в ладоши), использование рельефных карт и макетов для изучения пространства, и т.д.

Таким образом, при построении коррекционного занятия с детьми, имеющими патологию зрения, важно учитывать степень и характер поражения зрения, сформированность у ребёнка пространственной ориентировки, сохранность остальных анализаторов и множество других факторов, которые необходимо будет учесть при построении занятия. Без учёта специфики их двигательных возможностей, невозможно будет выстроить оптимальную сетку занятий и подобрать нужные упражнения для развития их двигательных умений и совершенствования движений детей.

Литература

1. Азарян Р.Н. Содержание коррекционно-воспитательной работы на уроках гимнастики в школе для слабовидящих детей. М.: Автореферат, НИИ Дефектологии, 1974;
2. Бокатов А., Сергеев С. Детская йога. К.: Ника-Центр, 2014. 352 с.
3. Денискина В.З., Шведова Н.П. Коррекция движений слепых учащихся начальных классов как основа обучения ориентировке в пространстве // Физическое воспитание детей с нарушением зрения в детском саду и начальной школе. 2002. № 3.
4. Доронин А.М., Шевченко А.М., Доронина Н.В. Ритмика в специальном образовании. – Майкоп, 2007.
5. Земцова М.И., Кручинин В.А. Некоторые особенности физического развития детей дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием // Мышечная деятельность детей в норме и патологии. Проблемный сборник. Горький, 1974.
6. Кручинин В.А. Коррекция движений у слабовидящих школьников в процессе целенаправленного развития чувства ритма // Мышечная деятельность в норме и патологии. Проблемный сборник. Горький, 1975.
7. Кручинин В.А. Особенности развития пространственной ориентировки у слепых детей младшего школьного возраста // Дефектология. 1989. № 2.

8. Латохина Л.И. Хатха-йога для детей. М.: Просвещение. 2013. 160 с.
9. Лях В.П., Мейксон Г.Б. Программа физического воспитания учащихся с направленным развитием двигательных способностей. М.: Просвещение, 2013. 321 с.
10. Маллаев Д.М. Педагогические основы игры слепых и слабовидящих детей как средства коррекции их нравственного и физического развития. М., 1993.
11. Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н., Шашкина Г.Р., Сергеева О.Л. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. М.: Академия, 2002.
12. Остапенко Н.А. Содержание и методика уроков ритмики в младших классах школы для слабовидящих детей. Дисс. канд. пед. наук. М., 1989.
13. Сермеев Б.В. Физическое воспитание слабовидящих детей. М.: Просвещение, 1983.
14. Сековец Л.С. Коррекционно-педагогическая работа в процессе физического воспитания дошкольников с монокулярным характером зрения: дисс. канд. пед. наук. М., 1985.
15. Шипилова Е.В., Русинова С.В. Особенности влияния музыкального воспитания на развитие невербальных средств общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен. Материалы VIII Международной научной конференции, в рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства». Самара, 2023. С. 373-378.

УДК 376

Темерева О.С.,
ФГАОУ «Северо-Кавказский федеральный университет», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Г.Ю. Козловская

ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННОЙ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ

Аннотация. Данная статья рассматривает современные технологии коррекции дисграфии. В частности, внимание уделено методам, направленным на развитие фонематического слуха, зрительно-моторной координации, а также формированию письменной речи через специальные компьютерные программы. В статье упоминаются, как традиционные методы, так и нетрадиционные, включая использование цифровых технологий, компьютерных приложений, элементов сказкотерапии и нейропсихологических подходов. Все приведенные технологии позволяют значительно улучшить навыки письма учащихся и учитывают индивидуальные особенности детей.

Ключевые слова: дисграфия, технологии коррекции, профилактическая работа, коррекционная работа, дети младшего школьного возраста.

Temereva O.S.

TECHNOLOGIES OF CORRECTIONAL AND PREVENTIVE WORK, USED FOR CHILDREN WITH DYSGRAPHIA

Summary. This article examines modern technologies for correcting dysgraphia. In particular, attention is paid to methods aimed at the development of phonemic hearing, hand-eye coordination, as well as the formation of written speech through special computer programs. The article mentions both traditional and non-traditional methods, including the use of digital technologies, computer applications, elements of fairy tale therapy and neuropsychological approaches. All of these technologies can significantly improve students' writing skills and take into account the individual characteristics of children.

Key words: dysgraphia, correction technologies, preventive work, correctional work, primary school children.

А.Л. Сиротюк считает причиной частичного нарушения навыков письма и чтения дисфункцию коры головного мозга, вызванную очаговыми поражениями или ее недоразвитием. В соответствии с этими данными мы можем видеть, что для детей с дисграфией характерен ряд нарушений звукового анализа и синтеза, фонематического восприятия, произносительной стороны речи, слухоречевой памяти, слухомоторной координации, а также страдает словарный запас и практическое умение пользоваться словарем. Для коррекции всех этих процессов применяют различные методы и технологии. По Л.С. Цветковой [4] приводятся следующие методики, ставшие уже традиционными: метод узнавания звуко-буквы; метод схемы слова; метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой; метод Эббингауза (слова с пропущенными буквами); метод исправления ошибок (зрительный); метод звуко-буквенного анализа; структурный метод. Данные подходы можно сочетать комплексно с другими технологиями на различных этапах коррекционной и профилактической работы. Так, например, Е.Ю. Медведева и Е.А. Олхина [3] приводят нейропсихологические подходы в качестве профилактики нарушений письма. Авторы рассматривают такие упражнения, которые включают в себя развитие серийных организаций движений, функций

программирования, регуляции и контроля деятельности. В первом случае ребенок выполняет следующее задание. Своим большим пальцем ведущей руки он поочередно прикасается к указательному, среднему, безымянному пальцам и мизинцу в нормальном темпе и более ускоренном. Затем можно поменять руку на левую или выполнить обеими руками. Алгоритм при этом может соблюдаться в следующей последовательности, где правая рука начинает прикосновение с указательного пальца, а левая рука начинает с мизинца. Во втором случае в качестве примера Е.Ю. Медведева и Е.А. Ольхина [3] предлагают речевую инструкцию, включающую в себя программу действий, выполнение и контроль которой выполняет педагог. Это могут быть серии движений рук и тела или органов артикуляции. С помощью предложенного задания можно развить необходимые навыки программирования, регуляции и контроля, необходимых детям при осуществлении письменной деятельности.

Многие современные логопеды в своей работе прибегают к использованию не только традиционных методов, но а также применяют нетрадиционные технологии в коррекции различных нарушений устной и письменной речи. Рассмотрим такой нестандартный подход, как сказкотерапия для детей, имеющих дисграфию.

Сказкотерапия со слов Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [2] это метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Такой метод более широко стал использоваться с 90-х гг. прошлого века, как одного из подходов логопедической работы по развитию звукопроизносительной и лексической стороны речи у дошкольников. Но сказкотерапия в качестве метода, использующимся при коррекции дисграфии, применяется не так часто, хотя можно выделить ряд положительных аспектов. Так у детей развивается наглядно-образное и творческое мышление, воображение, познавательные

процессы. Технология сказкотерапии помогает при работе над аграмматическими, акустическими, оптическими дисграфиями. В коррекционно-педагогической работе могут использоваться логопедические, фонетические, лексико-грамматические сказки. Они служат своеобразными «обходными путями» для более легкого усвоения учебного материала школьниками, чьи познавательные процессы недостаточно развиты. Примером фонетических сказок могут являться такие рассказы, как «веселое катание», «коза и азбука», «странная ваза», направленные на закрепление акустических и оптических образов буквы «з». Важно отметить, что осуществлять работу с ними можно комплексно в сочетании с приемом таким как «обведи заданный звук в словах» и др. Примером логопедической сказки может служить «как звуки с друзьями играли», для закрепления звуков «с» и «ш» и их дифференциации. Эта методика позволяет улучшить навыки письма при артикуляторно-акустической дисграфии. Логопедические сказки можно сказать, что направлены в большей части на автоматизацию звука, так как в ней повторяется его правильная артикуляция, приводятся различные ассоциации для лучшего запоминания. В то время как фонетическая больше способствует закреплению того оптического представления, необходимого для правильной письменной речи младших школьников. Лексико-грамматическая сказка направлена на закрепление детьми правильного употребления существительных, прилагательных, глаголов, наречий и предлогов. Так например, на основе сказки репки отрабатывают употребление предлогов «за» и «перед». Сказкотерапия может применяться с детьми как на этапе профилактической работы, так и на этапе коррекции. Из вышесказанного следует, что логопедические, лексико-грамматические и фонетические сказки при коррекции дисграфии не так часто используются, сказкотерапия недостаточно широко изучена при коррекционной работе над дисграфией, но уже имеются ряд методик логопедов в данной области.

Применяют в логопедической работе при дисграфии и цифровые технологии. Например, используют прием томатиса. Это педагогический прием, который при помощи специального оборудования позволяет значительно улучшить навык слушания. А также отмечается, что при данном методе происходит стимуляция активности мозга. В качестве специального оборудования выступают наушники и устройство «Электронное ухо», которые оснащены функцией костной проводимости. Польза данного метода заключается в том, что звуковые волны через костную проводимость быстрее достигают внутреннего уха, нежели через воздушную передачу звука, так как происходит специальная настройка. Она позволяет быть подготовленным мозгу к получению и восприятию звуковой информации на несколько миллисекунд раньше, чем через внешнее ухо. Устройство «Электронное ухо» обрабатывает записанные аудио-файлы заранее, и поэтому непосредственно при воспроизведении возможно создание контраста восприятия. Это могут быть громкость, тембр и насыщенность воспроизводимых звуков, но чаще всего используется классическая музыка. Сопровождают использование такой методики письменными работами, например диктантами и списыванием. Так по результатам проведенного исследования Е.В. Жулиной [1] выяснилось, что при дисграфии с использованием технологии томатис, где у детей были проблемы в дифференциации акустически близких звуков, частота ошибок значительно снизилась. Данную технологию применяют в коррекционной работе при смешанной и акустической дисграфии.

Для детей с дисграфией также разработаны различные приложения, где через игровые элементы они могут тренировать навыки письма, улучшать внимание и память. Особенно это актуально для учащихся в первом классе. Примером такой компьютерной игры программа «я читаю и пишу» [5]. Здесь учитывается принцип наглядности представленного материала, а также использование данной технологии предусматривает наличие системного и

деятельностного подходов. Последние заключаются в том, что чтение и письмо рассматриваются единой совокупностью взаимосвязанных элементов, и принимают во внимание возраст и специфику развития детей. Одним из интересных заданий в данной программе могут быть «найди буквы», где представлены зашумленные, заштрихованные буквы, которые нужно будет найти. Другим познавательным упражнением может быть «посмотри внимательно на картинку и ответь, что в ней необычного?» Здесь дети младшего школьного возраста могут увидеть зашифрованные слова с помощью картинок. Данная разработка направлена на преодоление аграмматической, акустической, оптической дисграфий.

Таким образом, коррекция дисграфии требует комплексного подхода, который сочетает традиционные методы и новые технологии. Своевременное обращение за помощью и использование правильных методов обучения значительно повышают шансы на успех в преодолении дисграфии.

Литература

1. Жулина Е.В., Смольянинова С.Г. Значение метода томатис в коррекции акустического компонента смешанной дисграфии у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №64(4). С.94-98.
2. Лашко Е.А. Использование сказкотерапии как средства формирования связной речи младших школьников с ОНР // Педагогическая наука и практика. 2020. №1(27). С.54-58.
3. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Нейропсихологические методы профилактики специфических нарушений письма // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-1. С. 261-265.
4. Преженцева В.В. Коррекция дисграфии у младших школьников в общеобразовательной школе: проблемы и пути решения // Теория и практика современной науки. 2021. №11(77). С.186-189.
5. Розинкевич В.С., Филиппова К.Т. Дидактический потенциал компьютерной игры в преодолении дисграфии первоклассников с ЗПР // Теория и практика современной науки. 2020. №12 (66). С. 272-280.

УДК 376.3

Тимофеева А.В.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Кабушко А.Ю.

ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОНР

Аннотация. Данная статья посвящена анализу технологий коррекционно-педагогической работы с детьми с ОНР. Приведены примеры игр и упражнений для коррекции произносительной стороны речи, лексико-грамматического строя и связной речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, технологии коррекционно-педагогической работы, связная речь, лексико-грамматический строй, произносительная сторона речи.

Timofeeva A.V.

TECHNOLOGIES OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Summary. This article is devoted to the analysis of technologies of correctional and pedagogical work with children with general speech underdevelopment. Examples of games and exercises for correction of pronunciation, lexical and grammatical structure and coherent speech are given.

Key words: general speech underdevelopment, technologies of correctional and pedagogical work, coherent speech, lexical and grammatical structure, pronunciation aspect of speech.

Коррекция речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) представляет собой актуальную проблему, требующую комплексного подхода к коррекционно-образовательному процессу. Исследованиями нарушений речи и поиском эффективных путей их преодоления занимались такие ученые и практики как Р.Е. Левина, Б.М. Гриншпун, Л.Ф. Спирова, Н.А. Никашина, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др.

Р.Е. Левина разработала психолого-педагогическую классификацию речевых нарушений, которая включает в себя различные формы и уровни

расстройств, среди которых особое внимание уделяется общему недоразвитию речи.

Общее недоразвитие речи – это нарушение формирования всех сторон речи (произносительной стороны речи, лексико-грамматической, связной речи) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом [2].

По статистике 2021 года, среди детей с нарушениями речи, дети с ОНР составляют 40%. Для устранения речевых дефектов, создаются и применяются особые коррекционно-педагогические технологии.

Технологии коррекционно-педагогической работы с детьми с ОНР представляют собой комплексное сотрудничество специалистов, направленное на развитие речевых навыков и успешную социализацию детей. Основная цель таких технологий – устранение речевых нарушений и формирование у детей навыков общения, что включает в себя использование различных методов и приемов.

Современные технологии, используемые в работе с детьми, имеющими нарушения речи, включают в себя:

- персонализированные образовательные программы;
- игровые методики и интерактивное обучение;
- применение мультимедийных ресурсов и специализированных приложений, направленных на развитие фонематического восприятия, грамматики и монологической/диалогической речи.

Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка становится ключевым фактором успешности в работе, обеспечивая глубокое понимание его потребностей и достижение оптимальных результатов [3].

Большинство детей, посещающих группы компенсаторной направленности в дошкольных образовательных учреждениях, составляют дети, имеющие ОНР, в связи с этим для них разрабатываются разнообразные

методики, направленные на коррекцию и поддержку их речевых навыков. У детей с ОНР наблюдается нарушение произносительной стороны речи, лексико-грамматическая сторона речи и связная речь. Для преодоления этих нарушений применяются разнообразные технологии коррекционно-педагогической работы для каждой стороны речи.

Технологии коррекции произносительной стороны речи реализуются на всех этапах коррекционно-развивающей работы:

Первый, подготовительный этап:

1) Формирование точных движений органов артикуляции;

- с помощью логопедического массажа;
- с помощью приёмов артикуляционной гимнастики.

2) формирование направленной воздушной струи (используют такие упражнения как «толстяк», «снежок»);

- развитие фонематических процессов (фонематического восприятия, фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза). Среди упражнений следует отметить упражнения по дифференциации на слух существительных, в названии которых один звук отличен (коза коса ; почка – бочка и т. д.), игру «Поймай звук», «Отыщи местечко», «Назови слово»;

3) отработка опорных звуков;

Второй этап – этап формирования первичных произносительных умений и навыков:

1) Объединение отработанных на прошлом этапе положений и движений органов артикуляции;

2) создание артикуляционной базы данного звука;

3) отработка произношения изолированного звука («звуковые дорожки»);

4) правильное произношение звука в самостоятельной речи;

5) различение смешиваемых звуков и правильное их употребление (начиная со звуков в изолированном положении, потом в слогах, словах и предложениях).

На третьем этапе важно сформировать у детей умения и навыки безошибочного употребления звуков во всех ситуациях речевого общения [4].

При нарушении лексико-грамматической стороны у детей с ОНР, наблюдаются значительные трудности в усвоении языка, что сказывается на их способности к коммуникативной деятельности. Дети с ОНР имеют ограниченный словарный запас, что затрудняет формулирование мыслей и выражение эмоций. Важно отметить, что проблема не только в недостаточном знании слов, но и в неправильном использовании грамматических конструкций. Например, нарушение согласования существительных и прилагательных приводит к непониманию как со стороны самого ребенка, так и его собеседников.

Среди технологий коррекции лексико-грамматической стороны речи следует отметить следующие.

- 1) Развитие пассивного и активного словарного запаса (игра «Что не так?» и т.п.)
- 2) Обучение пониманию грамматических категорий –род, число, падеж (игры «Кто что любит?», «Подбери нужное слово», «Угадай по листу дерева», «Один-много»);
- 3) Обучение словообразованию и словоизменению (игры «Скажи ласково», «У кого какая мама», образование существительных при помощи окончаний) [5].

При нарушении связной речи у детей с ОНР, наблюдаются характерные трудности в формировании и употреблении предложений, что затрудняет их общение и усвоение языка. Дети с ОНР часто не могут правильно структурировать мысли, что приводит к затруднениям в выражении мыслей и

эмоций. Связная речь включает в себя диалогическую и монологическую речь. Диалог: это взаимодействие двух и более людей; монолог: это речь одного лица, обращённая к слушателям или к самому себе.

Технология коррекции диалогической речи основывается на принципах:

- научить ребёнка задавать вопросы;
- научить отвечать на вопросы;
- научить ребёнка вступать во взаимодействие.

В технологии развития диалогической связной речи можно использовать методики, такие как:

1) «Ответь на вопрос». Детей учат развёрнуто отвечать на задаваемые вопросы.

2) «Задай вопрос». Детей учат вступать в контакт с собеседником. Ребёнку предлагают сформулировать вопрос, и задать логопеду.

3) «Беседа об игрушке». Ребёнку предлагают выбрать игрушку для игры, а потом задают вопросы, почему выбрал или чем заинтересовала игрушка. Ребёнок должен дать полный ответ на вопросы.

Технология коррекции монологической связной речи:

Обучение детей навыкам рассказывания, включая пересказ и составление рассказов, должно осуществляться с максимальным учетом совпадения процессов мышления и речи в ходе занятий.

В процессе коррекции можно применять методы, которые подходят для работы с различными формами связного монологического высказывания:

- 1) пересказ.
 - Детей подготавливают к восприятию текста;
 - возможно первичное чтение текста без предупреждения о пересказе;
 - вторичное чтение с установкой на запоминание;
 - беседа по вопросам текста;
 - составление плана пересказа, мнемотаблица

2) Рассказ.

- составление рассказа с помощью мнемотаблицы;
- составление рассказов по картине и серии картин;
- составление рассказа из личного опыта;
- составление описательного или повествовательного рассказа по впечатлению и по памяти;
- составление описательного или повествовательного рассказа с опорой на объект или картинку [5].

Технологии коррекционно-педагогической работы основываются на следующих принципах:

- анализ ранних проявлений ОНР и их влияния на общее психическое развитие;
- профилактика речевых отклонений, основанная на структурном анализе нарушений, с учетом сохранных аспектов языковой деятельности;
- учёт социально-психологических последствий дефицита речи для детей;
- учёт закономерностей развития детской речи в норме, как ориентир коррекционной работы.
- взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических навыков, с учетом их взаимосвязи;
- единство подходов в формировании речевых процессов, мышления и познавательных способностей.

В заключение отметим, что применение различных технологий в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОНР является необходимым условием для их полноценного развития. Важно, чтобы педагоги постоянно обновляли свои знания и навыки, адаптируя методы работы под новые вызовы и потребности современных детей. Успешная коррекционно-педагогическая работа требует не только знаний о специфических технологиях, но и понимания

индивидуальных потребностей каждого ребенка. Это подразумевает выстраивание доверительных отношений, в которых ребенок чувствует себя защищенным и готовым к обучению. Педагогам необходимо учитывать эмоциональное состояние детей и создавать условия, способствующие их уверенности в собственных силах.

Литература

1. Бондарева И.В. Методы и приемы коррекции лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР. М., 2017.
2. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. М., 1994.
3. Матвеева Т.С. Понятие ОНР в специальной литературе и нарушения эмоционально-волевой сферы у детей с ОНР. М., 2019.
4. Смирнова Н.В. Коррекция произносительной стороны речи. М., 2017.
5. Ткаченко Т.А., Сидорчук Т.А. Технология развития связной речи. М., 2020.

УДК 376.42

Тищенко Д.А.,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
студентка 3 курса магистратуры
Научный руководитель: кан. психол. наук, доцент Е.Ю. Журавлева

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье отражены результаты исследования уровня сформированности математических представлений у обучающихся с умственной отсталостью. А также представлено краткое содержание технологии формирования математических представлений у обозначенной категории детей посредством включения в процесс обучения методов решения тестовых задач. Материалы исследования могут быть использованы в рамках практической деятельности специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую деятельность в условиях специальной и общеобразовательной школы.

Ключевые слова: математические представления, обучающиеся с умственной отсталостью, текстовые задачи, инновационные подходы в образовании

Tishchenko D.A.

ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF MATHEMATICAL CONCEPTS IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS

Summary. The article reflects the results of a study of the level of formation of mathematical representations in students with mental retardation. A brief summary of the technology of forming mathematical representations in the designated category of children is also presented by including methods of solving test problems in the learning process. The research materials can be used as part of the practical activities of specialists engaged in correctional and developmental activities in special and secondary schools.

Key words: mathematical representations, students with mental retardation, text tasks, innovative approaches in education.

В связи со значительными изменениями системы специального образования и активным функционированием инклюзивного образования в России становится возможным выделить ключевые направления развития современной школы, центральной задачей которой является обеспечение качественного образования для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Процесс реструктуризации охватывает ряд значимых аспектов, связанных как с методологическим обеспечением образовательного процесса, так и с созданием адаптивной образовательной среды в условиях массовой школы [4].

Изучение современных научных тенденций и направлений в образовании позволяет выявить, что обеспечение доступности качественного образования для всех категорий обучающихся становится приоритетной задачей социально-ориентированных государственных программ. Вместе с тем, не теряет своей актуальности проблема использования адаптированного методического инструментария в процессе реализации обучения детей с ОВЗ [2].

Если же говорить о детях с умственной отсталостью, посещающих как специальные, так и массовые школы, то у них наибольшие трудности вызывают предметные области, связанные с интеллектуально-познавательным развитием,

среди которых наиболее сложной является математика. В связи с этим в области психолого-педагогической науки наблюдается повышенный интерес к изучению методик формирования математических представлений у учащихся с умственной отсталостью.

Исследования в этой сфере демонстрируют, что процесс математического обучения для данной категории учащихся представляет собой значительную сложность, особенно когда речь идет о решении текстовых задач. Это обусловлено целым рядом факторов, включая ограниченный словарный запас, трудности в понимании прочитанного текста и недостаточность абстрактного мышления, необходимого для полноценного использования математической логики [1].

Принимая во внимание вышеописанные аспекты, возникает необходимость в разработке специфических подходов к формированию математических представлений у обучающихся с умственной отсталостью, посредством использования адаптированных коррекционно-педагогических методик.

Использование же в процессе обучения текстовых задач позволяет не только формировать математические представления, но и в целом способствует развитию когнитивных способностей, таких как память, внимание и логическое мышление.

В качестве основных подходов, применяющихся в процессе формирования математических представлений с использованием текстовых задач, можно выделить применение наглядных пособий, разбивку задач на подзадачи, включение игровых форм обучения, а также интеграцию межпредметных связей [5].

В области обучения математике учащихся с умственной отсталостью стоит обратить внимание на целенаправленное формирование и систематическое развитие определенного набора умений и навыков. Этот

процесс требует соблюдения определенных подходов, учитывающих специфические потребности данной категории учеников.

Достаточно важным аспектом является обучение слушанию и пониманию математических текстов с разнообразным логическим и структурным построением. Ученики должны уметь извлекать смысл из устных и письменных инструкций, что лежит в основе успешного формирования математических представлений.

Еще одним значимым компонентом в процессе обучения является обучение детей осуществлять самостоятельную учебную деятельность (поиск решения, развитие навыка критического анализа и оценки).

Важной частью обучения должно стать развитие умений демонстрировать и имитировать математические ситуации с использованием предметно-практических манипуляций и схематического изображения. Такие методы помогают ученикам наглядно представить условия задания и лучше их понять.

Вместе с тем, процесс формирования математических представлений учащихся с умственной отсталостью требует не только от педагога, но и от учащихся терпения, внимания и систематичности. Такой подход позволит детям применять полученные знания и умения в жизни [3].

Для выявления уровня сформированности математических представлений и навыков решения текстовых задач, нами было организовано диагностическое исследование, в котором приняли участие 6 младших школьников (ученики 3 класса) с легкой степенью умственной отсталости.

В процессе обследования была использована адаптированная методика диагностики, содержание которой выстроено с учетом требований к достижениям обучающихся в соответствии с Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программой обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). А для решения поставленных задач были выделены показатели, свидетельствующие об уровне

сформированности математических представлений.

Содержательная часть диагностики включала решение детьми простых и составных задач, с обязательным воспроизведением их условий перед началом работы.

Количественный и качественный анализ данных, полученных процессе диагностики, свидетельствует о ниже описанных результатах.

Только один учащийся справился с решением задач, однако неоднократно обращался за помощью к педагогу, поскольку не мог сразу понять и воспроизвести условия задачи. Еще один ребенок решил все задачи с ошибками. Остальные дети не справились с решением задач.

Среди основных ошибок, которые допускались детьми в процессе выполнения диагностических заданий можно выделить следующие:

- неверный выбор математического действия;
- неправильная формулировка итогового ответа;
- ошибки, допущенные при вычислении;
- ошибки при списывании чисел;
- персеверации.

Также было выявлено, что пятеро испытуемых совсем не готовы к решению составных задач, поскольку не смогли справиться с простыми. Все обозначенные результаты свидетельствуют о низком уровне сформированности математических представлений у исследуемой категории детей. А также обуславливают необходимость осуществления целенаправленной коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Далее авторы исследования разработали содержание коррекционной технологии, основанной на системном и деятельностном подходах. Реализация данной технологии предполагает формирование математических представлений у детей обозначенной категории в ходе подготовительного и основного этапов. А основным средством, использующимся в процессе обучения, являются

текстовые задачи. Также учитывая, что дети с умственной отсталостью испытывают трудности в понимании и интерпретации информации в любом текстовом и устном формате, авторы включили в содержание технологии не только методы математической, но и речевой подготовки.

Процесс формирования математических представлений в рамках предлагаемой технологии включает в себя не только теоретическую основу, но и развитие практических навыков. Важными составляющими процесса обучения являются:

- задачи, направленные на укрепление количественных связей между объектами;
- задания, предполагающие развитие способностей к сопоставлению, оценке и анализу величин и их соотношений;
- обучение методам группировки и распределения элементов с учетом определенных критериев;
- развитие понимания смысла математической задачи;
- формирование представлений о ключевых компонентах математической задачи;
- развитие умений практической интерпретации условий задачи.

Системная работа в процессе речевой подготовки при решении текстовых задач предусматривает комплексный подход к изучению речевых единиц, которые имеют высокую степень абстракции, включая математические термины, пространственные предлоги, приставки к глаголам, наречия и местоимения. В процессе речевой подготовки акцент смещается на интерактивные формы работы, направленные на активизацию и расширение используемой на уроках математики лексики.

В технологию были включены инновационные методики, направленные на повышение уровня понимания математической терминологии. Для этого предлагается использовать в процессе формирования математических

представлений упражнения, ориентированные на всестороннее погружение в условия задачи и активизацию мыслительных процессов. Так, например, детям предлагаются задания на выявление несоответствий и лишних элементов («Лишнее число»), задачи, стимулирующие формулирование вопросов на основе предложенного контекста (например, «Где вопрос?»), а также задания, направленные на развитие навыков логического мышления («Сундучок») и т.д.

Мы предполагаем, что описанная технология позволит наиболее эффективно формировать математически представления у обучающихся с умственной отсталостью, а текстовые задачи позволят развить речевые навыки.

Литература

1. Власова И.Н., Ожгихина П.В., Тренина Н.В. Формирование элементарных математических представлений у обучающихся с умственной отсталостью через умение воспроизводить действия со стандартизованными сенсорными объектами // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2020. № 20-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-elementarnyh-matematicheskikh-predstavleniy-u-obuchayuschihsya-s-umerennoy-umstvennoy-otstalostyu-cherez-umenie> (дата обращения: 10.10.2024).
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М.: Институт практической психологии, 1998. 318 с.
3. Максимова М.О., Семенова И.Н., Слепухин А.В. О проблеме формирования функциональной математической грамотности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // *Специальное образование*. 2024. № 1 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-probleme-formirovaniya-funktsionalnoy-matematicheskoy-gramotnosti-u-obuchayuschihsya-s-umstvennoy-otstalostyu-intellektualnymi> (дата обращения: 20.10.2024).
4. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 года № 1026. / Министерство просвещения Российской Федерации. М.: ТЦ Сфера, 2022. 403 с.
5. Яковлева И.М., Перова М.Н. Развитие методических основ преподавания математики в специальной (коррекционной) школе // *Инновации в образовании*. 2021. № 9. С. 60-66.

УДК 376

Толмачев К.В.,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске, студент 4 курса
Научный руководитель: преподаватель П.А. Хачатурян

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ С ПОМОЩЬЮ ПРИМЕНЕНИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему применения искусства как средства развития и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. В тексте статьи рассмотрена методика применения трех видов искусства: музыки, живописи и поэзии.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, интеллектуально одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, эмоциональная отзывчивость, эмпатия, полихудожественный подход, обучающиеся, педагог.

Tolmachev K.V.

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH THE USE OF A MULTI-ARTISTIC APPROACH

Summary. This article explores the topical topic of the use of art as a means of developing and educating children with special educational needs. The text of the article discusses the methodology of using three types of art: music, painting and poetry.

Key words: children with special educational needs, intellectually gifted children, children with disabilities, emotional responsiveness, empathy, multi-artistic approach, students, teacher.

На сегодняшний день актуальной темой для рассмотрения является развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями. Исходя из результатов исследований особенностей таких детей, педагогами-психологами выявлена проблема развития эмоциональной сферы личности интеллектуально одаренного ребенка, сделан вывод о том, что детям свойственно эмоциональное переживание.

Перечисленные выше особенности приводят к таким последствиям, как отстраненность от общения со сверстниками, иногда и с родителями, нежелание проявить себя в обществе, отсутствие стремления к активной

социальной жизни, возникновение сложностей в адаптации в современной жизни.

Ученый И.М. Юсупов в своих работах разработали направления развития эмоциональной отзывчивости как развития способности чувствовать смысл слов и действий других, к рациональному эмоциональному отражению собеседника. В.В. Бойко, Т.П. Гаврилова утверждают о том, что развитие эмпатии предполагает освоение человеком проекции и интроекции.

На современном этапе развития общества при работе с детьми с особыми образовательными потребностями активно применяют средства искусства. К примеру, арт педагогика состоит из множества приемов, которые могут реализовываться на практике педагогами и оказывать содействие в достижение высоких результатов в сфере раскрытия личности детей с особыми образовательными потребностями. М.В. Киселева, Е.А. Медведева в своих научных работах демонстрируют возможность развития эмпатии при помощи анализа различных произведений искусства, предполагающего, как включение в работу зрительных рецепторов, так и слухового. В таких условиях возможно развивать мелкую моторику, давать возможность детям дотронуться до объекта [3, с. 275].

В развитии и воспитании детей с особыми образовательными потребностями имеет место применение полихудожественного метода, подразумевающего личностно-ориентированное планомерное привлечение детей к музыке, живописи и поэзии и их взаимодействие. При организации работы таким образом будут доступны достаточные возможности для развития эмпатии, так как акцент будет сделан не на объективном видении объекта, а на эмоциональном отношении ребенка к нему. Дети смогут проявить личное отношение, эмоциональное восприятие окажется индивидуальным, послужит основой для формирования умения анализировать, синтезировать и обобщать информацию [4, с. 93].

Полихудожественный подход в художественном воспитании школьников был рассмотрен в работе научной школы Б.П. Юсова. Концепция развития и воспитания детей, разработанная Б.П. Юсовым, основывается на идее формирования у ребенка «целостного восприятия окружающего мира через искусство как первоединою основу мышления». Понятие «полихудожественный подход» является явлением динамичным, так как оно относительно молодое по сравнению с другими подходами и предполагает внесение новых идей с целью повышения эффективности его использования при работе с детьми с особыми образовательными потребностями [2].

Полихудожественный метод соответствует требованиям, предъявляемым в федеральном государственном образовательном стандарте и имеет положительные стороны. Во-первых, данные приемы могут использоваться не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, в дополнительном образовании или вовсе родителями. Во-вторых, единение мировоззренческого, образного и композиционного образа дает возможность вызвать эмоции у воспитуемого. В-третьих, не требует много времени, так как объект искусства может быть показан детям на несколько минут, в течение которых они запоминают, как образ в целом, так и отдельные детали. В-четвертых, развиваются мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение), зрительная и слуховая память, гибкость мышления, наглядно-образное мышление, воспитывается организованность, самостоятельность, целеустремленность. Значимость комплексного воздействия доказана и обоснована в работах Л.С. Выготского, который назвал единение живописи, музыки и литературы «треугольником» – основой всех художественных систем. В-пятых, ребенку предоставляется возможность познать художественный мир региона, в котором он живет либо же страны [1, с. 105].

Детей необходимо ознакомить с традициями их культуры, особенностями быта, историей страны, поэтому педагоги, родители должны оказывать в этом

содействие, предоставлять возможность обучающимся получить представление о различных видах народного искусства.

Данный подход предполагает решение следующих образовательных задач:

1. освоение опыта эмоционально ценностного отношения к искусству и миру в целом;
2. формирование эстетического вкуса, осознание значения национальных российских ценностей;
3. повышение мотивации к выполнению различных видов деятельности.

Организация полихудожественного метода основывается на четырех принципах:

1. комплексное восприятие трех произведений искусства;
2. воспитание составляющих духовности: сочувствия, сопереживания;
3. анализ объектов искусства тесно связано с творческой деятельностью;
4. основа творческой деятельности – воображение и образное мышление.

У данного подхода существуют особенности, которые необходимо учитывать при подготовке к реализации его на практике. Важно, чтобы педагог не говорил с детьми об авторах, истории создания произведений. Это поможет добиться фокусировки на объекте исключительно как на художественном явлении. Детям надо дать время для отдыха после восприятия произведения искусства, чтобы они смогли полноценно усвоить информацию, дать развернутую характеристику объекту, сформулировать свои мысли. Только после анализа педагог может предоставить сведения об авторе, об особенностях используемых выразительных средств [5].

Важно заметить, что помимо устной характеристики, педагог может организовать разные виды деятельности после анализа: написание эссе, лепку из пластилина, напевание мелодий, игру на музыкальных инструментах, инсценирование, проектную деятельность. Форма работы должна отбираться с учетом индивидуальных особенностей детей с особыми образовательными потребностями и их реальными возможностями.

Педагог способен отслеживать результат, которого он добился к концу работы. К примеру, если у группы детей сохранились яркие положительные эмоции, а вербальные представления схожи, то выбран верный дидактический подход, значит, педагог смог сконцентрировать и удержать внимание обучающихся, вызвать интерес [4, с. 94].

Благодаря полихудожественному подходу педагог или родители учат детей сопереживать, сострадать, радоваться вместе. Взрослые имеют педагогические знания, жизненный опыт, который должен передаваться в доступном виде подрастающему поколению.

Таким образом, эффективность использования полихудожественного подхода подтверждена, как научно, так и на практике педагогами. Такой метод помогает развивать эмоциональную отзывчивость детей с особыми образовательными потребностями. Педагог способен сам координировать работу воспитуемых, помогать им дать полную характеристику объектам искусства, выразить свое отношение.

Литература

1. Желницких П.В. Полихудожественный подход как практикоориентированная основа развития эстетической культуры студентов педвуза в процессе приобщения к культурному наследию родного края // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2013. Т. 5. № 4. С. 104-109.
2. Мун Л.Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. 2008. № 2. URL: <http://www.art->

education.ru/electronic-journal/sintez-iskusstv-kakpostoyanno-azvivayushchiysya-process-porozhdeniya-novogo-v (дата обращения: 18.11.2024).

3. Слостенін А.В., Ісаєв І.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.

4. Тагильцева Н.Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 91-94.

5. Шувалова Е.Е. Подготовка педагогов начальной школы к реализации полихудожественного подхода // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. 2015. № 1. URL: <http://www.art-education.ru/electronicjournal/podgotovka-pedagogov-nachalnoy-chkoly-k-realizacii-polihudozhestvennogo-podhoda> (дата обращения: 18.11.2024).

УДК 376

Тютюнник В.А.,
Филиал «Ставропольский государственный
педагогический институт» г. Железноводске, студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Л. А. Ситак

РОЛЬ СЕМЬИ В ЛЕЧЕНИИ И ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В данной статье рассматривается ключевое влияние семьи на здоровье детей с нарушениями слуха, подчеркивая важность активного участия родителей в медицинских процессах. Исследование акцентирует внимание на том, как эмоциональное и физическое благополучие ребенка напрямую связано с вниманием и вовлеченностью родителей в лечение, реабилитацию и образовательные программы. Важность регулярного контроля здоровья детей с нарушением слуха также обсуждается. Основываясь на литературных источниках и исследованиях, касающихся детей с нарушениями слуха и их семей, мы представим ключевые этапы и принципы ранней помощи, а также организационные аспекты её реализации для семей с детьми, страдающими нарушениями слуха. В статье акцентируется внимание на семье как важнейшей составляющей современного общества, которая играет значимую роль в поддержании здоровья ребенка, развивая как бытовые, так и социальные качества. Семья отвечает за физическое, психическое и моральное воспитание ребенка с раннего возраста, а также за формирование у него здоровых привычек и навыков.

Ключевые слова: тугоухость, семейное воспитание, дети с нарушением слуха, программы ранней помощи, медицинская активность родителей.

Tyutyunnik V. A.

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE TREATMENT AND PREVENTION OF CHILDREN WITH HEARING LOSS

Summary. This article examines the key influence of the family on the health of children with hearing impairments, emphasizing the importance of active participation of parents in medical processes. The study focuses on how the emotional and physical well-being of a child is directly related to the attention and involvement of parents in treatment, rehabilitation and educational programs. The importance of regular monitoring of the health of children with hearing impairment is also discussed. Based on the literature and research on hearing impaired children and their families, we will present the key stages and principles of early care, as well as organizational aspects of its implementation for families with hearing impaired children. The article focuses on the family as the most important component of modern society, which plays an important role in maintaining the health of the child, developing both domestic and social qualities. The family is responsible for the physical, mental and moral education of a child with RA.

Key words: hearing loss, family upbringing, children with hearing impairment, early intervention programs, medical aptitude of parents.

Проблема здоровья ребенка играла важную роль в здравоохранении. Важнейшими факторами, определяющими благополучие ребёнка, выступают семейные условия, ключевую роль среди которых играет семья и её качественное взаимодействие с медицинскими учреждениями. Взаимодействие медицины и заботы родителей о здоровье детей играет важную роль в обеспечении здоровья подрастающего поколения. Здоровый образ жизни, активное участие в медицинском сопровождении и осознанный выбор образа жизни – все это помогает поддерживать здоровье и развитие детей. Родители должны быть осведомлены о потребностях своих детей и участвовать в предотвращении различных заболеваний. Совместное усилие медицинских специалистов и родителей способствует созданию оптимальных условий для роста и развития детей, их физического и психического здоровья. Важно помнить, что здоровье детей зависит не только от медицинского обслуживания, но и от правильного образа жизни и заботы родителей. К возникновению проблем со слухом у детей способствуют негативные экологические условия,

увеличение числа травм, недостаточная информированность родителей о важности здорового образа жизни, их собственная низкая пренатальная подготовка и неправильное питание, а также ряд других неблагоприятных факторов.

Семья представляет собой маленькое общество, в котором проходит жизнь ребенка и формируются его моральные качества, а также отношение к окружающим. Недавние исследования показывают прямую связь между особенностями развития ребенка и семейными обстоятельствами: чем больше семья демонстрирует благополучие, тем лучше происходит развитие ребенка, и наоборот [6].

Современный взгляд на семью, воспитывающую детей с ограниченными возможностями, в частности, с нарушениями слуха, акцентирует внимание на том, что она является реабилитационной единицей. Эта структура изначально имеет ресурсы для создания оптимальных условий, способствующих воспитанию и развитию ребенка.

Семья занимает центральное место в процессе социализации детей с нарушениями слуха. Родители способны формировать у них навыки самообслуживания и положительное отношение к учебному процессу, что способствует подготовке к активному участию в бытовой и социально полезной деятельности. Кроме того, именно семья играет решающую роль в медицинской реабилитации и профилактике, обеспечивая необходимое обучение и воспитание [1]. Поскольку дети большую часть времени проводят в домашней атмосфере с близкими, родителям следует взять на себя особую ответственность за этот процесс. Таким образом, воспитание глухонемого ребенка должно быть ранним, коррекционным и адаптированным к его основным потенциальным возможностям.

Качественное развитие детей с нарушениями слуха играет ключевую роль в предотвращении их социальной изоляции. Оно способствует формированию

навыков общения и успешного встраивания в общество. Через взаимодействия и различные совместные занятия родители не только открывают новые горизонты для своего ребенка, но и развивают у него интерес к обучению и желание читать.

Состояние здоровья ребенка зависит от того, насколько активно родители занимаются медицинскими вопросами. Интересно, что при обнаружении проблем со слухом у ребенка лишь 60% родителей обращаются к специалистам и следуют их рекомендациям. Некоторые родители, к сожалению, не обращают должного внимания на слуховые проблемы своих детей, пока ситуация не становится критической, а затем идут искать помощь в специализированных учреждениях. Часто возникают разногласия между родителями и врачами относительно методов укрепления здоровья детей. Одни семьи считают, что визиты к врачам бесполезны, и начинают действовать только при наличии хронических заболеваний. Такая неадекватная оценка состояния здоровья может привести к поздней диагностике и лечению, что в свою очередь может осложнить слуховые проблемы и адаптацию ребенка среди сверстников. [5].

Медицинская активность семьи слабослышащего ребёнка должна включать в себя ряд таких мероприятий как:

1. Оценка потребностей ребёнка и его семьи проводится для составления индивидуальной программы ранней помощи.
2. Систематические встречи с экспертами способствуют развитию функционирования ребёнка и семьи в повседневных ситуациях, а также улучшению коммуникативных навыков и речи у ребёнка.
3. Поддержка семьи как эмоциональная и психологическая помощь. Родителям предоставляется информация о развитии детей с нарушениями слуха, об способах общения с ними, их особенностях восприятия звуков и речи.

4. Обучение семьи эффективным методам и приёмам для развития малыша в повседневной жизни, таких как привлечение внимания ребёнка к звукам, чтобы использовать это в различных ситуациях дома.

5. Регулярная оценка развития малыша и эффективности оказываемой программы помощи. Для этого используются специализированные слухоречевые шкалы и опросники.

6. Контроль слуха и настройки слуховых аппаратов. У детей младше 3 лет мониторинг слуха должен проводиться 2–4 раза в год [8].

Для детей с нарушениями слуха очень важно, чтобы родители правильно воспитывали их. Родители должны активно общаться с детьми, находясь в их поле зрения, используя громкий голос, жестикуляцию и мимику, чтобы помочь детям понять смысл сказанного. Если сами родители имеют проблемы со слухом, они могут использовать язык жестов для общения.

Раннее начало обучения очень важно для успешного развития. В этом возрасте дети еще не развили специфических навыков общения и не понимают своих ограничений. Необходимо как можно раньше научить их использовать слуховой аппарат, который нужно носить постоянно, вынимая только на ночь. Процесс привыкания к аппарату должен быть постепенным.

Кроме того, важно правильно выбрать слуховой аппарат и его настройки для эффективной работы. Для глухих и слабослышащих детей важно носить аппарат долгое время и проводить регулярные занятия по слуху, чтобы убедиться в его эффективности.

Дети, которые не привыкли к аппарату, могут рассматривать его, как нечто лишнее. Неправильное воспитание может привести к тому, что они будут считаться "больными", что затруднит процесс адаптации к аппарату. Важно избегать излишнего потакания детским капризам и насильственного использования аппарата.

Раннее выявление глухоты и начало обучения играют ключевую роль в успехе. Обучение детей с нарушением слуха должно осуществляться с использованием всех доступных методов восприятия и воспроизведения речи – от слуховых аппаратов до чтения с губ, дактилирования и жестового языка. Идеальным является начало обучения до достижения ребенком двухлетнего возраста, а еще лучше – до года.

Специалистам необходимо объяснить родителям, что потеря слуха существенно влияет на психическое развитие ребенка. При нарушениях слуха возникают проблемы с развитием речи, ориентацией в окружающем мире, формированием представлений о социуме и мотивацией, что отрицательно влияет на развитие личности. Для полноценного развития важно иметь речевую среду, контакт с говорящими и участие в совместных занятиях с взрослыми и сверстниками. Также важно развивать все способности и оказывать позитивное влияние на психические качества ребенка.

Ключевым аспектом работы с детьми, у которых есть проблемы со слухом, является сотрудничество родителей и специалистов для создания и реализации индивидуальных программ помощи. Современные программы учитывают ежедневные рутины, которые помогают в обучении и развитии ребенка через обычные действия, например, через кормление и одевание. Взрослые используют специальные слова в этих повседневных ситуациях, чтобы способствовать изучению языка и развитию навыков общения.

Программа ранней помощи для детей с проблемами слуха включает несколько этапов: анализ участия ребенка и семьи в повседневных ситуациях, оценка способностей и разработка индивидуальной программы помощи. Важно также подобрать слуховые аппараты и провести кохлеарную имплантацию, если это необходимо.

Для организации специальных занятий необходимо оценить слухоречевое развитие ребенка и определить его зону ближайшего развития. Сурдопедагог

должен быть знаком как с традиционными, так и с современными методами работы с детьми, использующими слуховые аппараты и кохлеарные импланты. Важно сосредоточиться на новых слуховых возможностях детей с кохлеарными имплантами и избегать использования дактилологии и жестового языка.

При должной поддержке от родителей и педагогов ребенок сможет научиться различать звуки, слушать и воспроизводить их. Основные шаги в реализации программы помощи семьям с детьми, имеющими нарушения слуха, включают эти действия.

1. Проведение первичной оценки способностей и потребностей ребенка и его семьи специалистами службы ранней помощи, такими как педиатр, педагог, логопед или сурдопедагог. На основе результатов оценки разрабатывается программа помощи, определяются основные задачи, выбирается форма реализации программы, определяется ведущий специалист и частота последующих встреч.

2. Предоставление эмоциональной и психологической поддержки семье. Родителям крайне важно получить информацию о развитии детей с нарушенным слухом, об особенностях развития коммуникации и способах общения, а также о специфике восприятия звуков и речи окружающими малыша, о новейших методах обучения маленьких детей с проблемами слуха.

3. Компетентный подбор и настройка слуховых аппаратов. Эти процедуры проводятся в специализированных сурдологических клиниках или центрах слухопротезирования. Кроме того, важно регулярно проверять слух ребенка и контролировать правильность настроек слуховых аппаратов в специализированном сурдологическом центре.

4. Проведение регулярных развивающих занятий с ребёнком должно начинаться незамедлительно после выявления нарушения слуха. При этом важно, чтобы родители активно участвовали в этих занятиях.

5. Следует регулярно оценивать развитие малыша и эффективность программы помощи. Для этого можно использовать специализированные шкалы и опросники.

6. Необходимо также контролировать состояние слуха и настройку слуховых аппаратов.

Выбор конкретной реабилитационной программы и её длительность должны зависеть от слухового состояния ребенка, его общего здоровья, а также наличия ресурсов и возможностей как самого малыша, так и его семьи. Участие близких в реабилитации и обучении детей с нарушениями слуха является крайне важным, однако необходимость организации психологической поддержки для семьи остаётся актуальной. Это связано с тем, что для поддержания мотивации и активности участия семьи в регулярных занятиях с ребенком необходимо обеспечить эмоциональный комфорт и психологический баланс всех её членов. Психологическая поддержка должна быть постоянной и непрерывной.

Для достижения этой цели можно использовать различные формы помощи, включая физическую, информационную и эмоциональную. Существуют также разнообразные методы работы, которые могут быть полезными, например, группы поддержки и обучения, как очные, так и онлайн, с применением современных интернет-технологий. Кроме того, возможны индивидуальные консультации через мобильные приложения или на расстоянии, например, посредством информационных буклетов [3].

Чтобы узнать на сколько родители привержены к проблеме нарушения слуха своего ребенка и его здоровью, на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 27», г. Пятигорска, был проведено анкетирование родителей детей с нарушением слуха. В анкетировании приняли участие 36 родителей учащихся с 1 по 4 классы.

Результаты исследования анкет приведены на рисунке 1. Из анализа следует, что 62% родителей придерживаются здорового образа жизни и стремятся прививать его своим детям, внимательно следя за их самочувствием. Они считают здоровье своих детей хорошим, ведут активный образ жизни и предпочитают проводить выходные на прогулках в горах и лесах, организуя отдых для своих детей. Эти семьи считают, что соблюдают принципы здорового образа жизни в 55-60% случаев, так как редко болеют, закаливаются, регулярно проводят анализ своего здоровья и здоровья детей, активно занимаются спортом и правильно питаются.

В то же время 38% родителей нечасто обращаются к врачам и склонны к самолечению. Они испытывали трудности при ответе на вопрос о здоровье своего ребенка, мало времени посвящают пешим прогулкам, оправдываясь нехваткой времени и усталостью после работы, а также недостаточной осведомленностью в организации досуга для детей с нарушениями слуха. Эти родители недостаточно заботятся о укреплении здоровья как собственного, так и своих детей. Их уровень физической активности низкий, закаливание отсутствует, что приводит к большему числу заболеваний среди детей.

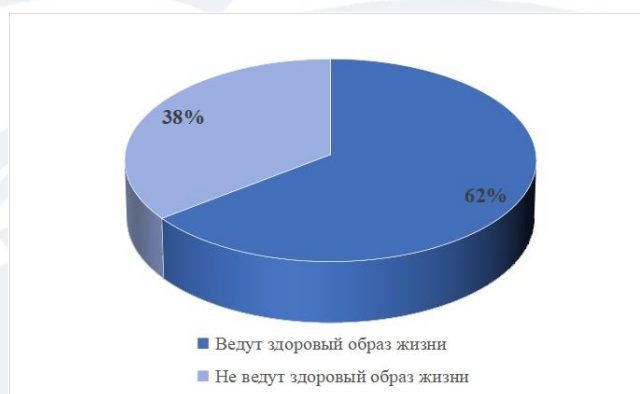


Рис. 1 - Приверженность родителей к проблеме нарушения слуха своего ребенка и его здоровью

Подводя итогу, можно отметить, что семья играет ключевую роль в формировании личности детей с нарушениями слуха. Когда в отношениях

между родителями и детьми присутствуют любовь и понимание, ребенок получает полноценный опыт, что облегчает его адаптацию к будущим социальным условиям. В противном случае, если родители не принимают своего ребенка или не проявляют достаточной заботы и внимания, это может привести к конфликтам и вызвать необходимость в глубоком консультировании.

Для успешного воспитания таких детей важно, чтобы педагоги активно взаимодействовали с родителями через просветительские и консультативные мероприятия. Родителям необходимо осознавать особенности развития детей, влияние слухового нарушения на их психические, двигательные и социальные навыки, а также на способности к обучению и общению. Им стоит научиться оказывать поддержку, учитывая свои чувства. Создание условий, соответствующих потребностям детей с нарушениями слуха, должно происходить без излишней опеки, чтобы не повредить формированию их индивидуальности.

Активное сотрудничество с родителями и специалистами на всех этапах создания и реализации реабилитационной программы является залогом ее эффективности.

Литература

1. Жиронкина М.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, находящихся на разных этапах жизненного цикла // Социально-психологические условия обеспечения равных возможностей разным детям и семьям. М.: Крылья, 2009. С. 34–41.
2. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. СПб.: КАРО, 2009.
3. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого ребенка в семье. М., «Педагогика», 1970.
4. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. - № 36.
5. Пикуза О.И., Сулейманова З.Я., Закирова А.М. Роль семьи в формировании здоровья ребенка. Практическая медицина. 2019. Том 17, № 5, С. 161-16
6. Титеева Т.А. Родителям, воспитывающим детей с нарушениями слуха: методические рекомендации. Южно-Сахалинск: ИРОСО, 2016. 32 с.
7. Шматко Н.Д., Пелымская Т. В. Если малыш не слышит. М.: Просвещение, 2003.

8. Шматко Н.Д. Организация семейного воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушенным слухом: методическое пособие для родителей. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. 79 с.

УДК 376

Удовыченко Л.В.,

*Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33 города Ставрополя», учитель-логопед
Научный руководитель: заместитель директора по УВР Бойко А.И.*

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему организации логопедической работы в специальной (коррекционной) школе для детей с интеллектуальными нарушениями, так как речевое недоразвитие у детей школьного возраста с интеллектуальными нарушениями носят системный характер, то есть речь страдает, как целостная функциональная система, нарушаются все её компоненты.

Ключевые слова: специальная (коррекционная) школа, речевое развитие, дети с интеллектуальными нарушениями, этапы логопедической работы.

Udovychenko L.V.

FEATURES OF SPEECH THERAPY WORK IN A SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOL FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. This article explores the current topic of organizing speech therapy work in a special (correctional) school for children with intellectual disabilities, since speech underdevelopment in school-age children with intellectual disabilities is systemic in nature, that is, speech suffers as an integral functional system, all of it is disrupted components.

Key words: special (correctional) school, speech development, children with intellectual disabilities, stages of speech therapy work.

Проблемы здоровья, обеспечения условий успешной социализации и создания равных стартовых возможностей для детей различных категорий, в том числе для детей с ограниченными возможностями определены в качестве

наиболее важных и актуальных в Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации.

Вместе с тем, по свидетельству С.Р. Коновой, в последние годы уровень здоровья детей ухудшился на 14,5%. Автор отмечает, что лишь не более 15% детей можно назвать здоровыми. В настоящее время по данным НИИ детства, на 1000 новорожденных в 2,5 случаях отмечается врожденная умственная отсталость [1, с. 14].

Умственная отсталость – это стойкое органическое поражение головного мозга, при котором наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных процессов (активного восприятия, произвольной памяти, словесно-логического мышления, речи и т.д.) [4, с. 14].

Речевое недоразвитие у детей школьного возраста с интеллектуальными нарушениями носят системный характер, то есть речь страдает, как целостная функциональная система, нарушаются все её компоненты. Расстройства речи характеризуются стойкостью, и поддаются коррекции с большим трудом.

Именно поэтому логопедическая работа занимает важное место в процессе коррекции и является актуальной.

Логопедическая работа начинается с момента поступления ребёнка в школу и осуществляется в несколько этапов.

I этап логопедической работы начинается со всестороннего обследования речи ребенка.

На основании первичного обследования заполняется журнал учета детей с нарушениями речи, в котором отмечаются фамилия, имя, возраст, успеваемость по русскому языку, дается общая характеристика нарушений речи, дата зачисления на логопедические занятия.

После первичного обследования проводится индивидуальное обследование детей. Обследование проводится по следующим направлениям:

состояние органов артикуляции, звукопроизношение, фонематические процессы, лексический, грамматический строй речи, слоговую структуру слова, связную речь, навыки чтения и письма.

На основании результатов обследования составляются адаптированные рабочие программы по коррекции устной и письменной речи.

Со второй половины сентября по май осуществляется II этап логопедической работы. Этот этап самый объёмный и значимый. В зависимости выявленного диагноза, на основании коррекционной программы строится дальнейшая логопедическая работа, которая осуществляется на индивидуальных или подгрупповых занятиях. Индивидуальные занятия проводятся 2 раза в неделю по 20 минут с каждым обучающимся, подгрупповые 2 раза в неделю по 40 минут.

На индивидуальных занятиях происходит коррекция устной речи (звукопроизношение, развитием лексико-грамматический строй речи, слоговую структуру слова, связную речь) На подгрупповых занятиях – коррекция письменной речи и чтения (дисграфия, дислексия).

III этап – это вторая половина мая. На данном этапе идёт отслеживание динамики речевого развития детей. Повторная диагностика речевого развития по тем же методикам, которые были использованы на первом этапе логопедической работы. Идёт отслеживание результатов коррекционной работы, делается вывод об ее эффективности.

Специфика логопедической работы в коррекционной школе обусловлена особенностями развития ребенка с интеллектуальными нарушениями, характером нарушения высших психических функций, снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, структурой речевого дефекта [2, с. 90].

Можно выделить следующие особенности работы в коррекционной школе:

1. У детей с интеллектуальными нарушениями ведущим дефектом является недоразвитие познавательной деятельности, поэтому логопедическая работа направлена на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения [5, с. 45].

2. С учетом характера нарушений речи логопедическая работа проводится над речевой системой в целом. На каждом логопедическом занятии ставятся задачи коррекции нарушений звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, слоговой структуры слова, фонематических процессов, связной речи.

3. В процессе логопедической работы нужно опираться на поэтапное формирование умственных действий. Это необходимо для того, чтобы от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления перейти к организации действия во внутреннем плане.

4. В процессе работы необходимо максимальное включение анализатора, актуализация ощущений разной модальности, а также использование разнообразной наглядности. [3, с. 170].

5. Дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности.

6. Коррекцию нарушений речи необходимо связывать с общим моторным развитием и тонкой ручной моторики.

7. Логопедическая работа должна находиться в тесной взаимосвязи с программой по изучению родного языка и подготавливать детей к усвоению программы по русскому языку.

8. Необходимо тщательно отрабатывать этапы закрепления правильных речевых навыков, так как условно-рефлекторные связи у детей с интеллектуальными нарушениями консервативны и изменяются с трудом. [3, С. 172].

9. Частая повторяемость логопедических упражнений с включением элементов новизны по содержанию и по форме обусловлена слабостью замыкательной функции коры, трудностью формирования новых условно-рефлекторных связей, их хрупкостью, быстрым угасанием без достаточного подкрепления.

10. Важно закрепить правильные речевые навыки в различных ситуациях, так как усвоенные в логопедическом кабинете правильные речевые навыки у детей с интеллектуальными нарушениями исчезают в других ситуациях, на другом речевом материале.

11. Необходимо проводить частую смену видов деятельности, переключение ребенка с одной формы работы на другую, учитывая быструю утомляемость.

12. Тщательная дозировка заданий и речевого материала обусловлена спецификой познавательной деятельности умственно отсталых детей, необходимостью постепенного усложнения заданий и речевого материала, любая задача должна быть максимально разложена на простейшие задачи [3, с. 371].

13. Так как речевое недоразвитие у детей с интеллектуальными нарушениями носит стойкий характер, то логопедическая работа в коррекционной школе осуществляется в более длительные сроки.

14. Программа коррекционной помощи построена по цикличному принципу и предполагает повторение лексической тематики в каждом классе, на более высоком уровне (усложняется речевой материал, формы звукового анализа и синтеза) [4, с. 17].

Таким образом, подводя итог выше сказанному, хочется сказать, что формирование правильной речи в коррекционной школе представляет собой сложный процесс. Его эффективность во многом зависит от профессионального уровня специалиста и от правильной организации коррекционной работы.

Литература

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов-на-Дону, 2011.
2. Мосина Н.М. История исследования детского языка в России и за рубежом // Интеграция образования. 2010. Т. 4. С. 160-166.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2004.
4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: автореф. дис. д-ра пед. наук / Лалаева Р.И.; АПН СССР, НИИ дефектологии. М., 2004.
5. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция. СПб.: Союз, 2010.

УДК 376

Узденова М.М.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук, А.Ю. Кабушко

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли сюжетно-ролевой игры в формировании навыков общения и социальных взаимодействий у детей с ограниченными нарушениями речи. Целью настоящей статьи является в тезисной форме показать некоторые результаты исследования по проблеме, обозначенной в заголовке статьи.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, речевое взаимодействие, дети дошкольного возраста, ОНР, развитие навыков общения.

Uzdenova M.M.

STORY-ROLE-PLAYING GAME AS A MEANS OF DEVELOPING THE SPEECH INTERACTION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ONR

Summary. The article is devoted to the study of the role of story-role play in the formation of communication skills and social interactions in children with limited speech disorders. The purpose of this article is to present in abstract form some of the research results on the problem identified in the title of the article.

Key words: story-role-playing game, speech interaction, preschool children, ONR, development of communication skills.

Важнейшей задачей деятельности любой дошкольной образовательной организации является подготовка дошкольников к обучению в школе, одним из основных показателей готовности к которому является правильная, хорошо развитая речь. Ведь, нельзя не согласиться с утверждением Я. О. Дудко, что «чем богаче и правильнее речь ребёнка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми» [2, с. 34].

Специалисты дошкольных образовательных организаций, как правило, создают все необходимые условия для развития у детей речи. Но, в последнее время, увеличивается число дошкольников с нарушениями речевого развития. Данная категория детей испытывает значительные трудности в усвоении образовательной программы ДОУ, а в дальнейшем – и в процессе школьного обучения. Основные трудности проявляются при развёрнутых ответах на сложные вопросы, дети не могут последовательно, грамотно и логично излагать собственные суждения, испытывают трудности при написании изложений, сочинений.

Наблюдения специалистов за детьми с нарушением речевого развития показывают, что любое нарушение речи в той или иной мере отражается на поведении ребёнка и на различных видах детской деятельности. Постепенно дети рассматриваемой категории отдаляются от коллектива, замыкаются в себе, практически не принимают участия в речевых играх. Всё это, безусловно, сказывается на психофизиологическом развитии детей в целом.

Лучше понимать окружающих людей, правильно оценивать разнообразные ситуации общения, грамотно выстраивать своё поведение детям помогают навыки речевого взаимодействия. Ребёнок, овладевший рассматриваемыми способностями, легче контролирует процесс общения со сверстниками или с взрослыми. Чаще всего такой ребёнок не конфликтен,

стремится к позитивному общению с окружающими, налаживанию контактов и организации совместной деятельности. В то время как сверстники, не владеющие навыками речевого взаимодействия, менее дружелюбны, достаточно тяжело входят в контакт со сверстниками и легко провоцируют конфликтные ситуации. Именно поэтому очень важно развивать навыки речевого взаимодействия детей с ОНР, начиная с раннего дошкольного возраста [3, с. 41].

Важнейшим вектором движения в образовательном пространстве, реализующем образовательные, коррекционные, развивающие и воспитательные задачи, объединяющем педагогов, детей и родителей, отвечающем запросам образовательной политики государства и новым федеральным государственным стандартам является игра, которая, в то же время, признана важнейшим видом деятельности детей дошкольного возраста. Именно в игре, по мнению Н. А. Вахрушевой, создаются благоприятные условия для развития речи детей, формирования её основных форм и функций, для обогащения и активизации словарного запаса [1, с. 63].

Д.В. Менджеринская отмечает, что «сюжетно-ролевые игры являются источником формирования социального сознания ребёнка и возможности развития коммуникативных умений. Ребёнок может развить не только речевые умения, но и научиться играть не рядом с другими детьми, а вместе с ними. В игре, созданной под руководством воспитателя, создаётся новая жизненная ситуация, в которой ребёнок стремится полнее реализовать формирующуюся с возрастом потребность в общении с другими детьми».

В последние же годы резко возросло внимание специалистов к использованию сюжетно-ролевых игр для развития речевого взаимодействия дошкольников с ОНР. Исследования ряда учёных (Ю.Ф. Гаркуша, Л.Г. Соловьева, Т.Б. Филичева и др.) подтверждают, что в процессе коррекционных занятий с использованием сюжетно-ролевых игр создаются благоприятные

условия для речевого взаимодействия детей, активизации и развития их речи. В процессе сюжетно-ролевой игры ребёнок учится выражать свои эмоции, демонстрировать свою позицию к тем или иным вещам, проявлять характер и свою точку зрения. В любой сюжетно-ролевой игре моделируется реальная жизнь и взаимоотношения взрослых. Благодаря этому дети получают возможность осмыслить различные явления действительно, прожить и прочувствовать их самостоятельно, понять и усвоить для себя что-то новое и важное.

Сюжетно-ролевая игра, в соответствии с утверждением О.В. Дыбиной, «оказывает существенное влияние на развитие значений и функций слова; перенос действий, осуществляемый в игре, служит генетической основой для переноса словесного значения, и, следовательно, является мощным фактором речевого развития ребёнка с общим недоразвитием речи». Ведь, сюжетно-ролевая игра создаёт такие ситуации, в процессе которых условия усвоения речи гораздо более разнообразны и, следовательно, более эффективны. В процессе сюжетно-ролевых игр происходит развитие не только внешней, но и смысловой стороны речи, обогащается словарный запас.

Таким образом, для детей, имеющих общее недоразвитие речи, игровая деятельность играет большое значение, являясь необходимым условием развития речи и всестороннего развития личности дошкольников. С другой стороны, нарушения звукопроизношения и грамматического строя речи, ограниченность словарного запаса, изменения темпа речи оказывают существенное влияние на игровую деятельность детей, порождая некоторые особенности поведения в игре. Поэтому, без специально организованного обучения сюжетно-ролевая игра, направленная на расширение словаря и жизненного опыта детей с нарушением речевого развития, самостоятельно не возникает. Основные знания, эмоции и впечатления дети получают лишь в процессе целенаправленной игровой деятельности. И основная задача педагога

(воспитателя) заключается в организации руководства сюжетно-ролевой игрой, обеспечивающего максимальную актуализацию имеющихся у дошкольника с ОНР возможностей. Полнота развития игры, а, следовательно, и её коррекционная ценность повышаются при условии планирования воздействий педагога.

Опыт логопедов (Ю.Ф. Гаркуша, В.И. Селиверстов, Л.Н. Усачева и др.) показывают, что усвоение знаний, речевых умений и навыков речевого взаимодействия происходит более легко и прочно в условиях включения специалистом ДОО в процесс воспитания и обучения сюжетно-ролевых игр.

Сюжетно-ролевые игры способствуют развитию у детей дошкольного возраста с ОНР таких навыков речевого взаимодействия, как:

- умение выстраивать общение со сверстниками;
- умение грамотно вступать со сверстниками в диалог и вести его;
- умение содержательно и развёрнуто общаться;
- умение проявлять инициативу в процессе взаимодействия;
- умение прислушиваться к мнению окружающих;
- умение находить компромисс;
- умение учитывать индивидуальные особенности партнёров по коммуникации.

Опираясь на результаты исследований Л.Г. Соловьевой, можно отметить, что систематическая, поэтапная, специально организованная коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики с использованием сюжетно-ролевых игр у детей старшего дошкольного возраста с ОНР позволяет качественно и количественно изменить уровень их речевого общения в целом. Использование в воспитательно-образовательном процессе разнообразных сюжетно-ролевых игр, включающих разноплановые жизненные ситуации, оказывает благотворное влияние на развитие у детей чувства эмпатии, активизацию широкого спектра вербальных средств, эмоциональной лексики.

Сюжетно-ролевая игра в деятельности дошкольников с ОНР появляется не сразу, а проходит ряд последовательных этапов:

1-й этап. Задача педагога – сформировать у детей с ОНР условные действия с сюжетными игрушками и предметами посредством создания игровых ситуаций, развёртывания двухфазных, а затем и более сложных сюжетов. Таким образом, совместная игра взрослого с детьми сочетается с самостоятельной игрой детей, в процессе которой они реализуют приобретённые навыки.

2-й этап. На данном этапе ребёнок становится способен к овладению ролью. Эти умения формируются постепенно. Специалист помогает дошкольникам с ОНР в умении принимать роль, переходить от одной роли к другой, осуществлять ролевое взаимодействие. С этой целью специалист начинает совместную игру с детьми в виде цепочки ролевых диалогов между участниками, обращая внимание детей с условных действий с предметом на ролевой диалог.

3-й этап. В этот период дети овладевают способностями и умениями, учатся придумывать разнообразные новые сюжеты игр, тем самым согласовывая игровые замыслы с партнёром [4, с. 39].

Взаимодействие дошкольников с ОНР в процессе сюжетно-ролевой игры осуществляется на 2-х уровнях:

1. Уровень ролевых взаимоотношений (от лица взятых ролей – врач-больной, продавец-покупатель, мама-дочка).
2. Уровень реальных отношений, существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других).

Так, в процессе совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой – переходя на уровень ролевых отношений, дети достаточно явно меняют манеры, голос, интонации. Это, как правило,

свидетельствует о том, что дошкольники отчётливо разделяют ролевые и реальные отношения, причём эти реальные отношения направлены на общее для них дело – игру.

Т.В. Волонская в своих работах отмечает, что при организации сюжетно-ролевых игр с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, следует соблюдать ряд педагогических условий:

- комплексная подготовительная работа к проведению сюжетно-ролевой игры, её непосредственное проведение и анализ по итогам;
- обязательное руководство сюжетно-ролевой игрой;
- учёт особенностей развития детей с нарушением речи при организации и проведении сюжетно-ролевых игр;
- использование разнообразных сюжетно-ролевых игр;
- поддержание у детей интереса к сюжетно-ролевой игре на всех этапах её проведения.

При подготовке к проведению сюжетно-ролевой игры с дошкольниками с ОНРН. Я. Михайленко рекомендует использовать следующие приёмы:

- поддержание у детей интереса к игре посредством использования сюрпризных моментов;
- чтение книг, соответствующих теме игры, обсуждение их сюжета, дискуссии о поступках героев;
- проведение экскурсионных мероприятий по теме игры;
- проведение бесед о различных профессиях, с сопровождением рассматривания соответствующих иллюстраций;
- внесение новых атрибутов, уточнение их значения, условий применения, привлечение детей к изготовлению и оформлению тех или иных игровых атрибутов;
- определение детям поручений поговорить с родителями по теме игры, организация дискуссий по обмену мнениями и впечатлениями;

– обсуждение с детьми плана сюжетно-ролевой игры.

Грамотно организованная сюжетно-ролевая игра оказывает благоприятное влияние на все основные аспекты жизни детей дошкольного возраста с ОНР. Благодаря положительному взаимодействию со сверстниками в игре, коллективному общению, выбору действий, поступков, алгоритма поведения, у рассматриваемой категории детей развиваются такие нравственные качества как доброжелательность, дружелюбность, терпимость.

С целью формирования у детей лексико-грамматической стороны речи, специалисты выполняют ведущую роль в процессе сюжетно-ролевой игры, выступают их организаторами и руководителями. Дошкольников побуждают обращаться с вопросами по поводу той или иной игрушки, вещи и т. д. Когда дошкольник наблюдает за разнообразными действиями и, при этом, слышит их речевое обозначение, у него развивается чувство языка. Таким образом, одновременно демонстрируются образцы и речевого, и игрового поведения.

Таким образом, следует отметить, что сюжетно-ролевая игра оказывает существенное влияние на развитие значений и функций слова. Перенос действий, осуществляемый в процессе игровой деятельности, служит генетической основой для переноса словесного значения, и, следовательно, становится мощным фактором речевого развития ребёнка с ОНР. Сюжетно-ролевая игра создаёт такие ситуации, в которых условия усвоения речи гораздо более разнообразны и поэтому более эффективны. Она стимулирует появление мотивов участия в выполнении разнообразных заданий, в игровых ситуациях дети чувствуют себя увереннее и нередко полнее раскрывают свои когнитивные и творческие возможности, развивают речь и речевое общение.

Литература

1. Вахрушева Н.А. Развитие словаря признаков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр и словесных упражнений. М., 2021. 202 с.
2. Дудко Я.О. Сюжетно-ролевая игра как средство социально-коммуникативного развития дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи // Специальное образование. 2017. № 3. С. 32-35.
3. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Ростов-на-Дону: Феникс, 2018. 130 с.
4. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями // Дефектология. 2017. № 4. С.37-41.

УДК 376

Хамхоева А.М.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук С.В. Русинова

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ СЛУХА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описываются личностные особенности и психические качества детей, имеющих нарушения слуха. Выделяются особенности готовности данных детей к обучению в массовой школе. Обозначены некоторые проблемы, которые могут препятствовать детям с нарушением слуха обучаться в массовой школе.

Ключевые слова: готовность к обучению, дети, имеющие нарушения слуха, коррекционно-развивающая работа, речевое развитие школьное обучение.

Hamhoeva A.M.

THE PROBLEM OF THE READINESS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS TO STUDY AT SCHOOL

Summary. The article describes the personal characteristics and mental qualities of children with hearing impairments. The peculiarities of the readiness of these children to study in a mass school are highlighted. Some problems have been identified that may prevent children with hearing impairment from studying in a mass school.

Key words: readiness for learning, children with hearing impairments, correctional and developmental work, speech development, schooling.

Готовность детей, которые имеют нарушения слуха к школьному обучению является важным итогом развития старших дошкольников. Это, прежде всего, связано с переломным моментом в жизни детей, когда условия жизнедеятельности начинают резко меняться и складываются новые отношения со взрослыми и детьми. В это период также формируется ответственность за усвоение новых знаний, предоставленных учащимся в форме учебного материала. Перечисленные особенности предусматривают соблюдение новых требований к различным сторонам личности ребенка, его качествам психики, а также особенностям личности.

Этап поступления ребенка в школу связан с переходом на новую возрастную ступень возрастного развития от дошкольника к младшему школьнику. В это период отмечается смена ведущего вида деятельности с сюжетно-ролевой игры на учебную деятельность. Переход к следующему возрастному этапу психического развития связан не с физическим ростом, а полноценным проживанием дошкольного возраста. На этом основании готовность к обучению в школе можно понимать как результат воспитания и обучения ребенка, который обуславливает требуемый уровень психического развития [1].

В условиях дошкольного образовательного учреждения готовность детей, имеющих нарушения слуха к обучению в школе, предполагает осуществление коррекционно-развивающей деятельности сотрудников дошкольного учреждения. Важное значение в подготовке к школе детей, имеющих нарушения слуха, является система нравственного, физического, умственного и эстетического воспитания во всех возрастных группах дошкольного учреждения.

Проблема готовности детей, имеющих нарушения слуха к обучению в школе, является комплексной задачей, которая затрагивает все стороны жизни

ребенка и имеет тесную связь с содержанием коррекционно-развивающей работы в ДОУ.

В трудах Л.И. Божович, Л.А. Венгера, А.А. Венгера, Н.И. Гуткиной, А.В. Запорожца, Е.Е. Кравцовой, Д.Б. Эльконина и др. представлены вопросы готовности детей, имеющих нарушения слуха [1, 5, 6, 7]. Менее широко в научной литературе вопросы формирования готовности к школьному обучению детей с нарушения слуха описаны не в полной мере.

Готовность к школе в основном рассматривается в контексте других проблем. В основном обсуждаются проблемы речевого развития глухих и слабослышащих детей (Г.К. Коровин, М.К. Шеремет и пр.) [3, 7].

При определении готовности детей, имеющих нарушения слуха к обучению в массовой школе необходимо иметь ввиду следующие факторы. Как отмечает в своих трудах Э.И. Леонгард «к массовой школе дети должны быть готовы личностно и образовательно».

Также важно сформировать следующие умения образовательной готовности детей, имеющих нарушения слуха к обучению в массовой школе:

- 1) умение в устной и письменной формах свободно владеть речью (допустимы ограниченные аграмматизмы);
- 2) уметь высказываться понятно окружающим людям;
- 3) уметь вести диалог, а также проявлять инициативу в общении и речи;
- 4) понимать устную речь даже мало знакомых людей в обычной жизненной ситуации без участия родителей;
- 5) владеть техникой беглого чтения;
- 6) владеть техникой беглого печатания слов на компьютере;
- 7) уметь понимать не слишком объемные незнакомые тексты, предложенные как в устной, так и письменной форме (понимание проверяется с помощью продуктивной деятельности и пересказа).

Кроме того, дети должны иметь определенный уровень развития речевого слуха.

Таким образом, вышеобозначенные черты в совокупности дают детям с нарушениями слуха возможность обучения в одном классе с детьми в норме. В случае несформированности хотя бы одной из указанных составляющих может разрушить всю систему, и тогда дошкольник не сможет приступить к обучению в массовой школе.

По мнению Э.И. Леонгарда, в этом случае дошкольник должен остаться еще на один год в ОУ. Важно, чтобы была полная уверенность в том, что 8-летний ребенок сможет освоить программу массовой школы. В ином случае, ему придется обучаться в школе для глухих и слабослышащих детей [4].

Дошкольники, имеющие нарушения слуха, которые прошли подготовку к обучению в массовой школе, должны по своему психофизическому развитию или соответствовать или быть очень близкими к своей возрастной норме. Важно, чтобы уровень их речевого развития был близок к возрастной норме: а это значит, что им необходимо уметь владеть развернутой фразовой речью, у них должно быть сформировано речевое поведение. Важно также отметить их готовность вступать в устное общение, а также проявлять активность в речи. Необходимо, чтобы ребенок, имеющий нарушения слуха, перед поступлением в школу, умел читать и писать печатными буквами.

Для того, чтобы приступить к обучению ребенка с нарушением слуха в массовой школе важно учитывать следующие показатели: уровень речевого и общего развития, приближенные к возрастной норме, коммуникабельность, психологическая готовность к обучению среди нормально развивающихся детей.

Интеллектуальная готовность ребенка, имеющего нарушения слуха определяется критериями сформированности познавательных процессов. Для детей, имеющих нарушения слуха очень важно наличие навыка слухо-

зрительного восприятия звучащей речи, а также чтение с губ. Необходимо, чтобы ребенок мог очень хорошо понимать обращенную к нему речь учителя.

Устойчивость внимания длиться от 5 до 7 минут, в течении этого времени ученик занимается занятием, которое связано с познавательной деятельностью. Обязательным является наличие произвольного внимания. Для ребенка, который обучается в обычном коллективе, наиболее значимо умение переключать внимание с одного говорящего человека на другого.

Старший дошкольник должен уметь давать и выполнять простые обобщения, а также уметь понимать различия в похожих предметах и явлениях окружающего мира. Необходимо также серьезное внимание уделять уровню речевого развития, а также особенностям речевого поведения. К возрастной норме должен быть приближен уровень развития устной речи.

Как утверждают ведущие сотрудники института коррекционной педагогики РАО, важно помнить, что речь многих детей, имеющих нарушения слуха связана со следующими особенностями: во-первых, – это количественная недостаточность словаря, так как что по объему словарного запаса данные дети как правило уступают своим слышащим ровесникам, имеющим средний уровень развития. Это связано с практически полным совпадением пассивного и активного словаря (в норме пассивный словарь должен преобладать над активным). В словаре данных дошкольников зачастую имеются слова, имеющие отвлеченное значение, которые могут редко встречаться в разговорной речи (скука, победа, побороть), а также слова, имеющие конкретные значения и обозначающие части целого (подошва, носок, пятка). Также ребенок может быть не знаком со словами- синонимами к знакомому слову.

Во-вторых, речь ребенка, имеющего нарушения слуха отличается качественным своеобразием. Для данных детей характерными являются нарушения звукобуквенного состава слов: он могут искаженно слышать слова,

искаженно запоминать их и соответственно искаженно их произносить, и писать. Также дошкольники часто смешивают звуки, пропускают их, переставляют и включают отдельные звуки, пропускают отдельные слова. В то время как для глухих детей, как правило, данные проблемы не наблюдаются [5].

Отличительной особенностью развития речи детей, имеющих нарушения слуха являются проблемы в овладении лексическим значением слова. Дети как правило применяют слова не в том значении, в каком они должны быть употреблены в нашей обычной речи. Так как в лексиконе ребенка отсутствуют необходимые слова, возможны их замены. При этом данные замены могут носить произвольный характер, а по конкретным признакам, на основе смысловой связи (кран-водопровод). Ребенок, имеющий нарушения слуха, может смешивать лексические значения фонетически знакомых слов (лещ-клещи). У таких детей указанные ошибки имеют не слуховую, а зрительную природу.

Имеются также особенности грамматического оформления речи. Самыми распространенными ошибками грамматического оформления речи являются нарушения синтаксических связей согласования и управления (изменение типа склонения, рода, употребление существительных в неправильной падежной форме, не верное употребление предлогов).

Также можно заметить некоторые характерные особенности на синтаксическом уровне. Дети используют ограниченный набор синтаксических конструкций в простых предложениях, допуская ошибки в построении вопросительных предложений. Также возникают сложности при построении сложных предложений: это, прежде всего, неверное употребление порядка слов, а также неадекватное использование союзов («Дед позвал ребят, который управлял лошадей»).

Данные синтаксические и морфологические ошибки являются нарушениями грамматической правильности речи и в основном не встречаются у детей в норме [2].

Также отмечаются особенности понимания речи детьми, имеющими нарушения слуха. В процессе восприятия устной речи у ребенка могут возникнуть проблемы из-за того, что он плохо слышит и плохо может считать информацию с губ, и из-за сложностей в владении языком. Но тут может помочь и сама ситуация общения, а именно ее вербальный компонент. При чтении текста могут многократно возрасти трудности его понимания. Это можно отнести к особенностям речевого развития детей, имеющих нарушения слуха.

Таким образом, при решении вопроса готовности к обучению в массовой школе ребенка, имеющего нарушения слуха, важно учитывать следующие особенности: заблаговременно осуществлять подготовку самого ребенка к обучению в школе и формировать у него мотивацию; осуществлять специальную коррекционную помощь; учитывать реальные возможности семьи по оказанию ребенку необходимой помощи на регулярной основе.

При определении организационных форм школьного обучения детей, имеющих нарушения слуха, важно учитывать особенные навыки и умения ребенка при формировании готовности к школьному обучению. Это необходимо для решения вопроса о возможности обучения ребенка, имеющего проблемы со слухом в массовой школе.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
2. Гризик Т.И. В мире слов. Пособие по изучению и развитию словаря детей 5-6 лет. М.: Просвещение, 2015. 438 с.
3. Коровин К.Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе // Дефектология. 2002. №3. С. 21-24.

4. Леонгард Э.И. Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Я не хочу молчать. М.: Просвещение, 1990. 318 с.
5. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2024. 162 с.
6. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2019. 239 с.
7. Шеремет М.К. Формирование готовности слабослышащих детей школьному обучению: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.03). М., 1979. 17 с.
8. Шипилова Е.В., Русинова С.В. Психолого-педагогические условия социального развития младших подростков с нарушением слуха // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы VI Международного интернет-симпозиума. Ставрополь, 2020. С. 268-274.

УДК 376.3

Цалкосова В.С.,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»;
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Т.И. Филиппиди

ЗНАЧЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье отражены данные об изучении фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическими нарушениями речи. Систематизированы различные взгляды представителей психолого-педагогической науки на сущность и развитие фонематических процессов. Выявлена роль фонематического восприятия в процессе формирования правильного звукопроизношения. А также описаны компоненты, условия и методики, которые способствуют формированию фонематического восприятия у детей изучаемой категории.

Понимание особенностей фонематического восприятия дошкольников открывает новые перспективы для профилактики и коррекции нарушений звукопроизношения.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, фонетико-фонематические нарушения речи, развитие речи, звукопроизношение, дети с речевыми нарушениями.

Tsalkosova V.S.

THE IMPORTANCE OF PHONEMIC PERCEPTION FOR THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary. The article reflects data on the study of phonemic perception in older preschool children with phonetic and phonemic speech disorders. The various views of representatives of psychological and pedagogical science on the essence and development of phonemic processes are

systematized. The role of phonemic perception in the formation of correct sound reproduction is revealed. It also describes the components, conditions and techniques that contribute to the formation of phonemic perception in children of the studied category.

Understanding the peculiarities of phonemic perception of preschoolers opens up new prospects for the prevention and correction of sound reproduction disorders.

Key words: phonemic perception, phonetic and phonemic speech disorders, speech development, sound reproduction, children with speech disorders.

Развитие речи ребенка в дошкольном возрасте тесно связано с формированием речевых навыков, одним из значимых компонентов которых является фонематическое восприятие. Способность грамотно и красиво говорить, не допуская ошибок в произношении, умение строить правильные предложения, свободное владение пересказом текста – это речевая компетентность, которая является важной составляющей интеллектуального развития ребенка. В связи с этим в качестве одной из основных задач, которая стоит перед педагогами, работающими в системе дошкольного образования, можно выделить обеспечение условий, предоставляющих детям возможность свободно выражать свои мысли и чувства. От уровня данного умения зависит их дальнейший успех, как в обучении, так и в общении с окружающими.

В исследованиях в области педагогики и психологии, проведенных такими учеными как Г.А. Каше, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, неоднократно подчеркивается наличие тесной связи между качеством речевого развития детей и их способностью к освоению навыков чтения и письма. В свете рассмотрения указанных исследований и обзора современных методик работы по развитию речи в дошкольных образовательных учреждениях выявился один весьма распространенный проблемный аспект: речь значительного количества детей дошкольного возраста характеризуется нарушенным звукопроизношением, одной из причин которого являются недостатки фонематического восприятия [1, с. 63].

Фонематическое восприятие является одним из тех компонентов речи, который напрямую влияет на ее полноценное развитие. Фонематическое

восприятие является основополагающей способностью определения и восприятия фонем – наименьших единиц языка, играющих различительную и коммуникативную роль [3, с. 4].

В некоторых трактовках, фонематическое восприятие представляется в качестве базового уровня умений, с помощью которых человек распознает смысл устных высказываний. Это определение предполагает способность индивида к дифференциации и категориальной идентификации фонем, присущих родному языку. В этом случае, в процессе фонематического восприятия используются умения не только различать разные звуки, но и правильно их категоризировать в соответствии с языковыми нормами [4, с. 28].

В рамках других подходов фонематическое восприятие рассматривается как возможность точного слухового восприятия речевых звуков в их многообразии, включая специфику различения звуков, близких по звучанию. В таком понимании процесс восприятия речи подразумевает более глубокий уровень аудиальной обработки информации [5, с. 69].

Следует отметить, что в любой из представленных интерпретаций значимость фонематического восприятия для полноценного овладения речевой деятельностью сложно переоценить. Это фундаментальный компонент, который лежит в основе развития чтения, письма, и в целом, языковых навыков.

Возрастные темпы и качественные характеристики процесса формирования фонематического восприятия могут варьироваться в зависимости от многих факторов жизни ребенка, включая врожденные способности, семейную среду, общение со сверстниками и доступ к качественным образовательным ресурсам.

Сформированное фонематическое восприятие играет решающую роль в дальнейшем развитии речевых и коммуникативных навыков ребенка, не только способствуя эффективному освоению грамматических структур языка, но и

влияя на способность к осмысленному чтению, развитие аналитического мышления и полное понимание смысла высказываний. В свою очередь, полноценное владение устной и письменной речью обеспечивает ребенку формирование способностей к активному социальному взаимодействию и обучению [2, с. 35].

Исследования показывают, что формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста является сложным многоэтапным процессом. Необходимость развития новых подходов к коррекционно-логопедическому воздействию говорит о важности дальнейших исследований в данной области.

В рамках изучения процесса формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста было выявлено, что педагогическая практика располагает достаточно широким спектром методических подходов и ресурсов. Обзор психолого-педагогической и методической литературы позволяет выделить среди основных педагогических средств, используемых в практике специалистов, следующие:

1. Методы, направленные на коррекцию и развитие слуха, которые позволяют развивать способности распознавать и дифференцировать звуки речи;
2. Упражнения, включающие в себя элементы игры, направленные на активизацию интереса к процессу обучения.
3. Дидактические игры, представляющие собой структурированный и соответствующий ведущему виду деятельности детей материал, направленный на овладение специфическими навыками;
4. Фонетическая ритмика, объединяющая элементы музыкального ритма и движений, позволяющих корректировать и развивать восприятие и воспроизведение звуков;
5. Современные информационно-коммуникационные технологии,

разработанные специально для стимулирования и формирования фонематического восприятия.

Данные методы и средства демонстрируют комплексный характер воздействия на развитие фонематического восприятия, подчеркивая значимость интеграции различных типов деятельности. Что, в свою очередь, способствует созданию благоприятной коррекционно-обучающей среды, направленной на максимальное развитие речевого потенциала каждого ребенка.

Также ученые указывают на необходимость в процессе работы над развитием фонематического восприятия акцентировать внимание на следующих аспектах:

- выявление ранних признаков нарушений фонематического восприятия;
- разработка и внедрение эффективных методик коррекции с учетом требований современной системы образования;
- повышение квалификации педагогов;
- осуществление тесного взаимодействия между специалистами различных профилей (логопедами, психологами, педагогами) с целью комплексного подхода к проблеме.

Данные аспекты коррекционной работы позволят обеспечить более качественную подготовку детей к школьному обучению, минимизируя возможные трудности в освоении языка в целом и грамоты в частности.

Специалисты указывают, что систематическое использование перечисленных методов и средств является ключом к формированию основ звуковой культуры речи у детей, что является неотъемлемой частью общего речевого развития. Однако, требования современной системы дошкольного образования, представленные в Федеральной образовательной программе дошкольного образования, оправдывают необходимость актуализации данных подходов и расширения арсенала средств, которые могут использоваться в процессе развития и коррекции фонематического восприятия у дошкольников.

Понимание механизмов фонематического восприятия и методов его развития дает возможность выстраивать эффективную систему обучения и коррекции речевых нарушений, связанных с его недостаточностью.

Литература

1. Золотницина А.И., Андрусева И.В. Методы и приемы развития фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Вестник науки. 2023. № 12 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-priemy-razvitiya-fonematicheskogo-voispriyatiya-u-detey-s-fonetiko-fonematicheskim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 27.09.2024).
2. Гаркуша Ю.Ф., Черлина Н.А., Манина Е.В. Новые информационные технологии в логопедической работе // Логопед. 2020. № 2. С. 34–36.
3. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: методическое пособие. СПб: Союз, 2021. 164 с.
4. Малахова Л.И. Развитие фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Вестник науки. 2024. № 10 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-fonematicheskogo-voispriyatiya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-rechevymi-narusheniyami> (дата обращения: 15.10.2024).
5. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / Под редакцией Т.С. Комаровой, О.А. Соломенниковой. Ярославль: Академия развития, 2019. 144 с.
6. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушение речи у детей: пособие для воспитателей. М.: Профессиональное образование, 2021. 232 с.

УДК 376

Черкашина В.Е.,
ФГАОУ «Северо-Кавказский федеральный университет», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Ю.В. Прилепко

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТИРОВКИ В СЛОВОИЗМЕНЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (3 УРОВЕНЬ)

Аннотация. Статья посвящена важности формирования навыков практической ориентировки в словоизменении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня. Рассматриваются особенности речевого развития таких детей и их трудности в использовании грамматических форм. В статье приведены методы и приемы, направленные на развитие умения ориентироваться в словах

различных форм, таких как существительные, глаголы и прилагательные. Представлены практические рекомендации для логопедической работы с детьми с ОНР, направленные на улучшение их грамматических навыков.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, словоизменение, грамматические формы, морфология, логопедическая работа, падеж, спряжение, склонение.

Cherkashina V.E.

FORMATION OF PRACTICAL ORIENTATION SKILLS IN INFLECTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL 3)

Summary. The article is devoted to the importance of developing practical orientation skills in inflection in older preschool children with general speech underdevelopment (ONR) of the third level. The features of the speech development of such children and their difficulties in using grammatical forms are considered. The article presents methods and techniques aimed at developing the ability to navigate in words of various forms, such as nouns, verbs and adjectives. Practical recommendations for speech therapy work with children with ONR aimed at improving their grammatical skills are presented.

Key words: general underdevelopment of speech, older preschool children, inflection, grammatical forms.

На этапе старшего дошкольного возраста дети с общим недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня сталкиваются с трудностями в употреблении грамматических форм, что затрудняет развитие их речи и подготовку к обучению в школе. Одной из важнейших задач на этом этапе является формирование у детей навыков практической ориентировки в словоизменении. Способность правильно изменять слова по падежам, числам, родам и временам способствует не только улучшению их грамматической речи, но и развитию общей речевой активности. Логопедическая работа, направленная на развитие этих навыков, помогает преодолеть речевые нарушения и способствует успешной социальной и учебной адаптации детей.

Дети с общим недоразвитием речи третьего уровня проявляют трудности в осознании и употреблении грамматических форм. Они могут совершать ошибки в изменении существительных по падежам (например, неправильное

использование родительного или дательного падежа), ошибаться в спряжении глаголов по лицам и числам, а также в изменении прилагательных по родам и числам [2].

– Падежи существительных: дети часто неправильно используют формы существительных в родительном и дательном падежах, что приводит к нарушению согласования.

– Спряжение глаголов: дети могут не учитывать правила изменения глаголов по временам, числам и лицам, что делает их речь менее понятной.

– Изменение прилагательных: трудности возникают при согласовании прилагательных с существительными, особенно в роде и числе.

Для успешного преодоления этих трудностей необходимо использовать специальные логопедические методики, направленные на развитие грамматических навыков и понимания изменений в словах.

К основным задачам формирования правильного употребления измененных форм слов относятся [1]:

- Развитие осознания детьми роли морфем в изменении формы слов.
- Обучение употреблению существительных, прилагательных и глаголов в правильных формах.
- Повышение грамматической чувствительности, что позволит детям легко адаптироваться к школьному обучению.
- Укрепление навыков построения правильных предложений с учетом грамматических норм.

Для формирования навыков ориентировки в словоизменении у детей с ОНР третьего уровня используют следующие методы и приемы [4]:

- Игровые методики: использование игр, например, «Назови по-другому», где дети изменяют слова по падежам, или «Спряги глагол», где они учат различные формы глаголов. Игры позволяют детям овладевать грамматическими формами в увлекательной и доступной форме.

– Морфемный анализ: занятия, на которых дети учат выделять морфемы (корень, суффикс, окончание) и видеть, как изменения в частях слова влияют на его форму. Например, упражнения на определение формы слова по картинкам с предметами в различных падежах.

– Использование наглядных пособий [3]: схемы, карточки и таблицы помогают детям визуализировать изменения форм существительных, прилагательных и глаголов. Это упрощает понимание и запоминание правил словоизменения.

– Упражнения на словоизменение: задания на изменение существительных по падежам, глаголов по временам, прилагательных по родам и числам помогают детям осваивать формы слов в различных контекстах. Пример упражнений: из формы единственного числа сделать форму множественного числа ("собака" – "собаки"), спрягать глаголы ("играть" – "играю", "играл", "буду играть").

Формирование навыков практической ориентировки в словоизменении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня играет важную роль в их речевом развитии. Это способствует улучшению грамматической речи, повышению общей речевой активности и подготовке детей к школьному обучению. Использование игровых методик, наглядных пособий и речевых упражнений помогает детям осознать и овладеть грамматическими формами, что способствует успешной социализации и интеграции в учебный процесс. Логопедическая работа, направленная на развитие этих навыков, является важным этапом в преодолении речевых нарушений у детей с ОНР.

Литература

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Национальный книжный центр, 2015.
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: методическое пособие. М.: Сфера, 2020. 72 с.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. 3-е изд. М.: Айрис-пресс, 2007.

УДК 376.3

Шабанова Л.З.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. филол. наук А.А. Санькова

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ СТРУКТУР ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В настоящей статье обосновывается актуальность обращения к теме развития предложно-падежных структур у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, выявляются особенности их усвоения детьми с общим недоразвитием речи в зависимости от его уровня, подчёркивается важность правильно подобранной развивающей среды, способствующей накоплению пространственных представлений и закреплению их в речевой практике ребенка посредством правильного использования грамматических средств, выражающих отношение между ними.

Ключевые слова: предложно-падежная структура, общее недоразвитие речи, языковая система, старший дошкольный возраст.

Shabanova L.Z.

FEATURES OF THE ASSOCIATION AND USE OF PREPOSITIONAL CASE STRUCTURES BY CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Summary. This article substantiates the relevance of addressing the topic of development of prepositional-case structures in senior preschool children with general speech underdevelopment, identifies the features of their acquisition by children with general speech underdevelopment

depending on its level, emphasizes the importance of a properly selected developmental environment that promotes the accumulation of spatial representations and their consolidation in the child's speech practice through the correct use of grammatical means expressing the relationship between them.

Key words: prepositional case structure, general speech underdevelopment, language system, senior preschool age.

Одной из наиболее значимых проблем современности является рост числа детей с нарушениями речи различной природы и степени сложности. Своевременное освоение правильной речи играет ключевую роль в формировании полноценной личности ребенка. Чем более разнообразной и правильной является речь, тем легче ребенку выражать свои мысли и строить отношения с окружающими, как с детьми, так и со взрослыми.

Актуальность темы статьи связана с тем, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) имеются нарушения в усвоении и использовании грамматической системы языка. Так, у них наблюдаются значительные затруднения в понимании и использовании предложно-падежных конструкций, имеющих пространственное значение, а также множество нарушений как в вербальной, так и в невербальной сфере, касающихся обработки оптико-пространственной информации.

Особенности кодирования и декодирования высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи определяются предложно-падежным управлением.

Кодирование и декодирование высказываний – это процессы, связанные с передачей и восприятием информации в коммуникации. Кодирование – это процесс преобразования мыслей или идей в слова, фразы или другие знаковые системы, которые могут быть поняты другими. В контексте речи детей это означает, что ребенок формирует свои мысли в виде предложений, используя соответствующие грамматические структуры и словарный запас.

Декодирование – это процесс восприятия и интерпретации закодированной информации. Это означает, что слушатель или читатель

воспринимает слова и фразы, которые были произнесены или написаны, и преобразует их обратно в мысли или идеи, которые они представляют. Для детей с речевыми нарушениями это может быть затруднительно, особенно если они не полностью понимают грамматические конструкции или словарный запас. Вместе эти процессы играют ключевую роль в эффективной коммуникации и понимании языка.

Изучением особенностей развития грамматической стороны речи дошкольников с ОНР, занимались такие известные педагоги как Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Н.Н. Трауготт, Е.М. Мастюкова, В.К. Воробьева, Ф.А. Сохина, Т.Б. Филичева и многие другие [1].

Р.Е. Левина в 1961 году в работе «Нарушения письма у детей с недоразвитием речи» выделила особую категорию детей с нарушением речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) – это нарушение, которое затрагивает все аспекты речевой системы, включая грамматику, фонетику и лексику. У детей старшего дошкольного возраста, страдающих ОНР, нарушения в области грамматики или других разделах языкознания, напрямую связанных с морфологией и синтаксисом, могут проявляться в нескольких ключевых аспектах:

- недостаток грамматических форм, проявляющийся как недостаточное использование окончаний слов, предлогов, союзов и других грамматических элементов, что затрудняет построение сложных предложений;
- ошибки в построении предложений, когда дошкольники могут допускать ошибки в синтаксической структуре предложений, используемых в речи, например, не соблюдать порядок слов, что делает их речь трудной для понимания;
- ограниченный словарный запас также напрямую влияет на грамматику: он может привести к тому, что дети используют примитивные и простые

конструкции, не имея возможности выразить более сложные мысли или эмоции;

– проблемы с согласованием слов в предложении традиционны для детей с ОНР, которые испытывают трудности в употреблении родов, чисел и падежей, времён и т.д.

В зависимости от тяжести речевого нарушения условно выделяют четыре уровня ОНР. Первые три выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый представлен в работах Т.Б. Филичевой [5].

Всем детям с общим недоразвитием речи свойственны нарушения грамматической структуры речи, однако степень и характер их проявления различны, в зависимости от уровня ОНР.

ОНР I уровня характеризуется тем, что речь почти полностью отсутствует: состоит из звукоподражаний, аморфных слов-корней, крайне низкий запас слов отражает непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления. Эта группа характеризуется как «неговорящие» дети. Свою речь дети сопровождают невербальными средствами общения как жесты и мимика. Речь для окружающих непонятна. Звуковой состав одного и того же слова у них непостоянен, артикуляция звуков может меняться, слоговая структура слова нарушена. Одним и тем же «словом», дети этого уровня обозначают разные предметы, которые они объединяют по сходству отдельных признаков. Однако, один и тот же предмет в разных ситуациях они могут называть разными словами, а названия действий заменяют названиями предметов. То есть у них зачастую не сформированы даже первичные грамматические обобщения, отсутствует фразовая речь. Детей I уровня часто характеризуют как «все понимают, но сами сказать не могут». «Неговорящие» дети не воспринимают грамматических изменений слова.

Для ОНР II уровня характерны проявления зачатков общеупотребительной речи. Дети начинают использовать в общении простые

по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным словарным запасом (преимущественно пассивным), появляются прилагательные, глаголы, местоимения, союзы, некоторые предлоги в их элементарных значениях. Запас слов становится шире, в связи с чем дети могут отвечать на простые вопросы, с помощью педагога беседовать по картинке, рассказывать о семье. Общение осуществляется уже с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств. Дети могут рассказать с помощью простых предложений о знакомых событиях. Словарный запас по-прежнему бедный, дети не знают многих слов, сохраняется неправильное произношение звуков, слоговая структура слова нарушена, но ее воспроизведение становится более доступным: дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным, речь аграмматична, но смысл произнесенного уже возможно понять и вне ситуации. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. В области грамматики необходимо постоянно работать над фразовой речью дошкольников, предпринимать попытки выработать у них на этой основе связную речь с помощью специально организованных коммуникативных ситуаций.

Для ОНР III уровня характерно отсутствие грубых лексико-грамматических и фонетических нарушений, обиходная речь становится более развернутой. Звуковая сторона речи практически сформирована, сохраняются дефекты произношения сложных по артикуляции звуков. Перестановки звуков в словах наблюдается при воспроизведении незнакомых, сложных по слоговой структуре слов. Фразовая речь состоит из простых предложений (3-4 слов). В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается. В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов.

При ОНР IV уровня грубые нарушения звукопроизношения отсутствуют, присутствуют остаточные явления лексико-грамматического и фонетико-

фонематического недоразвития речи. Незначительные нарушения всех компонентов языка выявляются в ходе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий. Дети допускают перестановки слогов и звуков, сокращают гласные при их стечении, допускают замены и пропуски слогов в речевом потоке, дикция недостаточно внятная, вялая артикуляция создают впечатление общей смазанной речи. Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению, в смешении признаков.

Грамматические ошибки проявляются в употреблении существительных родительного числа, в согласовании прилагательных с существительными. Могут встречаться отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Преобладают элизии, в виде сокращения звуков, и в редких случаях – пропуски слогов. Парафазии встречаются в виде перестановки звуков, реже слогов. Персеверации и добавления слогов и звуков встречаются нечасто. Несформированность звуковой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования.

Необходимо отметить, что дошкольники с общим недоразвитием речи часто имеют низкий уровень развития памяти и внимания, а также недостаточную активность в воспоминаниях, что затрудняет усвоение речевых норм родного языка. В целом, у большинства таких детей также наблюдается недоразвитие пространственных представлений, что делает правильное использование предложно-падежных конструкций сложной задачей для старших дошкольников с ОНР. К типичным ошибкам подобного рода относятся: пропуск или замена предлогов; замена одной предложно-падежной конструкции на другую; неправильное использование падежных окончаний существительных; неверное употребление как предлогов, так и падежных окончаний.

Нарушения употребления предложно-падежных конструкций являются видом ошибок грамматического строя речи, которые проявляются в случае несформированности операции грамматического структурирования (исходя из модели порождения речевого высказывания А.А. Леонтьева и Т.В. Ахутиной). У детей с ОНР часто нарушена дифференциация грамматических форм, выбор грамматической формы из парадигматического ряда.

Предлог – служебная часть речи, которая выражает зависимость одних слов от других в словосочетании или предложении. Предлоги появляются позже всех знаменательных частей речи. По мере развития речи значение предлогов все больше и больше детализируются, и обогащаются. Известно, что у детей с недоразвитием речи наблюдаются трудности, связанные с ориентацией в пространстве, вследствие чего оказываются несформированными пространственные понятия. Это в свою очередь приводит к трудностям формирования навыков правильного употребления грамматических форм (существительных с предлогами), выражающих эти отношения.

Методы развития различных систем языка у детей широко представлены в литературе. Ряд авторов: Новикова В., Ковшиков В., Яцель О. предлагают разные пособия по методике диагностики и коррекции нарушений употребления предложно-падежных конструкций. Они отмечают, что для достижения лучших результатов в работе с детьми дошкольного возраста требуется создать хорошо оснащенную развивающую среду, необходимую для развития умственного и речевого развития каждого ребенка [2]. Для осуществления комплекса мероприятий, направленных на развитие навыка правильного употребления предложно-падежных конструкций, используется практический, наглядный и словесный методы обучения в строгом соблюдении основных дидактических методов [4].

Структура предложно-падежных конструкций требует от ребенка использования предлога с определенной частью речи и соответствующим падежным окончанием. Каждый падеж имеет свои морфологические значения, такие как число (единственное или множественное) и род (мужской, женский, средний). В русском языке существует более ста предлогов, которые используются с шестью падежами, причем распределение предлогов по падежам неравномерно. Например, именительный падеж не используется с предлогами, тогда как родительный падеж имеет наибольшее количество предлогов [3].

В условиях нормального речевого развития дети осваивают предлоги только после того, как научатся использовать более функциональные элементы языка, такие как флексии. При нарушениях речевого развития дети не осваивают необходимые словоформы и не понимают отношения между ними в словосочетаниях и предложениях.

Согласно данным С.Н. Цейтлин, к двум годам большинство детей способны выбрать нужную падежную форму для передачи определенного смысла, а к трем-четырем годам они уверенно конструируют падежные формы, выбирая правильные окончания в зависимости от типа склонения существительного. Программа формирования синтаксических единиц родного языка реализуется в возрасте 2,5-6 лет и направлена на развитие аналитических и синтетических операций с усваиваемым вербальным материалом, формирование грамматических структур и динамических стереотипов. Процесс усвоения предложно-падежных конструкций связан с развитием оптико-пространственных функций и навыков невербального и вербального оформления пространственной информации [3].

Для эффективного формирования предложно-падежных конструкций у детей с ОНР логопед сначала проводит диагностику всей речевой деятельности, включая предложно-падежные конструкции. В настоящее время в

логопедической практике используются не только логопедические технологии, но и нейропсихологические, психолингвистические методики, а также методы экспресс-диагностики. Подходы к изучению диагностики и коррекции речевой деятельности детей являются многоаспектными и междисциплинарными. Разнообразные методики обследования речи детей способствуют качественному улучшению диагностики речевых расстройств и помогают в осуществлении дифференцированного подхода как в диагностике, так и в последующей коррекции выявленных нарушений.

Таким образом можно утверждать, что значительный рост числа детей с нарушениями речи и необходимость коррекционно-развивающей работы по совершенствованию их речи подчеркивает важность и необходимость своевременной и целенаправленной работы в данном направлении. Дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с множеством трудностей, включая недостаточное развитие памяти, внимания и пространственных представлений, что затрудняет освоение грамматических норм родного языка, в частности, правильное употребление предложно-падежных конструкций. Ошибки в использовании предлогов и падежных окончаний являются типичными для таких детей и свидетельствуют о несформированности грамматического структурирования [7].

Для эффективной коррекции этих нарушений необходимо создание развивающей среды, которая будет способствовать умственному и речевому развитию детей. Применение разнообразных методов обучения, включая практические, наглядные и словесные, в сочетании с соблюдением дидактических принципов, может значительно улучшить результаты работы с детьми дошкольного возраста. Важно отметить, что успешное освоение предлогов и падежных форм требует от детей не только понимания морфологических значений, но и способности к дифференциации грамматических форм.

Таким образом, комплексный подход к диагностике и коррекции нарушений речи, основанный на современных методах и принципах, способен значительно улучшить речевое развитие детей с ОНР, что, в свою очередь, будет способствовать их социальной адаптации и полноценному взаимодействию с окружающим миром.

Литература

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 2004. 320 с.
2. Кабушко А.Ю. Образовательная среда развития ребенка с ОВЗ: инновационные подходы // Инновационная деятельность учителя как фактор карьерного роста на рынке педагогического труда: Сборник научно-методических материалов. Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2019. С. 98-103.
3. Ковшиков В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. СПб.: КАРО: Каро. 2006. 80 с.
4. Новикова Е.В. Секреты предлогов и падежей: учебно-практическое пособие. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. 128 с.
5. Основы теории и практики логопедии / Под редакцией Р.Е. Левиной. М.: Альянс, 2017. 368 с.
6. Санькова А.А., Русинова С.В. Антропологический подход в реализации языкового образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Антропологический подход к осмыслению роли российского учителя в системе современного образования – XVIII Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2024. С. 572-577.
7. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией. Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1964. 19 с.

УДК 376.3

Шишкина С.А.,
ФГАОУ «Северо-Кавказский федеральный
университет», студентка 1 курса
Научный руководитель: канд. психол. наук, Г.Ю. Козловская

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В настоящее время растет число детей раннего возраста с нарушениями речи. В статье представлены подходы к содержанию логопедической работы с детьми с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: логопедическая работа, педагогический процесс, коррекция речевых нарушений, развитие речевой системы, ранний возраст, психолого-педагогическое изучение, диагностика речевого развития, задержка речевого развития, анамнестические данные, неречевые психические функции, фонетическая сторона речи фонематическая сторона речи, лексика и грамматический строй, пассивный и активный словарь, индивидуальный подход, коррекционно-развивающая работа, артикуляционная моторика, просодическая сторона речи, моторное развитие, психолого-педагогическая комиссия.

Shishkina S.A.

MAIN DIRECTIONS OF SPEECH THERAPY WORK WITH YOUNG CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

Summary. Currently, the number of young children with speech impairments is growing. The article presents approaches to the content of speech therapy work with children who have delayed speech development.

Key words: speech therapy work, pedagogical process, correction of speech impairments, speech system development, early childhood, psychological and pedagogical study, speech development diagnostics, delayed speech development, anamnestic data, non-speech mental functions, phonetic aspect of speech, phonemic aspect of speech, vocabulary and grammatical structure, passive and active vocabulary, individual approach, corrective and developmental work, articulatory motor skills, prosodic aspect of speech, motor development, psychological-pedagogical commission.

По мнению Л.С. Волковой, логопедическая работа представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются педагогические задачи, с учетом общедидактических принципов [4].

Целью логопедической работы является создание условий, способствующих изучению, коррекции и дальнейшему развитию речевой системы детей с различными нарушениями речи.

По мнению О.Е. Громовой, на раннем этапе развития речи у детей раннего возраста логопедическая работа в системе ранней помощи, имеет несколько направлений коррекции и предупреждения речевых нарушений:

- проведение психолого-педагогического изучения детей с аномалией речи;
- диагностирование отклонений их речевого, умственного и физического развития;
- определение адаптационных возможностей ребенка и его готовности к посещению дошкольных учреждений, школьному обучению детей старшего дошкольного возраста;
- составление маршрута индивидуальной работы с детьми;
- составление внешнего образовательного маршрута;
- индивидуальная коррекционно-развивающая работа с детьми;
- моделирование оптимальной коррекционно-воспитательной системы;
- проведение коррекционно-воспитательной и коррекционно-обучающей работы с детьми, имеющими разные виды речевых нарушений;
- участие в работе психолого-педагогической комиссии;
- осуществление профилактических осмотров;
- консультирование родителей об особенностях воспитания ребенка в семье, проведение обучения родителей доступным приемам логопедической работы с детьми разного возраста;
- консультирование родителей детей раннего возраста группы риска с целью профилактики речевых нарушений;
- вызов положительного эмоционального отношения к занятиям;

- формирование орально-моторных функций, таких как жевание, глотание и т.д.;
- развитие просодической стороны речи, дыхания, интонационной и ритмической окраски;
- формирование артикуляционного уклада звуков;
- нормализация мышечного тонуса и моторики артикуляционного аппарата, мимики;
- выработка ритмичности дыхания и движений ребенка;
- стимуляция лепета, активности речи, формирование фразовой речи;
- уточнение, обогащение объема активного и пассивного словаря ребенка [2].

Логопедическая работа с детьми раннего возраста с ЗРР строится поэтапно в зависимости от степени нарушения речи.

Логопедическое обследование детей до 3 лет можно разделить на несколько периодов: младенчество от рождения до 12 месяцев и преддошкольное детство от 12 до 36 месяцев.

Логопедическое обследование доречевого развития ребенка раннего возраста с ЗРР содержит анализ анамнестических данных, анкетирование родителей и наблюдение за ребенком раннего возраста.

Первым этапом логопедического обследования детей раннего возраста с задержкой речевого развития является, сбор анамнестических данных. Анкеты содержат основной перечень вопросов: о здоровье матери, протекании беременности, родах, о пренатальном периоде развития ребенка, перенесенных заболеваниях, так же запрашиваются данные о нервно-психическом, соматическом состоянии слуха, зрения ребенка на период обследования.

Следующий этап логопедического обследования: исследование неречевых психических функций. На данном этапе в процессе наблюдения и беседы выявляется общительность ребенка, насколько, он пассивен или

активен в общении, легко ли идет на контакт, инициативен ли он в общении со взрослым, наблюдается ли негативизм в процессе обследования. Специалистом так же отмечаются особенности высших психических функций ребенка, внимание, память, мышление. В процессе наблюдения за ребенком, логопед делает вывод о его игре, манипуляции с предметами, есть ли воображаемые предметы или герои [3].

На данном этапе работы специалист может выявить нарушения слуха, зрения, обязательно предупреждает об этом родителя, который присутствует на занятии, дает рекомендации по повторному посещению узких специалистов. Так же учитывается состояние общей моторики и координации движений и мелкой моторики рук, так же обследуется речевая моторика, анатомическое состояние речевого аппарата, специалист обращает внимание на состояние мимической мускулатуры, выполнение артикуляционных поз по подражанию, при необходимости логопед может обратить внимание на состояние дыхательного и голосовой функции. Отмечается тип дыхания, объем дыхания, частота дыхания, продолжительность вдоха и выдоха.

Третий этап логопедического обследования заключается в исследовании фонетической стороны речи ребенка, на данном этапе определяется симптоматика и механизмы нарушения. На данном этапе работы специалист диагностирует звукоподражание ребенка раннего возраста. Если у ребенка есть устная речь, то следующий этап – исследование звуко-слоговой структуры слова, состояние звукопроизношения. Заключительным направлением диагностики на данном этапе, является обследование просодической стороны, но стоит отметить, что это возможно только при наличии элементарной фразы [2].

Следующий этап диагностики – исследование фонематической стороны речи, стоит отметить, что данный вид работы может проводиться с 2.5 лет.

На следующем этапе логопедической работы по выявлению нарушений речи, проводится исследование лексики и грамматического строя импрессивной и экспрессивной речи. Именно в этом возрасте от 1 до 3 лет, правильно формировать пассивный словарь ребенка, поэтому в процессе диагностики логопед должен понимать какой объем пассивного словаря у ребенка с задержкой речевого развития. На данном этапе проводится работа с обследованием понимания существительных, действий, понимания форм единственного и множественного числа, понимание указаний, просьб, уменьшительно-ласкательных слов и в возрасте трех лет внимание уделяется предложениям [3].

Помимо пассивного словаря, на этапе исследования лексики и грамматики, проводится диагностическая работа активного словаря ребенка раннего возраста. Если речь ребенка присутствует, то специалист исследует общую характеристику звукопроизношения, произносимые слова (существительные, глаголы, прилагательные (в возрасте 3-х лет)), грамматический строй речи, употребление слов в разных формах, существительные во множественном или единственном числе, употребление уменьшительно-ласкательных слов.

Следующий этап обследования может производиться только в том случае, если у ребенка присутствует связная, фразовая речь [2].

Таким образом, диагностика речи ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития происходит в несколько этапов, которые тесно связаны между собой. По итогам обследования логопед имеет полную картину нарушения речи ребенка.

Следующим направлением логопедической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития, является коррекция.

Е.Ф. Архипова отмечает, что целью коррекционно-логопедической работы является последовательное развитие функций доречевого периода, обеспечивающих своевременное формирование речи и личности ребёнка [1].

Следует отметить, что логопедическая работа с детьми раннего возраста имеет специфические особенности, так как дети этого возраста требуют особого индивидуального подхода. Занятия детей раннего возраста отличаются от занятий с детьми старшего возраста, не только объемом и содержанием дидактического материала, но и специфическими приемами проведения занятий, так как детям раннего возраста присуща определенная психологическая характеристика, которую логопед должен знать и учитывать в процессе коррекционной работы.

Коррекционная логопедическая работа с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития должна оказывать не сколько коррекционную работу, а стимулирующую деятельность. Логопедическая работа должна стимулировать не только речь, но и моторное, сенсорное, перцептивное развитие ребенка.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М.: Изд-во «АСТ: Астрель», 2007. 222 с.
2. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. М.: Изд-во «ТЦ Сфера», 2005. 176 с.
3. Кривцова Т.А. Программа занятий по речевому развитию детей 2-3 лет: Практическое пособие. М.: Изд-во «АРКТИ», 2010. 28 с.
4. Логопедия: учебник для студ. дефектолог. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. М.: Изд-во «Владос», 2002. 680 с.

УДК 376

Щербак А.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук С.В. Русинова

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) с использованием средств легоконструирования. Описываются методы и приемы, позволяющие интегрировать занятия по математике и игровые элементы, что способствует более глубокому пониманию числовых понятий, геометрических фигур и пространственных отношений. Приводятся примеры занятий и игры, а также результаты, подтверждающие эффективность данного подхода в развитии математических навыков и общей активности детей.

Ключевые слова: ЗПР, дошкольники с ЗПР, формирование математических представлений, легоконструирование, конструирование, игра.

Scherbak A.V.

FORMATION OF MATHEMATICAL CONCEPTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF LEGO CONSTRUCTION

Summary. The article examines the process of developing mathematical concepts in preschool children with mental retardation (MR) using LEGO construction tools. It describes methods and techniques that allow integrating mathematics lessons and game elements, which contributes to a deeper understanding of numerical concepts, geometric figures and spatial relationships. Examples of lessons and games are given, as well as results confirming the effectiveness of this approach in developing mathematical skills and overall activity of children.

Key words: mental retardation, preschoolers with mental retardation, development of mathematical concepts, Lego construction, construction, game.

Раннее развитие математических способностей у детей дошкольного возраста – сложная, но исключительно важная задача. Успешное освоение точных наук в будущем напрямую зависит от фундамента, заложенного в раннем детстве. Математика, будучи абстрактной областью знаний, требует от ребенка формирования специфических навыков мышления и умения оперировать абстрактными понятиями. Эти навыки, однако, критически важны

для успешной адаптации в окружающем мире и самостоятельной жизни. Поэтому приобщение детей к математике в дошкольном возрасте – неотъемлемая часть полноценного развития.

Формирование математических компетенций в дошкольном возрасте способствует не только успешной будущей школьной подготовке, но и более широкой социализации ребенка, позволяя ему увереннее ориентироваться в окружающем мире и решать повседневные задачи. Вклад в изучение этого вопроса внесли такие исследователи, как Ф. Энгельс, Ж. Пиаже, Я.А. Каменский, К.Д. Ушинский и др. [2]

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) демонстрируют специфические особенности в развитии познавательных функций. Математика зачастую становится для них наиболее сложным предметом. Наблюдается снижение познавательной активности, трудности с формированием абстрактного мышления и недостаточный уровень развития аналитических способностей. Утомляемость и истощение проявляются по-разному: у одних детей это вялость, пассивность и рассеянность внимания, у других – возбудимость, двигательная расторможенность и трудности с концентрацией. Независимо от формы проявления, эти состояния существенно снижают обучаемость и замедляют темпы психического развития.

Затруднения в освоении математики детьми с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлены как сложностью самого предмета, так и особенностями когнитивного развития данной категории детей. Проблемы проявляются в разных аспектах математических навыков.

Например, задания, требующие порядкового счета, часто вызывают значительные затруднения. Дети испытывают трудности с началом и окончанием счета в заданном диапазоне, обратный счет часто отсутствует. При выполнении заданий на количество, они зачастую выкладывают на один предмет больше или меньше требуемого. Оперирование числовым составом

также вызывает серьезные проблемы. Дети с ЗПР обычно называют лишь один вариант, и только при наличии наглядных пособий. Наиболее легко они ориентируются в пределах первых пяти чисел.

Понимание взаимно обратных отношений между числами (например, «предыдущее» и «последующее») развито недостаточно. Однако, при работе с конкретными объектами, они способны выполнять присчитывание и отсчитывание по одному.

Методики формирования математических представлений у дошкольников разнообразны и используют различные формы деятельности. Игра, будучи ведущей деятельностью дошкольников, играет ключевую роль в этом процессе. Одним из эффективных инструментов является легоконструирование.

Система LEGO, известная своей многофункциональностью и использованием трехмерных моделей, представляет собой богатую среду для развития и обучения детей. Ее широкое применение в образовательной практике обусловлено высокой эффективностью, многообразием возможностей и интеграцией в различные игровые и учебные зоны. Игровая природа легоконструирования делает его особенно эффективным инструментом в формировании математических представлений у детей дошкольного возраста.

Конструкторы LEGO давно зарекомендовали себя в мировом образовательном пространстве как высококачественные, эргономичные и долговечные материалы, отвечающие самым строгим стандартам безопасности и эстетики. [5] Их универсальность делает их незаменимыми как наглядными пособиями, так и развивающими игрушками, стимулируя интеллектуальную и практическую деятельность ребенка.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) часто сталкиваются с трудностями в усвоении математических понятий, что отрицательно сказывается на их общем развитии и самооценке. Использование методик,

основанных на легоконструировании, является перспективным решением данной проблемы по нескольким причинам:

1. Индивидуализация обучения: Лего-конструирование предлагает гибкую систему обучения, позволяющую адаптировать образовательный процесс к индивидуальным особенностям ребенка с ЗПР. Игровая форма способствует более лёгкому восприятию сложных математических концепций.

2. Синтез моторного и когнитивного развития: Работа с LEGO стимулирует развитие мелкой моторики, пространственного мышления, формирует навыки анализа и синтеза, необходимые для успешного освоения математики. Конструирование способствует развитию навыков последовательности действий, планирования и решения задач.

3. Создание инклюзивной среды: Лего-деятельность эффективно создаёт инклюзивную образовательную среду, позволяя детям с разными уровнями развития взаимодействовать в совместной деятельности, обучаясь друг у друга и развивая коммуникативные навыки.

4. Мотивация через игровую деятельность: Использование игровых методик на основе LEGO повышает мотивацию к обучению, делает процесс усвоения математических знаний более увлекательным и доступным для детей дошкольного возраста.

5. Развитие коммуникативных и социальных компетенций: Совместное конструирование способствует развитию сотрудничества, навыков коммуникации и решения конфликтных ситуаций в группе, что особенно важно для детей с ЗПР, часто испытывающих трудности в социальных взаимодействиях.

Методика легоконструирования, основанная на практическом взаимодействии с объектами, особенно эффективна в развитии математических способностей у детей дошкольного возраста. Этот подход, сосредоточенный на манипулятивной деятельности, позволяет усваивать математические понятия

через непосредственное взаимодействие с конструктивными элементами и их визуальными аналогами (рисунки, схемы и т.д.) [3].

Применение легоконструирования в работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) предполагает дифференцированный подход, ориентированный на постепенное развитие математических компетенций:

1. Геометрическое моделирование: Игры, направленные на создание простых геометрических форм из LEGO, помогают ознакомить детей с основными геометрическими фигурами, их свойствами и названиями. [2]

2. Количественный анализ и классификация: Задания на подсчет деталей, сортировку по цвету, форме и размеру способствуют развитию навыков счета, сравнения и классификации, формируя основы количественного восприятия.

3. Развитие пространственного мышления: Конструирование по образцу или создание собственных моделей требует от детей понимания пространственных отношений, развивая способность мысленно представлять и перемещать объекты в пространстве.

4. Развитие логического мышления: Создание простых логических заданий, решение которых требует анализа конструкций и выявления взаимосвязей между элементами, способствует развитию аналитических и критического мышления.

5. Социализация и командная работа: Коллективное легоконструирование формирует навыки сотрудничества, взаимодействия и общения, что является важным аспектом социализации, особенно для детей с ЗПР.

Кроме того, работа с LEGO способствует развитию следующих навыков:

- Пространственная ориентировка: Выполнение заданий типа "помести красный кубик в правый верхний угол, желтый – в нижний левый" и т.д.
- Выявление общих признаков: Игры на сравнение и группировку деталей по различным признакам (цвет, размер, форма) развивают навыки анализа и синтеза.

Таким образом, легоконструирование выступает эффективным инструментом коррекционно-развивающего обучения математике детей дошкольного возраста с ЗПР. Поэтапное введение заданий различной сложности позволяет адресно работать над слабыми сторонами познавательной деятельности, стимулируя развитие восприятия, мышления и общих когнитивных навыков.

Литература

1. Буренкова Н.И. Современные подходы к обучению детей с ЗПР в условиях дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2020. № 7. С. 23-26.
2. Васильева Т.А. Игра как средство формирования математических представлений у дошкольников // Научный диалог. 2019. № 1. С. 112-115.
3. Герасимова Н.С. Логические игры с использованием конструктора LEGO для детей с ЗПР // Психология и педагогика. 2021. № 3. С. 45-48.
4. Кузнецова Е.А. Формирование математических представлений у дошкольников средствами активности // Дошкольное образование. 2020. № 9. С. 18-21.
5. Русинова С.В., Корсунова И.Ю. Особенности межличностных отношений в процессе игровой деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № Т2. С. 641-645.

УДК 376

Эреджепова А.С.,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», студентка 4 курса.
Научный руководитель: канд. психол. наук О.Ю. Пискун

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются средства развития навыков самообслуживания у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, легкая умственная отсталость, навыки самообслуживания, младший школьный возраст.

Eredzhepova A.S.

FORMATION OF LIFE COMPETENCIES IN YOUNGER STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION IN THE LESSONS OF SOCIAL ORIENTATION

Summary. The article discusses the means of developing self-service skills in younger schoolchildren with mild mental retardation.

Key words: social and household orientation, mild mental retardation, self-service skills, primary school age.

Воспитанники школ с легкой умственной отсталостью на уровне начального образования имеют низкие навыки социально-бытовой адаптации. Это обуславливается недоразвитием познавательной деятельности. В реальной повседневной жизни дети сталкиваются со множеством непосильных задач, для решения которых требуется помощь. Например, застегнуть пуговицу, завязать узел и т.д. А решение жизненных задач является одним из факторов, позволяющих определить успешность адаптации в социуме.

Формирование жизненных компетенций для воспитанников с легкой умственной отсталостью на уровне начального образования является процессом накопления опыта в социуме, т.е. овладение навыками самообслуживания, взаимодействие с окружающим миром, адаптация к новым условиям.

Социально-бытовая ориентировка является главной задачей обучения умственно отсталых школьников, которая запускает процесс компенсации.

Большое значение по развитию навыков социально-бытовой адаптации является предмет «Социально-бытовая ориентировка» (СБО). Данный курс представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, который способствует регуляции поведения и взаимодействия с окружающими людьми по принятым нормам и правилам. В рамках данного урока, благодаря коррекционно-педагогическому воздействию, у учащихся формируются необходимые знания, умения и навыки. Знания для успешной социальной адаптации, так же подготавливают к независимой жизни и трудовой

деятельности, а именно совершенствуют навыки самообслуживания, ведения хозяйства и экономические знания.

Задачами курса СБО являются:

- развитие навыков для успешной социальной адаптации;
- развитие коммуникативных навыков для социальной адаптации детей в обществе;
- развитие бытовых навыков;
- повышение уровня познавательной активности и расширение кругозора, и повышение объема знаний об окружающем мире;
- развитие самостоятельности;
- формирование предпосылок к самостоятельной жизни.

Программа социально-бытовой ориентировки главными целями ставит перед собой формирование самостоятельности у умственно отсталых школьников, способствование к независимой жизни и трудовой подготовки для дальнейшего трудоустройства.

Занятия на уроках СБО оказывают благоприятное влияние на учеников младших классов с легкой умственной отсталостью, способствуя их интеграции в общество и общему развитию. Очень важно, внедрять данный курс с первого класса прибывания ребенка в специальной (коррекционной) школе для более успешного результата, который требует системный подход в обучении. Так же не исключены межпредметные связи с другими учебными предметами.

Методы изучения социально-бытового приспособления младших школьников с легкой умственной отсталостью являются наблюдение, анализ продуктов деятельности, беседа (если это возможно в связи с различными нарушениями речи).

Для выяснения уровня социально-бытовой сформированности у умственно отсталых школьников следует использовать методику,

разработанную

О.Г. Нугаевой, Г.Г. Зак, Н.В. Шульженко [1].

Методика включает 3 части исследования сформированности социальных навыков и навыков ведения домашнего хозяйства.

Первая часть – это изучение знаний ребенка о себе и объектах окружающего мира. Чтобы решить задачу ребенок должен правильно соотнести предметы своего окружения с их названиями, а также показать свои знания по следующим темам: «Части тела», «Одежда и обувь», «Посуда», «Мебель», «Предметы, необходимые предметы для удовлетворения естественных потребностей». Детям предлагаются задания по этим темам.

Критерии оценивания:

- 1- ассоциирует объект в знакомой среде с его названием;
- 0-на прямую не ассоциирует объект в знакомой среде с его названием.

Вторая часть направлена на выявление уровня развития двигательной сферы, мелкой моторики. Для исследования развития мелкой моторики детям предлагается застегивать или расстегивать молнии, пуговицы и липучки. В ходе выполнения задания оценивается уровень двигательных навыков учащихся с легкой умственной отсталостью.

Оценивание происходит по трёхбалльной шкале:

- 0-школьник не понимает инструкции к заданию, не ориентируется, требуется помощь в выполнении задания, двигательная сфера на низком уровне;
- 1- школьник понимает инструкцию к заданию, успешно ориентируется в задании, но не выполняет правильно задание, двигательная сфера на низком уровне, но ученик знает названия предметов и для чего они нужны или же требуется помощь в выполнении задания («рука в руке»);

• 2- Учащиеся понимают инструкции выполняют задания самостоятельно, формируются двигательные навыки.

Третья часть включает в себя исследование формирования социально-бытовых навыков. Для этого исследования используются методы наблюдения за повседневной жизнью учащихся с легкой умственной отсталостью.

Существуют 3 группы простых социально-бытовых навыков:

1. Навыки приема пищи

- сидеть за столом;
- пользоваться ложкой;
- пользоваться чашкой;
- вытирать рот салфеткой;
- мыть посуду и отодвигать стул.

2. Навыки удовлетворения естественных потребностей

- проситься в туалет;
- сидеть в туалете;
- сходить в туалет;
- открыть кран с водой;
- взять мыло, вымыть руки и потереть их друг о друга;
- смыть мыло;
- закрыть кран;
- вытереть руки полотенцем.

3. Навыки пользования одеждой и обувью

- носить брюки;
- надеть футболку;
- надеть куртку;
- застегнуть куртку на молнию;
- надеть обувь;
- снять брюки;

- снять футболку;
- снять куртку;
- расстегнуть молнию на куртке;
- снять обувь;
- повесить одежду в шкаф (повесить на стульчик для кормления) [1].

Для коррекционно-развивающей работы следует сформировать полноценное восприятие «себя» и сведений об окружающем мире, а также обучить необходимыми действиями для дальнейшего применения [2, 3].
Условия для успешной коррекционной работы.

1. Подбирать индивидуальную программу работы с ребенком, исходя из его психофизических возможностей.

2. Успешная социально-бытовая адаптация требует участие не только со стороны школы, но и со стороны семьи. Ведь если родители или официальные представители обеспечивают ученику с легкой умственной отсталостью определенные домашние и хозяйственные задачи, что помогает расширению умений в области ведения домашнего хозяйства, способствуя будущей независимой жизни.

3. Благоприятная среда для обучения. Создание позитивной обстановки, чтобы ребенку было комфортно для более успешного и плодотворного взаимодействия с учеником и обучению.

4. Обучение с помощью игровых приемов и методов. Ребенок лучше будет воспринимать материал в игровой форме [2].

Особое значение среди методов воспитательного влияния имеет практические и наглядные методы. К ним относятся объяснительно-иллюстративные, которые включают в себя диалог, совместную деятельность с таблицами, картинками и схемами. Не малую роль играют и репродуктивные методы, которые характеризуются деятельностью согласно стандарту, а также частично-поисковые методы, а именно решение ребусов, кроссвордов, загадок,

применение развивающих игр. Выделяют так же и предметно-практические методы, и концепцию коррекционно-развивающих способов взаимодействия. Важное значение имеют методы, которые полагаются на вербальное объяснение. А также важно применять такие методы, как командную работу и стимулирование, а именно одобрение и вознаграждение [3].

Таким образом, можно отметить, что у воспитанников с легкой умственной отсталостью на ранних этапах образования, с преимущественно коррекционно-развивающей направленностью предмета «Социально-бытовая ориентировка» со временем развиваются навыки социально-бытовой адаптации, что способствует улучшению познавательной активности. Наблюдается, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью на уровне начального образования с переходом в старшие классы наблюдается положительная динамика формирования жизненных компетенций.

Литература

1. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Г. Г. Зак, О. Г. Нугаева, Н. В. Шульженко // Специальное образование. 2014. № 1. С. 52-58.
2. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта / под ред. В. В. Коркунова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. 209 с.
3. Формирование навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Челябинский гос. пед. ун-т», сост. Васильева Виктория Сергеевна. Челябинск: Челябинского государственного университета, 2015. 77 с.

СЕКЦИЯ 5

АДАПТИВНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 37.037.1

Бугаев Д.Ю.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студент 4 курса*

Научный руководитель: докт. с.-х. наук В.М. Иванов

СПОРТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье приводится образование людей с ограниченными возможностями и вопросы, связанные с международным паралимпийским движением. Освещается роль и функции комитета, рассматривается его программа, помощь, оказываемая МПК спортсменам с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: спортивное образование, адаптивная физическая культура, ограниченные возможности, паралимпийское движение, международный паралимпийский комитет.

Bugaev D.Yu.

SPORTS EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary. The article presents the education of people with disabilities and issues related to the international Paralympic movement. The role and functions of the committee are highlighted, its program is considered, and the assistance provided by the IPC to athletes with disabilities.

Key words: sports education, adaptive physical education, limited opportunities, Paralympic movement, international Paralympic Committee.

Олимпийское образование людей с ограниченными возможностями неразрывно связано с адаптивной физической культурой. Адаптивная физическая культура представляет собой вид физической культуры, которая

специализируется на людях с отклонениями в состоянии здоровья, а также предполагает положительные морфофункциональные сдвиги в организме занимающихся физической культурой (общее улучшение состояния организма, прогресс в борьбе с некоторыми болезнями, повышение тонуса мышц и кровообращения в организме).

Первый опыт проведения соревнований для людей с ограниченными возможностями, был осуществлён в Германии в середине 19 века, а первые паралимпийские игры были проведены в 1960 году в Италии. Советские спортсмены не принимали участие в паралимпийских играх вплоть до 1988 года. После распада СССР спортсмены с ограниченными возможностями здоровья тоже не имели возможности участия в паралимпийских играх до 2000 года. На данный момент олимпиады для спортсменов с ограниченными возможностями здоровья делятся на 3 группы:

- паралимпийские игры – соревнования спортсменов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения;
- дефлემийские игры – соревнования спортсменов с нарушением слуха;
- специальные олимпиады – соревнования спортсменов с задержкой умственного развития.

В России существуют спортивные комплексы на базе реабилитационных центров. Впервые в городе Екатеринбурге при училище олимпийского резерва была сформирована команда по волейболу для инвалидов-колясочников в конце 1990-х годов, впоследствии эта команда завоевала 3 место на паралимпийских играх в 2008 году. Выпускники этого училища получили дипломы, что также помогло им социализироваться в обществе через спорт.

22 сентября 1989 года был основан Международный паралимпийский комитет (МПК или IPC) – это международная неправительственная организация, занимающаяся вопросами, связанными с паралимпийским движением.

Доход организация получает от проведения паралимпийских игр (около 50% дохода), также организацию поддерживают организаторы олимпийских игр, средства поступают и от менее масштабных в сравнении с паралимпийскими играми соревнований, а также других участников корпоративного рынка и разных мировых брендов.

Роль Международного паралимпийского комитета заключается в организации летних и зимних Паралимпиад, осуществлении координационных мероприятий по проведению мировых паралимпийских спортивных состязаний.

Функции, выполняемые МПК:

- создание условий для расширения прав и возможностей спортсменов с ограниченными физическими возможностями;
- способствование достижению спортивного мастерства, что является целью спортивной Организации;
- выступление в качестве единого органа, курирующего 9 видов спорта;
- развитие принципов более справедливого общества;
- предоставление возможностей для развития физических возможностей всех людей, имеющих нарушения – от начального до профессионального уровня;
- формирование более инклюзивного общества для людей с инвалидностью через параспорт;
- проведение исследований в областях, представляющих интерес для Паралимпийского движения, содействие научно-исследовательским проектам на мероприятиях, соревнованиях, проводимых под эгидой МПК и вовремя Паралимпиады.

МПК была разработана программа «карьера для спортсмена – развитие мастерства на протяжении всей жизни» – данная программа позволяет паралимпийским спортсменам получить квалификацию, пройти курсы,

получить практику и помощь в трудоустройстве в качестве тренеров или членов паралимпийского комитета. Участниками этой программы являются не только сами спортсмены, но и спортивные организации, региональные и федеральные волонтерские организации, спонсорские компании. Данная программа направлена не только на помощь паралимпийским спортсменам, но и на развитие самого паралимпийского движения, его усиление и развитие передового опыта.

Структура МПК включает в себя: Генеральную Ассамблею, управляющий совет, команды управления комитетами.

Генеральная Ассамблея – главный руководящий орган, проводит свои заседания каждые два года. Генеральная Ассамблея отвечает за определение видения и общее направление работы МПК.

Обязанности ассамблеи:

- избрание Президента, Вице-президента, 10 членов Совета управляющих;

- рассмотрение и утверждение бюджета МПК, политики формирования членских взносов, процедуры выдвижения и избрания членов в Совет управляющих;

- изучение предложений от членов Паралимпийского движения, поступающих через Совет управляющих и постоянные комитеты;

- заслушивание докладов Совета управляющих, Генерального директора;

- принятие и утверждение действительных членов ИРС;

- рассмотрение и утверждение протоколов предыдущей Генеральной Ассамблеи, поправок к Конституции ИРС, финансовых отчетов, внутренних документов, где изложены права и обязательства членов.

Толчок к развитию паралимпийского движения дала интеграция идей и информации о движении в систему образования, как следствие многие школьники и студенты заинтересовались и получили возможность заниматься

спортом и выступать на спортивных соревнованиях для людей с ограниченными возможностями здоровья. Широкое распространение получили так называемые «паралимпийские школьные дни». МПК не редко внедряет разнообразные программы в образовательный процесс и напрямую сотрудничает с всемирной академией спорта, совместно с академией была основана академия МПК, академия является образовательным подразделением МПК. Академия МПК дает возможность совмещать получение образования и регулярные тренировки с лучшими тренерами, что позволяет добиваться больших высот в спорте, а позже по программе «карьера для спортсмена – развитие мастерства на протяжении всей жизни» связать свою жизнь с паралимпийским движением.

Помимо образования и устройства жизни после окончания спортивной карьеры паралимпийские спортсмены совершенствуются в различных видах спорта на протяжении карьеры. Спортивная подготовка предусматривает ряд организационных и методических приемов, направленных на выявление сильных и слабых сторон в подготовке спортсменов. В качестве объектов мы выделяем такие параметры, как состояние здоровья, квалификационные признаки степени ограничений жизнедеятельности, эффективность тренировочной деятельности, эффективность соревновательной деятельности, уровень развития двигательных качеств, технико-тактического мастерства, психической и интегральной подготовленности; показатели нагрузки отдельных упражнений, тренировочных занятий, микро-, мезо- и макроциклов; возможности отдельных функциональных систем и механизмов, обеспечивающих эффективную соревновательную деятельность; реакцию организма на предлагаемые тренировочные нагрузки, особенности протекания процессов утомления и восстановления.

Подготовка людей с ограниченными возможностями здоровья имеет некоторые особенности. Особенности системы спортивной подготовки

паралимпийцев должны заключаться в ином наборе процедур педагогического обследования, физиологической и психологической диагностики, в иной логике оценки результатов комплексных обследований, обследований тренировочной и соревновательной деятельности с учетом медицинских, функциональных классификаций и компенсаторных механизмов спортсменов-инвалидов.

Литература

1. Бегидова Т.П. Основы адаптивной физической культуры: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М: Юрайт, 2020. 191 с.
2. Евсеев С.П. Наука и жизнь: (интервью с главным редактором) // Адаптивная физическая культура. 2010. Т. 41. №1. С. 2-4.
3. Киселев Д.В. Основные направления инновационного развития физической культуры и спорта в российской федерации // Социальная политика и социальное партнерство. 2011. № 4. С. 35-40.

УДК 796.011.01

Звоник С.И.,

*Пятигорский медико-фармацевтический институт –
филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет»
Минздрава России, студентка 1 курса*

Малофеев Д.А.,

*Пятигорский медико-фармацевтический институт –
филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет»
Минздрава России, ст. преподаватель
кафедры физического воспитания и здоровья
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Л.Н. Коваль*

ПОСТРОЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СО СТУДЕНТАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы построения учебных занятий студентов с нарушениями слуха. Представлены упражнения для коррекции координационных способностей обучающихся. Технологическая структура занятий организованной мышечной деятельности дает возможность использовать разнообразные средства физической культуры с целью коррекции вторичных отклонений, общей двигательной активности и стимуляции психомоторного развития.

Ключевые слова: здоровье студентов, нарушение слуха, вестибулярный аппарат, двигательные способности, координационные способности.

**Zvonik S.I.,
Malofeev D.A.**

CONSTRUCTION OF CORRECTIVE AND HEALTH-IMPROVING CLASSES IN PHYSICAL EDUCATION WITH STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary. The article examines the issues of organizing educational activities for students with hearing impairments. Exercises for correcting students' coordination abilities are presented. The technological structure of organized muscle activity classes makes it possible to use various means of physical education to correct secondary deviations, general motor activity, and stimulate psychomotor development.

Key words: students' health, hearing impairment, vestibular system, motor skills, coordination skills.

На сегодняшний день в России по многим исследованиям более полутора миллионов детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья [1, 6]. В бюллетене Всемирной Организации здравоохранения (ВОЗ) отмечается, что здоровье населения во всем мире не имеет тенденцию к улучшению. Большинство причин связано с природными и климатическими условиями различных регионов, системой воспитания, общей культурой населения, а также уровнем развития современной медицины [10, с. 503].

Мониторинг студенческих групп, проведенный коллективом преподавателей кафедры «Физического воспитания и здоровья» Пятигорского медико-фармацевтического института филиала ФГБОУ ВО ВолГМУ в 2023/2024, 2024/2025 учебном году, на предмет принадлежности к специальной медицинской группе, показал, что количество студентов, имеющих отклонения на каждом курсе составляет от 29,82% до 20,89% на лечебном факультете, на фармацевтическом – от 16,45% до 27,47% от общего количества обучаемых 1 – 4 курсов на этих специальностях [7, с. 57]. Можно сделать вывод, что 20-25% окончивших вуз будущих медицинских работников не смогут полноценно

выполнять свои профессиональные обязанности. Причины связаны с огромной учебной нагрузкой, которую не все обучающиеся могут планомерно выстроить, что приводит к снижению адаптационных возможностей организма, стрессовым состояниям, и как следствие обострение хронических заболеваний [5, с. 130]. Если во время учебы студенты не пересмотрят свое отношение к образу жизни, режиму питания, личному здоровью могут возникнуть функциональные отклонения в различных аспектах их жизнедеятельности, тогда вопрос получения профессии и социализации в обществе будет стоять ребром [8, с.75].

Одно из таких нарушений – проблемы со слухом. Масштабные исследования, проведённые в разных странах, показывают, что примерно 4-6% населения планеты страдают нарушениями слуха, затрудняющими социальную коммуникацию. Острые инфекционные заболевания, такие как менингит, вирусный грипп, свинка, корь и скарлатина являются основной причиной стойких нарушений слуха [3, 4].

Основные патологические изменения приводят к ряду вторичных нарушений. Так, известно, что снижение слуха у детей часто сопровождается неправильным физическим развитием, дефектами опорно-двигательного аппарата, такими как различные виды сколиоза, плоскостопие, а также задержкой моторного развития [3, 6]. Слабое развитие вестибулярного аппарата существенно нарушает координацию, равновесие и снижает способность к достижению оптимальных показателей двигательных качеств. Развитие когнитивных процессов слабослышащих детей зависит от объема поступающей информации и конечно сказывается на приобретении двигательных навыков [1, с.30].

Социализация глухих в общество происходит, когда они перестают ощущать одиночество среди окружающих. Человек с нарушениями слуха чувствует себя принятым, когда его воспринимают таким, каким он является.

Развитие личности начинается в среде, где индивид видит рядом с собой людей с аналогичными потребностями и возможностями. Для проведения занятий необходимо разработать коррекционную программу, направленную на развитие кондиционных и координационных физических способностей. Комплексы упражнений должны быть дополнены движениями, улучшающими равновесие при использовании различных звуков и сигналов. При выполнении упражнений, корректирующих динамическое и статическое равновесие студентов надо обратить внимание на индивидуальные особенности их устойчивости занимающихся и обеспечить необходимую страховку.

Рассматривая примеры построения занятий, разработанные в Крымском федеральном университете им. В.И. Вернадского доцентом Л.М. Буковой, направленные на стимуляцию процессов восстановления студентов, мы решили использовать разработанную блоковую систему [2, с.19]. Но в каждый блок подготовительной, основной и заключительной части были добавлены коррекционные упражнения для студентов, помогающие им адаптироваться в окружающем пространстве. Подготовительная часть занятий с обучающимися, имеющими нарушения слуха, была направлена на подготовку организма к предстоящей работе, включающая упражнения на разогрев мышечного аппарата, активации кардиореспираторной системы и психологический настрой. Причем, пульсовой режим должен достигать пределов 130-140 уд/мин. Структурно подготовительная часть может состоять из строевых упражнений, различных видов ходьбы, бега, ОРУ на месте и в движении с применением нестандартных исходных положений, прыжков по разметкам, с ноги на ногу, специальных упражнений на координацию – ходьба по линии, по разметке, по гимнастической скамейке. При подборе упражнений необходимо адекватно рассматривать уровень психических и двигательных способностей студента.

Для развития координационных способностей при выполнении комплекса общеразвивающих упражнений или простых гимнастических и акробатических

элементов можно использовать зеркальный показ, нестандартные исходные положения, изменять скорость и темп упражнений, порядок выполнения движений и модифицировать пространственные условия [9, с.74].

Задачи основной части решали вопросы развития двигательных качеств, стимулирования работоспособности, обучения технике игр. Начиналась основная часть с выполнения блока малоинтенсивных упражнений, подвижных игр, спортивных игр, далее выполнялись упражнения для незадействованных групп мышц и дыхательные упражнения с применением различных звуковых сигналов. Пульсовой режим не должен более 170 уд/мин. Заключительная часть занятий включала три блока, решались задачи не только снижения уровня двигательной и психоэмоциональной активности, но и развитие равновесия, координации движений, гибкости. Педагогическими средствами могут быть медленный бег и ходьба, упражнения на расслабление и стретчинг.

Для развития скоростно-силовых качеств и координации движений студентов с нарушением слуха на учебных занятиях могут быть применены игровые и соревновательные методы. Подвижные игры, эстафеты, спортивные игры как средство развития и коррекции изучаются сначала в упрощенном и малоинтенсивном варианте. При достаточном освоении техники движений студентами можно внести изменения в правила игры, в размеры и форму площадки, добавить инвентарь или поменять на другой. Для активного вовлечения большего количества обучаемых в процесс можно привлечь к судейству и подведению итогов игры, что добавит эмоциональный эффект занятий.

Таким образом, использование предлагаемых средств, методов построения учебных занятий по физическому воспитанию для студентов с нарушением слуха будет способствовать повышению уровня их физической подготовленности, коррекции вторичных отклонений, общей двигательной активности и стимуляции психомоторного развития.

Литература

1. Бабченко А.П., Коваль Л.Н., Осадчий А.И. Влияние аэробных упражнений на когнитивные способности детей дошкольного возраста // Теория и практика физической культуры. 2016. № 12. С. 30-31
2. Букова Л.М., Буков Ю.А., Андрищенко Ю.А., Кобза М. Рациональное построение занятий по физическому воспитанию в вузе как фактор стимуляции процессов восстановления и повышения работоспособности обучающихся // Теория и практика физической культуры. 2019. № 9. С.18-21
3. Картавцева А.И., Евсеева О.Э. Комплексная программа адаптивного физического воспитания незрячих детей в дошкольных образовательных учреждениях: учеб. пособие. М: Советский спорт, 2011.
4. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением в развитии: учебное пособие. М.: СпортАкадемПресс, 2002.
5. Павлюк М.И., Коваль Л.Н. Способ повышения адаптации организма и улучшения здоровья студентов и сотрудников вуза // Современная наука и инновации. 2015. № 1 (9). С. 130-132
6. Петьков В.А., Бессарабова Ю.В. Технология физического воспитания студентов с ограниченными возможностями и инвалидов // Теория и практика общественного развития, 2015.
7. Коваль Л.Н., Ступников О.И. О проблемах формирования физической активности студентов путем совершенствования системы массового студенческого спорта в вузе // Рецензируемый научный журнал «Тенденции развития науки и образования» №114, Октябрь 2024 (Часть 1). Изд. Научный центр «LJournal». Самара, 2024. С. 57-59
8. Коваль Л.Н. Влияние знаний в области физической культуры на формирование здоровья и физической подготовленности студентов высших учебных заведений // Современная наука и инновации. 2014. № 1 (5). С. 75-80.
9. Шатунов Д.А., Зотова Ф.Р. Анализ эффективности комплексной коррекционно-оздоровительной программы физического воспитания учащихся младшего школьного возраста с нарушением слуха // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 1. С.72-75
10. World Health Organization /International Society of Hypertension Meeting // Bulletin of the WHO. ' 2022. ' Vol. 90 ' pp. 503-517.

УДК 616.711-007.55-055.23

Злобина Д.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», ассистент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры
Научный руководитель: докт. пед. наук Р.Р. Магомедов

ПРОФИЛАКТИКА ЗАБОЛЕВАНИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА У СТУДЕНТОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К СПЕЦИАЛЬНЫМ МЕДИЦИНСКИМ ГРУППАМ

Аннотация. Проведен теоретический анализ литературы, изучающей профилактику заболеваний опорно-двигательного аппарата, а также проведено исследование со студентами специальных медицинских групп. На сегодняшний момент нарушения осанки занимает ведущее место в структуре болезней людей. Занятия будут, является толчком для поддержания осанки. Все виды физического воспитания с помощью рационально организованной двигательной активности позволяют существенно улучшить качество жизни лиц с патологиями опорно-двигательного аппарата. Таким образом, можно сделать вывод о том, что для сохранения правильной осанки, необходимо регулярно заниматься и следить за своим здоровьем.

Ключевые слова: профилактика, специальные медицинские группы, опорно-двигательный аппарат, студенты, заболевания.

Zlobina D.A.

PREVENTION OF DISEASES OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM IN STUDENTS BELONGING TO SPECIAL MEDICAL GROUPS

Summary. A theoretical analysis of the literature studying the prevention of diseases of the musculoskeletal system was carried out, as well as a study with students of special medical groups. At the moment, posture disorders occupy a leading place in the structure of human diseases. Classes will be a boost to maintain posture. All types of physical education with the help of rationally organized motor activity can significantly improve the quality of life of people with pathologies of the musculoskeletal system. Thus, it can be concluded that in order to maintain proper posture, it is necessary to exercise regularly and monitor your health.

Key words: prevention, special medical groups, musculoskeletal system, students, diseases.

Последнее время можно увидеть повышение числа студентов, относящихся к специальным медицинским группам. Большое количество абитуриентов, поступающих в вузы, уже имеют отклонения в состоянии

здоровья. Наблюдается увеличение объема научной информации, что ведет к интенсификации учебного процесса в следствие чего идет повышенные требования к подготовке специалистов. Это не очень хорошо отражается на здоровье обучающихся: наблюдается малая физическая активность, психологическая и функциональная готовность обучающихся к поддержанию большого уровня учебно-трудовой активности.

Результативность применения физических упражнений для активизации физического развития и коррекции психофизического и психоэмоционального состояния студентов подтверждена работами некоторых ученых: В.В. Гориневского, П.Ф. Лесгафта, Н.А. Семашко (1920), А.Н. Крестовникова (1947), И.М. Коряковского (1940), Л.П. Матвеева (1946), А.П. Рудика, А.Ц. Пуни (1948) и других.

В новой практике готовности обучающихся вузов и теории профессионального образования, а также формирование физической культуры личности определяется как одно из основных направлений становления в профессиональной сфере. А также выделяет роль физической культуры во всех ее аспектах (деятельность, здоровье, статус) в увеличении результативности профессиональной готовности обучающихся.

Педагоги и врачи предоставляют факты несоответствия и отставания данных физического развития, функциональных возможностей и физической подготовленности большинства обучающихся с хорошими показателями анализируемого возраста. Помимо этого, идет тенденция постепенного понижения данных показателей в течение обучения в вузе, что умножает количество обучающихся, отнесенных к специальной медицинской группе [1].

Грамотно реализованная разминка является важной перед началом основных упражнений. Первая часть разминки должна быть направлена на увеличение внутренней температуры, помогающей понизить вязкость мышц.

Этому помогают всевозможные гимнастические упражнения, не нуждающиеся в предельной амплитуде движений.

Профилактика заболеваний – главное направление развития здравоохранения Российской Федерации.

ВОЗ принята классификация профилактики, предусматривающая первичную, вторичную и третичную, поэтому в общепринятой практике профилактику подразделяют на эти составные части.

Первичная профилактика – это работа с популяцией условно здоровых людей. Это система действий, направленных на формирование позитивных стрессоустойчивых форм поведения.

Вторичная профилактика – направлена на популяцию людей, у которых поведение риска уже сформировано. Это система действий, направленных на изменение уже сложившихся дезаппативных форм поведения и позитивное развитие личностных ресурсов и стратегий.

Третичная профилактика – это профилактика рецидивов. Это система действий, направленная на уменьшение риска обострения заболевания, активизацию личностных ресурсов, способствующих адаптации к условиям среды, формированию социально-эффективных стратегий поведения [4].

Под влиянием различных проявлений заболеваний и травм, внушений родителей, рекомендаций школьных или лечащих врачей, в ряде случаев неоправданных, студенты убеждены в том, что им нужно меньше двигаться. Как правило, в школе они были освобождены от занятий физической культурой, и в результате имеют слабое физическое развитие (нарушение координации движений, недостаточный арсенал двигательных действий, многие не умеют плавать). Поэтому одна из важных задач преподавателя – сформировать у студента глубокую аргументированную мотивацию к занятиям физической культурой для укрепления здоровья, научить его правильному выполнению физических упражнений [2,3,5].

Цель исследования: профилактика заболеваний опорно-двигательного аппарата с помощью физических упражнений со студентами, занимающимися адаптивной физической культурой в специальной медицинской группе.

Материалы и методы исследования.

В ФГБОУ ВО «Ставропольском государственном медицинском университете» Минздрава России были изучены способы профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата у студентов 1 курса, занимающихся адаптивной физической культурой в специальной медицинской группе. Общее количество участников составляло 20 студентов, 10 студентов в экспериментальной группе и 10 в контрольной группе.

Исследование длилось шесть месяцев (январь-июнь 2024 г.) которое включало в себя два этапа. *На первом этапе* (январь-февраль-март, 2024 г.) нами применялись асаны из йоги и комплекс дыхательных упражнений, которые способствовали общей физической подготовленности. *На втором этапе* (апрель-май-июнь, 2024) нами применялось упражнения для коррекции заболеваний опорно-двигательного аппарата и китайская гимнастика будуаньцин.

Результаты исследования и их обсуждение. С целью оценки работы опорно-двигательного аппарата нами применялись представленные далее стандартные тесты: проба Штанге, Измерение жизненной ёмкости легких (ЖЕЛ), Мышечная выносливость и Наклон туловища вниз из положения, стоя. За время педагогического эксперимента мы провели три исследования, до внедрения нашей методики в середине и после, для установления прироста в показателях физической подготовленности студентов 1-го курса.

Результаты контрольных упражнений представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Результаты тестирования физической подготовленности студентов 1-го курса экспериментальной группы (n=10)

Этап контрольн ых испытаний	Тесты				
	Проба Штанге, (с) $M \pm m$	Наклон туловища вниз из положения, стоя (баллы) $M \pm m$	Жизненная емкость легких (ЖЕЛ), мл $M \pm m$		Мышечная выносливо сть (количеств о раз) $M \pm m$
			Джел	Фжел	
1-этап	49,1±0,91	4,2±0,28	2,94±0,19	105,4±2,37	42,4±1,79
	52±0,42	4,6±0,35	3,47±0,1	110,6±1,53	43,2±1,71
	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
2-этап	49,1±0,91	4,2±0,28	2,94±0,19	105,4±2,37	42,4±1,79
	53,4±0,71	5,9±0,41	2,79±0,16	103,1±1,7	49,6±1,9
	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05

Таблица 2 – Результаты тестирования физической подготовленности студентов 1-го курса контрольной группы (n=10)

Этап контрольн ых испытаний	Тесты				
	Проба Штанге, (с) $M \pm m$	Наклон туловища вниз из положения, стоя (баллы) $M \pm m$	Жизненная емкость легких (ЖЕЛ), мл $M \pm m$		Мышечная выносливо сть (количеств о раз) $M \pm m$
			Джел	Фжел	
1-этап	48,7±0,81	3,9±0,31	2,95±0,18	102,7±1,54	41,7±1,93
	49,5±1,11	4,4±0,45	2,77±0,16	110,8±1,63	43,5±1,75
	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
2-этап	48,7±0,81	3,9±0,31	2,95±0,18	102,7±1,54	41,7±1,93
	52,9±1,16	5,7±0,38	2,88±0,18	103,3±1,72	44,4±1,67
	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05

В результате анализа выявилось, что проба Штанге, Мышечная выносливость и Наклон туловища вниз из положения, стоя у учащихся выше на втором этапе, а Жизненная емкость легких меньше, чем на первом этапе ($P < 0,05$), соответственно функциональные возможности организма у студентов специальных медицинских групп снижены.

В итоге можно выделить, чтобы не было проблем с опорно-двигательным аппаратом надо вовремя обследоваться как можно раньше. Для профилактики необходимо прививать любовь к спорту и физической активности с детства:

- проводить свободное время на свежем воздухе;
- делать утреннюю гигиеническую гимнастику;
- ходить в походы.

Литература

1. Козлова О.А. Физическое воспитание студентов с ослабленным здоровьем. М.: Проспект, 2017. 126 с.
2. Мандриков В.Б. Организационно-методическое обеспечение учебного процесса по физической культуре в специальном учебном отделении медицинских и фармацевтических вузов: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. В. Б. Мандриков, М. П. Мицулина, И. А. Ушакова, В. О. Аристакесян, Н. В. Замятина. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2013. 336 с.
3. Соколов А.В. Теория и практика применения ЛФК. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. 176 с.
4. Солодовников Ю.Л. Основы профилактики: учебное пособие для СПО. 5-е изд., стер. СПб.: Лань, 2021. 292 с.
5. Физическая культура студентов специальной медицинской группы: учебник / под ред. С.И. Филимоновой. М.: РУСАЙНС, 2020. 356 с.

УДК 376

Иванова Д.О.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: докт. с.-х. н. В.М. Иванов*

АДАПТИВНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена проблематике адаптивной физической культуры (АФК) для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В ней рассматриваются основные принципы и методы АФК, а также значимость физической активности для реабилитации и социальной интеграции людей с ограничениями. Подчеркивается необходимость индивидуального подхода в разработке программ тренировок, учитывающего особенности здоровья и физической подготовки каждого человека.

Ключевые слова: адаптивная физкультура, люди с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация, индивидуальный подход, физическая активность, социальная интеграция.

Ivanova D.O.

ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary. The article is devoted to the problems of adaptive physical culture (AFC) for people with disabilities. It examines the basic principles and methods of AFC, as well as the importance of physical activity for the rehabilitation and social integration of people with disabilities. The need for an individual approach in the development of training programs, taking into account the peculiarities of health and physical fitness of each person, is emphasized.

Key words: adaptive physical education, people with disabilities, rehabilitation, individual approach, physical activity, social integration.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью реабилитации и оздоровления людей с ограниченными возможностями здоровья, а также предупреждение заболеваний, носящих хронический характер.

Одной из множества ячеек общества являются люди с ограниченными возможностями здоровья, зачастую эти ограничения очень сказываются на качестве их жизни. Целью адаптивной физической культуры, ЛФК в частности,

а также системы реабилитации является оздоровление, а также создание благоприятных условий жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Адаптивная физкультура – это специальный раздел физической культуры, который нацелен на создание условий для занятий физической активностью людей с ограниченными возможностями здоровья. Она представляет собой важный аспект реабилитации и социализации, способный значительно улучшить качество жизни таких лиц [1, С.124].

Физкультурно-оздоровительная активность в таких случаях проявляет себя как отличное средство профилактики и восстановления нормальной жизнедеятельности организма. Причем речь идет не просто о восстановлении нормальных функций организма, но и о восстановлении трудоспособности и приобретении трудовых навыков. При содействии адаптивной физкультуры у инвалидов формируется уверенность в своих силах, желание к преодолению необходимых физических нагрузок, а также нужда в систематических занятиях физическими упражнениями [3].

Физическая активность играет ключевую роль в поддержании физического и психоэмоционального благополучия. Адаптивная физкультура выполняет несколько важных функций:

1. Физическое развитие: упражнения помогают укрепить мышцы, улучшить координацию и гибкость, а также повысить общую физическую выносливость.
2. Психоэмоциональное здоровье: регулярные занятия спортом способствуют снижению стресса, улучшают настроение и общую самооценку.
3. Социализация: групповые занятия способствуют взаимодействию с другими людьми, помогают наладить социальные связи и укрепить чувство принадлежности к обществу.

4. Реабилитация: физическая активность способствует восстановлению после заболеваний или операций, улучшая функции организма и ускоряя процесс выздоровления [2, С. 247].

Комплекс упражнений адаптивной физкультуры направлен на повышение качества подвижности суставов, развития гибкости тела. АФК способствует возвращению утраченных функций. Её применение предотвращает прогрессирование болезни, способствует скорейшему выздоровлению, помогает прийти в норму утраченным органам.

АФК для множества инвалидов является средством, посредством которого они смогут преодолеть замкнутое пространство вокруг, стать частью социума, сделать свою жизнь полной и счастливой [3, С.154].

Методики и формы организации занятий

1. Групповые занятия: организация тренировок в группе позволяет создать поддерживающую атмосферу, где участники могут мотивировать друг друга и совместно прогрессировать.

2. Индивидуальные тренировки: в зависимости от потребностей и возможностей, тренировки могут проводиться индивидуально с учетом особенностей физического состояния человека.

3. Использование специальных оборудований: адаптивные средства и оборудование (например, спортивные коляски, специальные тренажеры) могут обеспечить больший комфорт и безопасность во время занятий.

4. Разнообразие дисциплин: включение различных видов спорта и физической активности (плавание, плавание в бассейне, йога, настольный теннис, легкая атлетика) помогает выбрать наиболее подходящие занятия.

Таким образом, средства и методы адаптивной физической культуры при их рациональном использовании служат стимулятором повышения двигательной активности, здоровья и работоспособности, способом удовлетворения потребности в эмоциях, движении, игре, общении, развития

познавательных способностей, следовательно, являются фактором гармоничного развития личности, что создает реальные предпосылки социализации данной категории людей. Данная концепция подтверждает теорию Л.С. Выготского о том, что обучение и воспитание детей с нарушениями в развитии составляет целостный процесс становления личности, в котором все составляющие находятся в тесном единстве и взаимосвязи [6, С.232].

Задачи, которые должны быть реализованы при помощи АФК, зависят от нужд каждого человека. Приоритет перестраивается от вида АФК, от того, как человек преуспел, материальной базой АФК и от возможностей.

Нельзя не упомянуть об адаптивном физическом воспитании, его суть заключается в помощи инвалиду в подготовке к жизни, бытовой и трудовой деятельности, а также в прививании положительного отношения к АФК.

Адаптивный спорт возложил на себя потребность человека в самоактуализации, в реализации способностей и возможностей, и сопоставлении их с другими людьми.

Адаптивная физическая реабилитация – вид АФК, который призван помочь утолить нужду индивида с отклонениями в состоянии здоровья в лечении, восстановлении у него временно утраченных функций [4, С.123; 5, С.258].

Креативный телесно-ориентированный вид АФК отвечает за творческие и духовные составляющие посредством движения, музыки.

Экстремальные виды двигательной активности восполняют недостаток риска, адреналина.

Среди функций АФК разумно выделить лишь те, которые будут являться наиболее приоритетными для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Принципы АФК представляют собой не что иное, как, основные закономерности обучения, воспитания, всестороннего развития личности, то,

как происходит взаимодействие педагога и занимающихся. Именно на принципах строится практика и технологии в соответствии с целями АФК.

В заключении можно сделать вывод, что адаптивная физкультура становится неотъемлемой частью жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, предоставляя им уникальные возможности для физического и социального развития. Поддержка со стороны тренеров, медицинских работников и общества в целом имеет важное значение для успешной реализации программ адаптивной физкультуры. Важно помнить, что каждый человек, независимо от состояния здоровья, имеет право на активную и здоровую жизнь.

Литература

1. Барчуков И.С. Физическая культура и спорт. Методология, теория, практика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Педагогика» / под общ. ред. Н. Н. Маликова. 2, 3-е изд., стер. М.: Академия, 2009.
2. Васильев В.И. Адаптивная физкультура: теоретические и практические аспекты. М.: Физкультура и спорт. 2017.
3. Козлов А.В. Обучение и совершенствование техники спортивных способов плавания. НГУФКСиЗ им.П.Ф.Лесгафта: СПб, 2010.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М.: Юрайт, 2007.
5. Нормативно-правовое и программное обеспечение деятельности спортивных школ в Российской Федерации: Методические рекомендации / под ред. И.И. Столова. М.: Советский спорт, 2007.
6. Фомичев Н.П. Основы адаптивной физической культуры и реабилитации. М.: Издательство Советский спорт, 2018.

УДК 769

Китаев Р.Р.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студент 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук А.В. Агеев*

ВЛИЯНИЕ РЕГУЛЯРНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается влияние регулярных физических нагрузок на психоэмоциональное состояние человека. Приведены данные исследований, подтверждающих, что физическая активность способствует снижению уровня стресса, повышению эмоциональной устойчивости и улучшению когнитивных функций. Особое внимание уделено роли физических нагрузок в профилактике хронического стресса.

Ключевые слова: физическая активность, стресс, психоэмоциональное состояние.

Kitaev R.R.

THE EFFECT OF REGULAR PHYSICAL ACTIVITY ON THE PSYCHOEMOTIONAL STATE OF A PERSON

Summary. The article examines the effect of regular physical activity on the psychoemotional state of a person. The data of studies confirming that physical activity helps to reduce stress levels, increase emotional stability and improve cognitive functions are presented. Special attention is paid to the role of physical activity in the prevention of chronic stress.

Key words: physical activity, stress, psychoemotional state.

Современный мир предъявляет высокие требования к психоэмоциональному состоянию человека. Постоянные стрессы, перегрузки и высокий ритм жизни приводят к увеличению случаев депрессий, тревожных расстройств и эмоционального выгорания. Научные исследования указывают на значительную роль регулярных физических нагрузок в профилактике и лечении таких состояний, что делает данную тему особенно актуальной.

Психоэмоциональное состояние человека представляет собой сложный комплекс, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции на внешние и внутренние стимулы. Эти реакции зависят от особенностей нервной системы, уровня адаптационных ресурсов организма и

психологических установок личности. Современные условия жизни способствуют увеличению частоты стрессов, что делает исследование их воздействия особенно актуальным [1].

Ганс Селье определил стресс как неспецифическую реакцию организма на раздражитель, сопровождающуюся активацией гормональной системы. В кратковременной форме стресс может быть полезным, так как стимулирует мобилизацию ресурсов организма для решения задач. Однако при длительном воздействии он превращается в хроническую форму, которая наносит вред здоровью. Повышенный уровень кортизола, характерный для хронического стресса, разрушительно влияет на когнитивные функции, эмоциональное равновесие и физическое состояние [5].

Последствия хронического стресса включают:

- Ухудшение внимания и памяти, что ограничивает способности к обучению и решению задач.
- Повышенную раздражительность, депрессивные состояния и тревожные расстройства.
- Физические проявления, такие как головные боли, нарушение сна, сбои в работе иммунной системы.

Исследование Валиевой К.В. (2021) показало, что студенты первых курсов чаще испытывают головные боли и бессонницу в периоды высокой учебной нагрузки. У старшекурсников эти проявления снижаются, что связано с адаптацией организма, однако стрессовые реакции сохраняются [2].

Современный ритм жизни характеризуется постоянной информационной перегрузкой, дефицитом времени и давлениями внешней среды. Чрезмерные умственные нагрузки, такие как дедлайны и сложные проекты, ухудшают способность организма к восстановлению. Это приводит к нарушению гормонального баланса, истощению энергии и снижению стрессоустойчивости.

Особенно остро проблема хронического стресса стоит среди студентов.

Неблагоприятные условия жизни, высокие академические нагрузки и давление дедлайнов создают напряжение, которое часто перерастает в тревожные расстройства. Согласно исследованиям, 35% студентов испытывают головные боли, а 40% сталкиваются с нарушением сна в периоды экзаменационных сессий [6].

Физические нагрузки оказывают многоуровневое влияние на организм, начиная от активации метаболических процессов и заканчивая улучшением функций центральной нервной системы. Научные исследования подтверждают, что регулярные физические упражнения могут стать эффективным средством профилактики и коррекции психоэмоциональных нарушений.

Во время физических упражнений организм активизирует выработку нейромедиаторов, таких как серотонин, дофамин и эндорфины. Эти вещества играют ключевую роль в регуляции настроения, способствуя улучшению эмоционального состояния. Например:

- Серотонин повышает уровень оптимизма и предотвращает развитие депрессивных состояний.
- Эндорфины снижают болевые ощущения и вызывают чувство удовольствия. Это объясняет, почему после тренировок многие люди испытывают ощущение расслабления и эйфории.

Благодаря улучшению кровоснабжения мозга, физическая активность стимулирует рост новых нейронных связей, что увеличивает когнитивную гибкость и улучшает способность к обучению. Установлено, что регулярные занятия спортом могут компенсировать негативные последствия хронического стресса за счет снижения уровня кортизола и укрепления сосудов головного мозга (Кирнев Г.В., Волкова Л.М., 2022) [4].

С психологической точки зрения, физические нагрузки способствуют:

- Снижению уровня тревожности, так как отвлекают внимание от проблем и обеспечивают временный «перезапуск» мыслительных процессов.

- Улучшению самооценки через достижение видимых результатов (например, увеличение силы, улучшение внешнего вида).
- Формированию чувства контроля над ситуацией, что особенно важно для людей с высокой степенью ответственности.

Люди, регулярно занимающиеся спортом, демонстрируют большую стрессоустойчивость, уверенность и позитивное мышление. Они реже подвержены депрессии и тревожным расстройствам, что связано с тренировкой способности переключаться между стрессовыми факторами и ресурсами, которые активируются во время физических упражнений [6].

Установлено, что физические нагрузки помогают бороться с когнитивной негибкостью, характерной для плохого психического здоровья. Это качество определяет способность человека адаптироваться к новым условиям и находить решения в сложных ситуациях. Физическая активность улучшает когнитивные способности за счет:

- Повышения скорости обработки информации.
- Увеличения объема памяти.
- Снижения уровня утомляемости.

В исследовании Кирнева Г.В. и Волковой Л.М. (2022) отмечалось, что после тренировок испытуемые демонстрировали улучшение настроения и повышение мотивации к решению сложных задач. Этот эффект объясняется увеличением концентрации кислорода в крови и улучшением работы нейронных сетей головного мозга [4].

Типы физических нагрузок и их эффект

Каждый вид физической активности оказывает определенное воздействие на психоэмоциональное состояние человека:

- Аэробные упражнения (ходьба, бег, плавание). Как показывают исследования, эти упражнения укрепляют сердечно-сосудистую систему, насыщают организм кислородом и повышают эластичность сосудов. Эффект

проявляется через снижение уровня кортизола и повышение уровня эндорфинов

- Силовые тренировки. Они помогают снижать тревожность за счет выработки тестостерона и стимулирования чувства уверенности в себе.
- Йога и растяжка. Эти виды активности направлены на релаксацию и улучшение гибкости, что особенно полезно для снижения уровня стресса и укрепления эмоциональной устойчивости.
- Командные виды спорта (футбол, баскетбол). Они способствуют не только улучшению физической формы, но и развитию коммуникативных навыков, что снижает уровень социальной тревожности (Валиева К.В., 2021) [3].

Для достижения максимального эффекта физическая активность должна быть регулярной и дозированной. Трех занятий в неделю по 35–45 минут достаточно для укрепления психоэмоционального здоровья. Особое внимание следует уделить подбору видов физической активности, которые приносят удовольствие. Это не только повысит мотивацию, но и сделает процесс занятий более эффективным.

Рекомендуется начинать с легких упражнений, таких как утренние прогулки или растяжка. С увеличением уровня физической подготовки можно добавлять более интенсивные тренировки. Важно помнить, что чрезмерная нагрузка может привести к эмоциональному и физическому истощению, поэтому баланс между тренировками и отдыхом является обязательным.

Регулярные физические нагрузки – это не только способ улучшить физическую форму, но и мощный инструмент для стабилизации психоэмоционального состояния. Они снижают уровень стресса, повышают когнитивную гибкость, улучшают самооценку и способствуют общему благополучию. Интеграция физической активности в повседневную жизнь должна стать важной задачей для современного общества, включая

образовательные учреждения и медицинские организации.

Литература

1. Бондин В.И., Дрижика А.Г. Здоровьеформирующие технологии физического воспитания: стресс, спорт, здоровье // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2007. № 4. С. 10.
2. Валиева К.В. Профилактика психоэмоционального стресса посредством физических нагрузок // Научные исследования, разработки и практические внедрения. 2021. № 159.944.4. С. 54-56.
3. Зиновьев Н.А. Физическая культура и стресс // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2011. № 4. С. 4-9.
4. Кирнев Г.В., Волкова Л.М. Влияние занятий спортом на психоэмоциональное состояние человека // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 6. С. 22-26.
5. Косых Г.В. Снятие психоэмоционального стресса методами физической культуры // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2014. № 1. С. 478-482.
6. Крамской С.И., Кудряшов В.В. Роль физической культуры в жизни студентов // Фундаментальные исследования. 2006. № 11. С. 92-93.

УДК 796.37

Косенко С.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научные руководители: канд. пед. наук В.Е. Кульчицкий

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СПО С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В современном мире остро стоит вопрос о физической подготовке студентов среднего профессионального образования (СПО) с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Нами рассматриваются особенности и методики физической подготовки таких студентов, включая адаптивную физическую культуру (АФК), лечебную физкультуру (ЛФК), йогу и пилатес. Особое внимание уделяется индивидуальным потребностям и возможностям студентов, а также важности психологической поддержки. Необходимость комплексного подхода, включающего специализированные упражнения и психологическую поддержку, для улучшения физического состояния и повышения уверенности студентов с ОВЗ. Статья подчеркивает важность физической подготовки как ключевого элемента общего развития и благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: физическая подготовка, занятия физической культурой, студент, СПО, ОВЗ, АФК, ЛФК, психологическая поддержка.

Kosenko S.A.

PHYSICAL TRAINING OF VOCATIONAL STUDENTS WITH DISABILITIES

Summary. In the modern world, the issue of physical fitness of students of secondary vocational education (SPE) with disabilities (HIA) is acute. We consider the features and methods of physical training of such students, including adaptive physical education (AFC), physical therapy (physical therapy), yoga and Pilates. Special attention is paid to the individual needs and capabilities of students, as well as the importance of psychological support. The need for a comprehensive approach, including specialized exercises and psychological support, to improve the physical condition and increase the confidence of students with disabilities. The article emphasizes the importance of physical fitness as a key element of the overall development and well-being of students with disabilities.

Key words: physical training, physical education, student, vocational education, physical education, HIA, AFC, physical therapy, psychological support.

Введение. Физическая подготовка студентов средних профессиональных образовательных учреждений представляет собой комплекс мероприятий, направленных на гармоничное развитие личности и укрепление здоровья молодых людей. Этот процесс включает в себя не только физическую активность, но и образовательные компоненты, способствующие формированию осознанного отношения к своему телу и здоровью [2].

Особенно важным аспектом физической подготовки является работа со студентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эти молодые люди сталкиваются с уникальными вызовами, требующими индивидуального подхода и разработки специализированных программ. В данной статье мы рассмотрим ключевые аспекты физической подготовки студентов СПО с ОВЗ, учитывая их особые потребности и возможности.

Особенности физической подготовки

Студенты с ОВЗ могут испытывать различные ограничения в движениях и выносливости [1]. Важно учитывать эти особенности при разработке

программ физической подготовки. Основные цели таких программ включают [8]:

- Улучшение общей физической формы и выносливости.
- Развитие координации и баланса.
- Снижение риска травм и улучшение состояния здоровья.
- Методики и подходы.

Для достижения этих целей можно использовать следующие методики:

Адаптивная физическая культура (АФК) – это комплекс упражнений, адаптированных под индивидуальные потребности и физические возможности студентов с различными заболеваниями или ограниченными возможностями [1]. Она направлена на улучшение физического состояния, повышение уровня физической активности и улучшение качества жизни. В рамках АФК могут применяться специализированные тренажёры, оборудование и методики, учитывающие особенности каждого студента. Важным аспектом является индивидуальный подход к каждому участнику программы, что позволяет достигать наилучших результатов и мотивировать студентов с ОВЗ к регулярным занятиям. АФК способствует не только физическому, но и психологическому благополучию, улучшая самооценку и общее самочувствие.

Лечебная физкультура (ЛФК) представляет собой комплекс упражнений, направленных на восстановление и улучшение функций опорно-двигательного аппарата [3]. При этом подбор упражнений осуществляется индивидуально, с учётом состояния здоровья каждого студента. ЛФК способствует укреплению мышц, улучшению гибкости и координации движений, а также снижению болевых ощущений. Регулярные занятия ЛФК помогают студентам быстрее восстановиться после травм, улучшить общее самочувствие и повысить качество жизни [7].

Йога и пилатес представляют собой практики, которые могут оказаться весьма полезными для развития гибкости, координации и баланса. Кроме того,

они способствуют снижению уровня стресса и улучшению общего состояния организма [6]. Регулярные занятия помогают укрепить мышцы, улучшить осанку и повысить выносливость. Важно отметить, что йога и пилатес подходят для людей разного уровня физической подготовки и могут быть адаптированы под индивидуальные потребности и возможности. Включение этих практик в повседневную жизнь может привести к значительным улучшениям в физическом и психическом здоровье, а также к общему ощущению благополучия.

Примеры упражнений:

Упражнения на растяжку: помогают улучшить гибкость и снизить риск травм.

Упражнения на укрепление мышц: включают использование гантелей, эспандеров и других легких весов.

Упражнения на координацию и баланс: могут включать использование балансирующих подушек и мячей [6].

Психологическая поддержка

Физическая подготовка студентов с ограниченными возможностями здоровья требует не только физических, но и психологических усилий. Необходимо создать атмосферу доверия и поддержки, чтобы студенты чувствовали себя уверенно и мотивированно [4]. Психологическая поддержка может включать в себя:

- индивидуальные консультации с психологом;
- групповые тренинги и семинары по управлению стрессом и повышению мотивации;
- психологическую диагностику для определения индивидуальных потребностей и разработки персонализированных программ поддержки;
- обучение навыкам саморегуляции и адаптации к физическим нагрузкам;

- создание инклюзивной среды, где студенты могут чувствовать себя частью команды и получать поддержку от сверстников и преподавателей;
- использование арт-терапии, музыки или других творческих методов для выражения эмоций и улучшения психоэмоционального состояния;
- регулярные обратные связи и мониторинг прогресса, чтобы студенты могли видеть свои достижения и корректировать свои цели;
- сотрудничество с родителями и опекунами для обеспечения непрерывности поддержки и понимания в домашних условиях.

Все эти меры помогают студентам с ограниченными возможностями здоровья не только улучшить свою физическую форму, но и повысить уверенность в себе, развить социальные навыки и достичь лучших результатов в учебе и жизни.

Заключение. Физическая подготовка студентов СПО с ОВЗ требует комплексного подхода, включающего адаптивные методики, специализированные упражнения и психологическую поддержку. Такой подход помогает не только улучшить физическое состояние студентов, но и повысить их уверенность в себе и мотивацию к занятиям спортом.

Физическая подготовка студентов с ОВЗ является важным аспектом их общего развития и благополучия. Она помогает им не только улучшить физическое состояние, но и повысить их самооценку и качество жизни. Надо отметить, что успешная физическая подготовка студентов благоприятно влияет не только на их здоровье, но и на уровень успеваемости и адаптированности к будущей профессиональной деятельности [8]. Инвестирование в физическую подготовку студентов среднего профессионального образования представляет собой инвестицию в будущее здоровье и благополучие общества в целом.

Литература

1. Афанасьев В.А. Адаптивная физическая культура для студентов с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие. М.: Академия, 2018.
2. Зайцев А.П. Адаптивная физическая культура в СПО: Опыт и перспективы. М.: Наука, 2024.
3. Иванова Е.В. Лечебная физкультура для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Практическое руководство. СПб.: Питер, 2024.
4. Петрова Н.В. Психологическая поддержка студентов с ОВЗ: Методические рекомендации. М.: Просвещение, 2020.
5. Сидоров А.П. Адаптивная физическая культура в СПО: Опыт и перспективы. М.: Наука, 2021.
6. Смирнова Л.А. Йога и пилатес для студентов с ОВЗ: Практическое руководство. М.: АСТ, 2022.
7. Федоров И.В. Лечебная физкультура для студентов с ОВЗ: Современные методики. М.: Эксмо, 2023.
8. Яковлева Е.В. Психологическая поддержка студентов с ОВЗ: Практические рекомендации. М.: Юрайт, 2024.

УДК 37.042.1

Кренделева Т.А.,

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г.

Железноводске, студентка 1 курса

Научный руководитель: О.В. Ярлыкова

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНВАЛИДОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные аспекты социальной интеграции и реабилитации инвалидов средствами адаптивной физической культуры, определяются основные принципы построения системы комплексной реабилитации инвалидов и возможности адаптивной физической культуры в системе помощи людям с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, ограниченные возможности здоровья, социализация, интеграция, реабилитация.

Krendeleva T.A.

ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF COMPREHENSIVE REHABILITATION AND SOCIAL INTEGRATION OF DISABLED PEOPLE

Summary. This article examines the main aspects of social integration and rehabilitation of disabled people by means of adaptive physical culture, defines the basic principles of building a system of comprehensive rehabilitation of disabled people and the possibilities of adaptive physical culture in the system of assistance to people with disabilities.

Key words: adaptive physical culture, limited health opportunities, socialization, integration, rehabilitation.

В наше время особое внимание уделяется проблеме адаптации и восстановления детей, имеющих ограничения в здоровье. Эта проблема приобретает всё большую значимость, поскольку число детей с такими особенностями здоровья с каждым днем увеличивается.

Социальная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья – многогранный процесс изменения сферы сознания больного человека от уныния и пассивности к активности и желанию прикладывать максимальные усилия для восстановления своего здоровья и полноценного общения с социумом. Выпадение людей с ограниченными возможностями здоровья из культурно и социально обусловленного пространства вследствие нарушения адекватных взаимосвязей со средой объясняется несоответствием социального, психологического и психофизиологического статуса инвалида требованиям социальной ситуации [1, с. 132].

У большинства пациентов наблюдаются эмоциональные дисбалансы различной степени тяжести, вызванные чувствами страха, беспокойства, боли, что негативно отражается на их поведении, усиливает социальные отклонения. Негативные эмоциональные состояния ухудшают качество жизни, ограничивают способность к общению, снижают активность и негативно влияют на развитие личности.

Интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья в общество

тесно связана с системой комплексной реабилитации инвалидов, которая строится на следующих ключевых принципах:

1. Человек с ограниченными возможностями не является источником проблем, а их создает инвалидность.

2. Инвалидность – это, прежде всего, не медицинская проблема, а социальная проблема, связанная с неравенством возможностей.

3. Размер и направленность персонализированной поддержки определяются с учетом достоинства и ценности каждого человека, а также учитывают степень ограничений и индивидуальные обстоятельства [2, с. 134].

В современной реабилитационной практике проблема восстановления здоровья лиц с ограниченными возможностями стала рассматриваться как многогранный социально-медицинский вопрос, охватывающий множество сфер: медицинскую, физическую, психологическую, профессиональную, а также социально-экономическую [3, с. 14].

Медицинский и физический подходы в реабилитации ориентированы на восстановление жизненной активности людей с ОВЗ через применение интегрированного набора методов, цель которых – достижение наибольшей возможности восстановления нарушенных физиологических процессов, либо, в случае их недостижимости, развитие альтернативных функций.

Психологический элемент реабилитации фокусируется на коррекции эмоционального состояния пациента, а также на возникновении у него уверенности в необходимости лечения, принятии врачебных показаний и активного участия в реабилитационных мероприятиях.

Профессиональная реабилитация включает в себя обучение инвалидов необходимым для них рабочим операциям, развитие умений самостоятельной жизнедеятельности, определение профессиональной направленности и подготовку к работе в соответствии с их индивидуальными особенностями.

Социально-экономическая реабилитация направлена на обеспечение

инвалида экономической стабильностью и социальной интеграцией.

Таким образом, процесс реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья представляет собой комплексную деятельность по восстановлению их здоровья и возвращению в социальную среду [4, с. 4–11].

Физическая реабилитация является ключевым элементом комплексного подхода к восстановлению, включая медицинские, социальные и профессиональные аспекты. Это комплексный процесс, направленный на восстановление или замещение физических способностей и умственных функций, улучшение общего состояния здоровья, укрепление физических характеристик, эмоциональной стабильности и адаптивных способностей человека с помощью инструментов физической культуры, элементов спорта и тренировочных методик, массажа, физиотерапевтических процедур и природных методов лечения.

В Российской Федерации существуют законодательные гарантии, которые обеспечивают право инвалидов на участие в занятиях физической культурой и спортом, что подчеркивает государственную поддержку этого направления.

В Конституции Российской Федерации эти права поставлены в один ряд с основными правами человека и гражданина.

В Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995) предусмотрены такие меры, как: – обеспечение доступа инвалидов к спортивным сооружениям (статья 15); – участие учреждений физкультуры и спорта в воспитании и обучении детей-инвалидов (статья 18); – государственная поддержка предприятий и организаций, содействующих инвалидам в занятиях физкультурой и спортом (статья 26); – предоставление инвалидам льгот при посещении спортивно-оздоровительных учреждений (статья 31) [5].

Большую работу по осуществлению реабилитации инвалидов средствами

физкультуры, спорта и туризма также проводят общественные организации инвалидов.

Очень важное значение для восстановления физических сил людей с ограниченными возможностями, для улучшения их здоровья, переключения на другие виды деятельности, поддержания физической формы, а также для развития духовных сил и жизненной устойчивости имеет адаптивная двигательная рекреация.

Ее основные цели включают в себя:

- развитие двигательных способностей;
- улучшение основных двигательных навыков;
- расширение знаний о физической культуре;
- развитие эстетического восприятия двигательной активности;
- закаливание организма, укрепление гигиенических навыков и способности вести здоровый образ жизни.

Одним из ключевых принципов адаптивной физической культуры является коррекционно-развивающий подход в педагогическом воздействии. Задачи коррекционного развития направлены на обеспечение полноценного физического развития, увеличение двигательной активности, восстановление и улучшение психофизических способностей, а также на профилактику и предотвращение вторичных отклонений, таких как нарушения когнитивных функций, эмоционально-волевой сферы и личности.

Адаптивная физическая культура благоприятно воздействует на здоровье и общее психофизическое состояние людей с ограниченными возможностями здоровья, а также успешно решает актуальную проблему их социализации.

Ее применение помогает людям с ограниченными возможностями здоровья решить множество задач:

- устранить или смягчить негативные последствия урбанизации, такие как нервные перегрузки, недостаток двигательной активности и неправильное

питание, способствуя повышению работоспособности населения и снижению распространенности «болезней цивилизации»;

– обеспечить достаточную мышечную активность и стимулировать естественный иммунитет, делая организм менее уязвимым к воздействию болезнетворных факторов;

– помочь человеку переключиться с повседневных рутинных условий жизни на новые стимулы окружающей среды, отвлечь его от утомительных и негативных аспектов повседневности;

– развивать чувство коллективизма, любознательности, патриотизма, стремление преодолевать препятствия и другие ценные моральные и волевые качества, играющие важную роль в предотвращении нервно-психических заболеваний и расстройств;

– способствовать улучшению обменных процессов, активности эндокринной системы и иммунитета тканей, содействовать рассасыванию очагов воспаления, стимулировать процессы регенерации.

Нами было проведено исследование среди родителей, чьи дети с ограниченными возможностями здоровья по использованию адаптивной физической культуры в форме тестирования. Для этого была составлена анкета, состоящая из десяти вопросов. Использован письменный вариант опроса. Было опрошено 45 человек. Тестирование представлено в Таблице 1.

Таблица 1. – Тестирование

№	Вопрос	Да	Нет
1.	На сколько актуален для Вас вопрос занятий физической культурой с тренером-преподавателем?		
2.	Может Ваш ребенок посещать занятия в спортивной школе?		
3.	Нуждается ли Ваш ребенок в специальных условиях и оборудовании мест занятий?		
4.	Может ли Ваш ребенок заниматься в группе с тренером-преподавателем самостоятельно?		
5.	Можете ли вы участвовать в занятии вместе с ребенком?		
6.	Может ли Ваш ребенок самостоятельно подготовиться к занятию?		

7.	Нуждается ли Ваш ребенок в массаже?		
8.	Посещает ли Ваш ребенок школу или другое учебное заведение?		
9.	Хотели ли бы вы, чтобы в школе проводились занятия по адаптивной физической культуре?		
10.	Считаете ли вы полезным создание групп по адаптивной физкультуре для детей инвалидов при спортивных школах?		

Результаты:

Таблица 2. – Результаты опроса

Вопрос Ответ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Да	47,8%	37%	34,8%	21,7%	97,8%	97,8%	32,6%	56%	67%	73%
Нет	52,2%	63%	65,2%	78,3%	2,2%	2,2%	67,4%	44%	33%	27%

Таким образом, на основе полученных результатов исследования, пришли к следующим выводам: адаптивная физическая культура помогает осознать тот факт, что инвалидность, несмотря на сложную ситуацию, не является приговором для жизни. Инвалиды видят в занятиях физической культурой активное средство социально-психологической реабилитации, которое раскрывает реальный уровень их жизненных возможностей, помогает обрести уверенность в своих силах и принимать участие в активных спортивных мероприятиях, повышает самооценку, учит недостающей самостоятельности, закаляет организм и дарит здоровые эмоции, помогает преодолеть многие психологические барьеры.

Таким образом, адаптивная физическая культура занимает особое место в системе комплексной реабилитации и социальной интеграции инвалидов и дает им шанс на активное участие в жизни социума.

Литература

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: учебн. пособие для студ. сред. учеб. заведений. М., 2001.

2. Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация и ее роль в интеграции инвалидов в общество. М., 2000.
3. Физическая реабилитация / под общей редакцией проф. С.Н. Попова. Ростов н/Д, 1999.
4. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // СПС «Консультант-плюс».
5. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» // СПС «Консультант-плюс».

УДК 796.011.01

Кудлаева П.Д.,

*Пятигорский медико-фармацевтический институт –
филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Минздрава
России, студентка 1 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук Л.Н. Коваль*

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРИ ОСТЕОХОНДРОЗЕ РАЗНОГО ВИДА

Аннотация. В данной статье будут рассмотрены особенности лечения остеохондроза разного вида с помощью упражнений лечебной физической культуры.

Ключевые слова: остеохондроз, физические упражнения, образ жизни, острый период, подострый период, ремиссия.

Kudlaeva P.D.

THE THERAPEUTIC PHYSICAL EDUCATION FOR OSTEOCHONDROSIS OF VARIOUS TYPES

Summary. This article will examine the specifics of treating various types of osteochondrosis using therapeutic physical training exercises.

Key words: osteochondrosis, physical exercise, lifestyle, acute period, subacute period, remission.

Состояние здоровья населения России, по данным Федеральной Службы Росстата за 2023 год имеет тенденцию к ухудшению. Отмечается, что за последнее десятилетие заболеваемость детей в возрасте до 14 лет выросла в 1,4 раза или на 42,5% [11]. Проведенные исследования многих авторов указывают,

какие основные факторы влияют на здоровье детей и подростков [9, с. 130]. Глузман А.В., Магомедов Р.Р., Попова М.Р. в первую очередь называют образ жизни подрастающего поколения, состояние окружающей среды и факторы, характеризующие генотип популяции, так называемый «генетический груз» [4, с.20].

Телесное здоровье привлекает много внимания современных врачей и педагогов. Однако, различные заболевания опорно-двигательного аппарата во всем мире занимают лидирующее положение. Если человек двигается, значит, он живет и вовлечен в общественную жизнь. Основу опорно-двигательного аппарата составляет позвоночник и пояс нижних конечностей. От формы и расположения позвоночника зависит наше здоровье. Красивая и правильная осанка, изящная походка формируется с детских лет, закладывая «подчерк» ходьбы. Индивидуальные особенности строения нижних конечностей, манера поднимать и выносить ногу, форма стопы и сопутствующие движения: размах рук, повороты головы формируют осанку и помогают выработать походку. Если мышечный корсет у ребенка слабый может возникнуть асимметрия позвоночника в шейном и грудном отделах позвоночника, растяжение связочного аппарата позвонков, и как следствие в поясничном отделе развивается остеохондроз с выраженным болевым синдромом. Наступает быстрая утомляемость ног и всего организма, исчезает грациозность и стройность осанки, деформация коленных, голеностопных суставов [7, с.50].

Справиться с этими проблемами помогают различные методы и средства коррекции осанки и полученные знания о строении человеческого тела, причин вызывающих деформацию стопы, позвоночника, приобретенные навыки контроля и самоконтроля за физическим развитием во время обучения в вузе [5, 6, 8, 10]. А также мотивированное вовлечение в занятия спортом наибольшего количества лиц с ограниченными возможностями [7, с.50].

На сегодняшний день у многих людей наблюдается дегенеративное заболевание позвоночника, связанное с деформацией позвонковых дисков, тел позвонков, с нарастанием шпор, шипов. При остеохондрозе травмируются мышечные ткани и нервные окончания, вызывая сильную боль. Сидячий образ жизни, слабый мышечный аппарат, неправильная осанка, нехватка витаминов в организме, генетическая предрасположенность – все это может способствовать появлению остеохондроза [1, с.307].

В настоящее время выделяют 4 вида остеохондроза, каждый вид имеет название, которому соответствует место локализации проблемы и боли:

- поясничный (развивается в поясничном отделе позвоночника)
- шейный (развивается в шейном отделе позвоночника);
- грудной (развивается в грудном отделе позвоночника);
- распространенный (поражает два и более отдела позвоночника) [1, 2].

Остеохондроз пояснично-крестцового отдела развивается чаще всего, это связано с тем, что на поясницу приходится наибольшая нагрузка. При лечении данного заболевания используют разные методы, одним из которых является применение коррекционных физических упражнений лечебной физической культуры при соблюдении общих рекомендаций:

- перед началом выполнения упражнений следует измерить давление;
- упражнения следует выполнять медленно, прислушиваясь к своим ощущениям, резкие и энергичные движения противопоказаны;
- увеличивать темп, количество повторений необходимо постепенно;
- заниматься лечебной физкультурой следует регулярно;
- при появлении резких болевых ощущений занятия лечебной физкультурой необходимо прекратить [2].

Процесс лечения делится на три периода: острый, подострый и ремиссия. Каждый период отличается комплексами упражнений, динамической или

статистической нагрузкой. Острый период выражен симптомами натяжения, нарушением осанки и походки, ограничением движений в поясничном отделе. Где в качестве основных рекомендаций мы рекомендуем авторскую методику Н.К. Новиковой «Гимнастика в домашних условиях», где отмечается, что нужно создавать условия, которые расслабляют мышцы спины и уменьшается боль. При необходимости можно использовать позы «лежа на боку», согнув ноги в колени и положив валик под бок [3]. Через 2-3 дня после стихания острых болей можно заняться лечебной гимнастикой. В начале упражнения выполняются осторожно, лежа на спине. Комплекс упражнений оздоровительной и лечебной гимнастики для самостоятельных занятий для острого периода направлен на расслабление и постепенное вытягивание позвоночного столба, за счет увеличения вертикального межпозвоночного расстояния. В этот период нельзя выполнять упражнения в положении «лежа на животе».

В подострый период движения остаются ограниченными, но необходимо постепенно вводить кифозирующие упражнения, которые основаны на выгибании туловища и подтягивании согнутых ног к животу. Правильное выполнение лечебных физических упражнений приведет к периоду ремиссии, где необходимо упражнений на укрепление и расслабление мышц при среднем или высоким темпом повторов движений.

Для лечебного процесса шейного остеохондроза, чтобы предотвратить микротравматизацию шейных позвонков, необходимо выполнение упражнений на твердой поверхности лежа на спине. Упражнения включают в себя движения руками, их следует выполнять особенно медленно и плавно, с перерывами на отдых. Далее выполняются упражнения из исходного положения сидя на стуле, с упором спины к спинке. Такое положение исключит напряжение мышц спины, но при это будут задействованы мелкие шейные мышцы. В комплекс включаются упражнения специального воздействия и на расслабление мышц, с

обязательным акцентом на дыхательном акте, со статистической задержкой примерно в 5-7 секунд.

Грудной остеохондроз встречается чаще всего у подростков и молодежи, зачастую ведущих сидячий образ жизни. Для этого необходимо укрепления мышц грудного отдела, растягивание мышц спины, формирования осанки и правильных изгибов позвоночника. Грудной кифоз из-за приспособления нашего организма компенсируется выпячиванием таза назад. Коррекционные упражнения можно выполнять как лежа, на спине, или на животе, так и стоя на четвереньках. При выполнении упражнений лежа на спине, во избежание переразгибания поясничного отдела, следует подложить под поясницу валик или небольшую мягкую подушку [6, 8].

Грудной остеохондроз сопровождается снижением дыхательной экскурсии грудной клетки, гипотрофия дыхательных мышц и нарушением функций внешнего дыхания. В связи с этим рекомендуется в комплекс ЛФК включить упражнения дыхательной гимнастики со статической задержкой в крайних точка, начиная с 1 секунды до 5-7.

Хотелось бы отметить пользу бассейна и занятий плаванием при лечении остеохондроза. Благодаря плотности воды, во время плавания организм получает большую разгрузку: расстояние между позвонками увеличивается, высвобождаются зажатые нервы и болевой синдром уменьшается. Также плавание хорошо влияет на сердечно-сосудистую систему, что в свою очередь увеличивает кровоток, и, следовательно, улучшает транспорт питательных веществ и витаминов.

Таким образом, чтобы комплексно решить задачи по восстановлению организма, необходимо освоить доступные средства обучения и контроля физкультурно-оздоровительных форм в жизнедеятельности.

Литература

1. Бадалян Л.О. Невропатология. М.: Просвещение, 1982. С. 307-308.
 2. Боголюбов А. Медицинская реабилитация (руководство, в 3 томах). Москва-Пермь, 1998.
 3. Гимнастика в домашних условиях (авторская методика Н.К.Новиковой). Комплексы упражнений оздоровительной и лечебной гимнастики для самостоятельных занятий. URL: <https://gncipm.ru/articles/informaczionnye-materialy/fizicheskaya-aktivnost-3.html> (дата обращения 02.11.2024 г.)
 4. Глузман А.В., Магомедов Р.Р., Попова М.Р. Приемы индивидуальной оздоровительной физической культуры в системе телесного здоровья человека: антропологический подход // Адаптивная физическая культура. № 1(97). 2024. С. 19-21
 5. Коваль Л.Н. Влияние знаний в области физической культуры на формирование здоровья и физической подготовленности студентов высших учебных заведений / Современная наука и инновации. 2014. № 1 (5). С. 75-80.
 6. Коваль Л.Н., Алексеева Е.Н., Ярошенко Е.В. Самостоятельная работа по дисциплине «физическая культура». Учебно-методическое пособие для студентов заочной формы обучения. Пятигорск, 2011.
 7. Коваль Л.Н., Гзирьян Р.В., Шиянова Г.В., Бабченко А.П. Детерминанты качества физкультурного образования сквозь призму мнений студентов // Теория и практика физической культуры. 2020. № 1. С. 50-52
 8. Коваль Л.Н., Коваль А.В. Методико-практические занятия по дисциплине «Физическая культура». М.-Берлин, 2015.
 9. Павлюк М.И., Коваль Л.Н. Способ повышения адаптации организма и улучшения здоровья студентов и сотрудников вуза // Современная наука и инновации. 2015. № 1 (9). С. 130-132
 10. Стрельченко В.Ф., Коваль Л.Н., Алексеева Е.Н. Об уровне двигательной подготовленности и образованности студентов-первокурсников в области физической культуры / Современная наука и инновации. 2014. № 3 (7). С. 67-71
- Федеральная служба государственной статистики. Здравохранение в России. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Zdravoohran -2023.pdf> (дата обращения 12.11.2024)

УДК 796.011

Мажирина М.В.

*Пятигорский медико-фармацевтический институт –
филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет»
Минздрава России, студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук Л.Н. Коваль*

ОЗЕРО ТАМБУКАН КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ЗАБОЛЕВАНИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему применения природных средств КМВ и физических упражнений для восстановления двигательной деятельности посттравматический период.

Ключевые слова: адаптация, восстановление, аппликации, опорно-двигательный аппарат, локомоторная активность.

Mazhirina M.V.

LAKE TAMBUKAN AS A MEANS OF REHABILITATION OF DISEASES OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Summary. This article explores the current topic of using natural remedies of the CMV and physical exercises to restore motor activity in the post-traumatic period.

Key words: adaptation, recovery, applications, musculoskeletal system, locomotor activity.

Высокая работоспособность спортсмена обусловлена совершенствованием функциональных систем организма, обеспечивающих и лимитирующих спортивные результаты. Двигательная активность и системы, отвечающие за поддержание длительного напряжения нервных центров и работу тканей мышечного аппарата, подвергаются наибольшим нагрузкам, перенапряжению и истощению. В ходе активной спортивной деятельности возникают изменения функционального состояния организма, связанные с процессами адаптации, утомления, недовосстановления [6, с. 8]. Локомоторная деятельность по перемещению тела в пространстве может тоже подвергнуться определенным травмам. Доказано, что работоспособность человека и его функциональные возможности являются показателями здоровья, отражающие

адаптационные показатели организма [3, с. 130]. Об использовании различных природных средств и климатических факторов с целью восстановления двигательной и тонусной активности спортсменов, адаптации их морфологических и биомеханических параметров двигательных действий в своих работах указывали ряд ученых Михеева Л.С., Требухов Я.А., 1975; Шебзухова Т.А., Бабченко А.П., 2016; А.П.Тер-Акопов Г.Н., Белкин Ю.А., Месропян С.К., 2017; Корягина Ю.В., Рогулева Л.Г., 2018 и др.

В настоящее время учеными проводится большая работа по разработке и применению новых эффективных средств восстановления работоспособности и оптимизации функционального состояния различных систем человеческого организма при использовании природных, климатических и ландшафтных условий [7, с.12]. Противовоспалительный, терапевтический потенциал озера Большой Тамбукан в Ставропольском крае уже давно зарекомендовал себя при лечении опорного аппарата. Санатории на территории Кавказских Минеральных Вод начали применение лечебной грязи еще в 19 веке, первый химический анализ был проведен Ф.Ф. Шмидтом в 1872 году. С этого момента «гум» начали применять в качестве «болтушки». Пелоидотерапия является одним из важных простых и эффективных методов лечения и профилактики несоматических заболеваний различного генеза, применяемых в Ставропольском крае [1, с.41]. Большое и Малое (или оз. Сухое) – Тамбуканские озера, расположенные в 12 км к юго-востоку от г. Пятигорска являются экологическим ресурсом для развития санаторно-курортных комплексов ФМБА России, в частности КМВ (рис. 1).

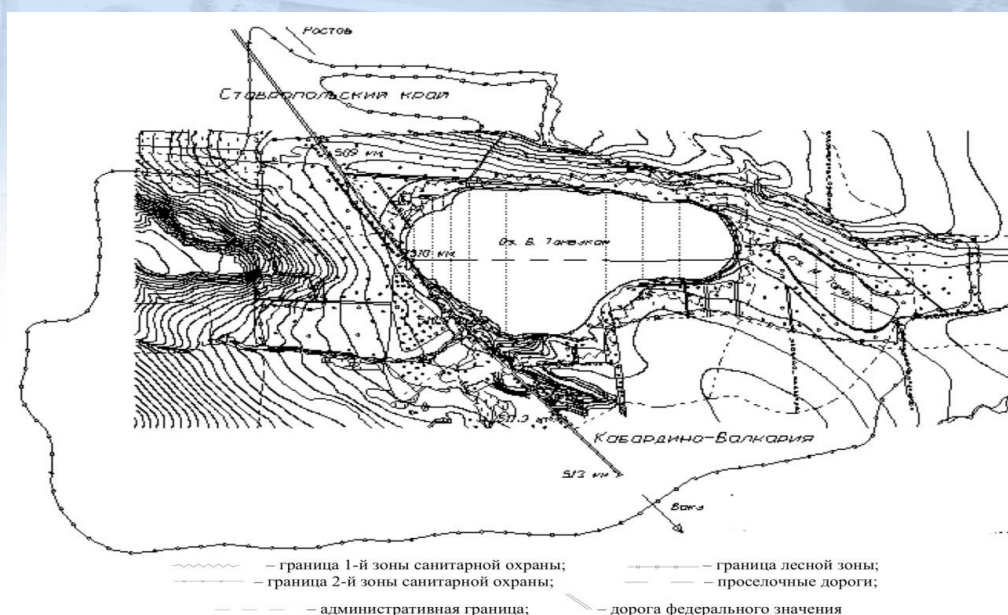


Рис. 1. План Тамбуканских озер

Главную роль в противовоспалительном эффекте «гума», расположенного на дне озера, играют сульфидно-иловые связи, которые в свою очередь зависят, прежде всего, от физико-химического состава взвеси.

Исследования, проведенные на базе лаборатории Роспотребнадзора по Ставропольскому краю в 2020 году, позволили сделать выводы о составе минерализации и химическом составе рапы озера Тамбукан [4, 5] и представлены на рис. 2.

	В литре воды содержится	Граммы	Эквивалентная масса	мг-экв	мг-экв %
Катионы	Натрий и калий	5,238	23	227,739	59,4
	Магний	1,693	12,15	139,317	36,4
	Кальций	0,320	20,04	15,968	4,2
	Сумма катионов	7,251		383	100
Анионы	Хлорид	4,396	35,453	123,995	32,4
	Бромид	0,031	79,9	0,386	-
	Йодид	Менее 0,0002	127	-	-
	Сульфат	11,819	48,03	246,076	64,3
	Гидрокарбонат	0,304	61,02	4,975	1,3
	Карбонат	0,082	30,01	2,732	0,7
	Сумма анионов	16,772		383	100
	рН – 7,6				
	Борная кислота	0,070			
	Общая минерализация	24, 023			

Рис.2. Химический состав и минерализация воды озера Тамбукан (2020 г.)

О результатах позитивного действия лечебной грязи со дна озера, мы можем судить по исследованиям, проводимым институтом Курортологии [2]. Даже после первого сеанса применения грязевой аппликации Тамбуканской грязи у спортсменов имелась тенденция к улучшению показателей электронейромиографии при стимуляции в точке «Предплюсна» ($p < 0,05$) и увеличение амплитуды и скорости моторного проведения нейромышечного аппарата [1, с.43].

На основе полученных данных исследования, которое проводилось на базе Северо-Кавказского федерального научно-клинического центра федерального медико-биологического агентства (ФГБУ СКФНКЦ ФМБА России), мы получили информацию, при помощи которой можно еще раз подтвердить теорию о позитивном влиянии использования лечебной «грязи» с целью улучшения скорости проведения возбуждения по глубокому малоберцовому нерву. Эти показатели свидетельствуют о достаточном восстановлении и росте мышц сгибателей и разгибателей посттравматическом периоде [4, 5]. На основе полученной информации, можно сделать вывод в том, что озеро Большой Тамбукан представляет собой огромный потенциал восстановительной терапии, как для спортсменов, так и для людей с болезнями опорно-двигательного аппарата.

Для полного восстановления необходимо меры комплексного педагогического контроля, включающие формы психофизической активности [6, с.13]. Стабилизация, совершенствование нервных центров и тканей связочно-мышечного аппарата спортсменов не должно сопровождаться физическим утомлением. Фактором стимуляции восстановления могут выступить «грязевые ванны» и психическая активность, направленная на нейрофизиологическое и мыслительное обеспечение движений по обеспечению целенаправленной локомоторной активности. А компонентами могут выступить как простые локомоции (ходьба, бег, прыжки, ползание, плавание),

так и сложные упражнения, упоры, стойки на нескольких точках опоры, упражнения на расслабление и вовлечение незагруженных мышц. Важным звеном восстановления могут выступить психологические процессы: ощущения, восприятия, внимание, воображение.

Таким образом, средовой фактор озера Б. Тамбукан, в сочетании с разноплановыми физическими упражнениями, может обеспечить формирование стойкого адаптационного потенциала восстановительных процессов организма человека.

Литература

1. Корягина Ю.В., Рогулева Г.Н., Тер-Акопов Г.Н., Нопин С.В. Влияние применения грязевой аппликации Тамбуканского озера на состояние нейромышечного аппарата нижних конечностей высококвалифицированных спортсменов // Курортная медицина. 2018. № 1. С. 40-44.
2. Михеева Л.С., Требухов Я.А. Рекомендации по изучению месторождений лечебных грязей М: Министерство здравоохранения СССР Научно-исследовательский институт курортологии и физиотерапии. 1975.
3. Павлюк М.И., Коваль Л.Н. Способ повышения адаптации организма и улучшения здоровья студентов и сотрудников вуза // Современная наука и инновации. 2015. № 1(19). С.130-132.
4. Тер-Акопов Г.Н. Новые технологии восстановления спортсменов на учебно-тренировочной базе в условиях среднегорья // Современные вопросы биомедицины. 2017. Т.1. № 1. URL: <http://svbskfmba.ru/arkhiv-nomerov/11-vypusk-zhurnala-1-za-2017-god> (дата обращения: 02.11.2024).
5. Тер-Акопов Г.Н., Белкин Ю.А., Месропян С.К. Перспективы применения сухих углекислых ванн в спорте высших достижений [Электронный ресурс] // Современные вопросы биомедицины. 2017. Т.1., №1. URL: <http://svbskfmba.ru/arkhiv-nomerov/11-vypusk-zhurnala-1-za-2017-god> (дата обращения 02.11.2024).
6. Тристан В.Г., Корягина Ю.В. Физиологические основы физической культуры и спорта – Омск: СибГУФК, 2001. Ч. I. 96 с.
7. Шебзухова Т.А., Коваль Л.Н., Бабченко А.П. Модель конкурентного преимущества конкретных ресурсов и устойчивого развития туристических направлений // Современная наука и инновация. 2016. № 2(14). С.12-20.

УДК 37.037.1

Макаренко А.И.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: докт. с.-х. наук В.М. Иванов

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Данная статья посвящена комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, где особое место занимает адаптивная физическая культура. Адаптивная физическая культура, ориентированная на специфику заболеваний, способствует восстановлению и компенсации утраченных функций, поддержанию физического и психоэмоционального здоровья, а также адаптации и социализации. Отмечена роль АФК в преодолении ограниченной подвижности, развитии физических навыков, уверенности и социальной активности, что позволяет лицам с ОВЗ полноценно участвовать в жизни общества.

Ключевые слова: реабилитация, ограниченные возможности здоровья, психологический аспект, физическая реабилитация, социальная интеграция.

Makarenko A.I.

ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION IN THE REHABILITATION SYSTEM FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary. This article is devoted to the comprehensive rehabilitation of people with disabilities, where adaptive physical education occupies a special place. Adaptive physical culture, focused on the specifics of diseases, helps to restore and compensate for lost functions, maintain physical and psycho-emotional health, as well as adaptation and socialization. The role of AFC in overcoming limited mobility, developing physical skills, confidence and social activity is noted, which allows people with disabilities to fully participate in society.

Key words: rehabilitation, limited health opportunities, psychological aspect, physical rehabilitation, social integration.

Комплексная реабилитация, направленная на подготовку лиц с ограниченными возможностями здоровья к полноценному участию в социальной жизни, предполагает обязательное использование физических упражнений, адаптированных с учетом специфики заболеваний и нарушений двигательной функции. Реабилитация лиц с ОВЗ рассматривается

специалистами как сложная социально-медицинская проблема, охватывающая медицинские, физические, психологические, профессиональные и социально-экономические аспекты.

Медицинский и физический аспекты реабилитации представляют собой восстановление жизнедеятельности человека с ОВЗ путем комплексного использования различных средств, нацеленных на максимальное восстановление нарушенных физиологических функций организма, а в случае невозможности достижения этого – развитие компенсаторных и заместительных функций [1].

Коррекционная работа может проводиться как в отношении основного дефекта, так и сопутствующих заболеваний, а также вторичных нарушений, вызванных основным дефектом. В случаях, когда полная коррекция невозможна, приоритетными становятся задачи компенсации, такие как развитие пространственно-временной ориентации у людей с нарушениями зрения, тренировка сохранных сенсорных систем, обучение навыкам ходьбы с использованием протезов и другие методы компенсации.

Дефекты или заболевания, проявляющиеся у человека, неизбежно требуют проведения профилактической работы, направленной на решение специфических профилактических задач. В частности, ограничение подвижности индивида делает необходимой целенаправленную деятельность по предупреждению заболеваний, развивающихся вследствие гиподинамии и гипокинезии [3].

Психологический аспект реабилитации направлен на коррекцию психического состояния лица с ограниченными возможностями здоровья, а также формирование у него положительного отношения к лечению, медицинским рекомендациям, осуществлению реабилитационных мероприятий.

Физическая реабилитация служит фундаментом для всех видов реабилитации, являясь их ключевым элементом, включая социально-трудовую, социально-бытовую и социально-культурную реабилитацию. Это объясняется тем, что человек представляет собой интегрированное единство биологических, психологических и социальных аспектов, которые находятся в тесном взаимодействии и взаимозависимости [2].

С.Н. Попов рассматривал физическую реабилитацию как интегральную составляющую медицинской, социальной и профессиональной реабилитации, представляющую собой систему мероприятий, направленных на восстановление или компенсацию физических возможностей и интеллектуальных способностей, повышение функционального состояния организма, развитие физических качеств, психоэмоциональной устойчивости и адаптационных резервов человека посредством физической культуры. Таким образом, физическая реабилитация является важной частью медицинской и социально-трудовой реабилитации, включающей методы физической культуры, массаж и использование [4].

В соответствии с положениями Федерального закона «О физической культуре и спорте» физическая культура признается важной составной частью общественной культуры и охватывает систему ценностей и знаний, которые формируются и реализуются обществом для всестороннего физического и интеллектуального развития личности. Физическая культура направлена на оптимизацию двигательной активности, укрепление здоровья и социальную адаптацию индивида, осуществляемые через физическое воспитание, подготовку и тренировочные процессы. В рамках реабилитационной практики физическая культура выполняет значимую роль, способствуя восстановлению двигательных функций, повышению общей работоспособности, удовлетворению социальных и психологических потребностей и достижению личной самореализации посредством участия в спортивной деятельности.

Адаптивная физическая культура является новым направлением в отечественной системе реабилитации инвалидов. Это часть физической культуры, предназначенная для людей со стойкими нарушениями функций вследствие заболеваний, травм или врожденных дефектов, направленная на стимуляцию позитивных реакций организма и формирование необходимых двигательных умений, навыков, физических качеств и способностей, создание готовности человека к жизни, оптимизацию его физического состояния и развития [5].

Адаптивная физическая культура оказывает помощь в решении многих проблем лицам с ограниченными возможностями здоровья:

- позволяет устранить или ослабить неблагоприятные последствия жизни, в частности, психоэмоциональные перегрузки, недостаточную двигательную активность и избыточное нерациональное питание, добиваться увеличения трудоспособности населения;
- обеспечивает физическую активность и стимулирует естественный иммунитет – невосприимчивость организма к болезнетворным воздействиям;
- обеспечивает безболезненное переключение психоэмоциональной сферы на новые объекты внешней среды, отвлечение от отрицательных факторов повседневной жизнедеятельности;
- воспитывает морально-волевые качества (коллективизм, любознательность, жажду преодоления препятствий), играющие немаловажную роль в профилактике психоэмоциональных расстройств;
- обеспечивает повышение уровня обменных процессов, деятельности эндокринной системы и стимулирует регенеративные процессы.

Адаптивная физическая культура является ключевым компонентом системы реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, охватывая все ее формы и направления. Она интегрирована во все сферы жизнедеятельности, что делает ее основой социально-трудовой,

социально-бытовой и социально-культурной реабилитации, а также важнейшим методом медицинской, технической, психологической и педагогической реабилитации. Двигательная активность лиц с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных критериев оценки эффективности реабилитационного процесса.

Адаптивная физическая культура предполагает не только значительно более широкое привлечение средств и методов данного вида культуры, являющегося базой, основой социализации личности лица с ограниченными возможностями здоровья, его адаптации к трудовой деятельности, саморазвития, самовыражения и самореализации, но и востребует знания специфических принципов, организационных форм их использования, конкретизации коррекционных задач.

Для лиц с ограниченными возможностями здоровья движение – это не только условие жизнеобеспечения, средство и метод поддержания работоспособности, но и способ развития всех зон коры больших полушарий мозга, координации межцентральных связей, формирования двигательных взаимодействий, анализаторных систем, познавательных процессов, коррекции и компенсации недостатков в физическом и психическом развитии [6].

В практике комплексной реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидов существует несколько проблем, для решения которых лучше применять средства и методы АФК.

Одной из ключевых проблем в системе комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья практически всех нозологических групп является преодоление последствий вынужденной малоподвижности. Это требует активации всех сохранных функций и систем организма и профилактики широкого спектра заболеваний, вызванных гиподинамией и гипокинезией. Решение данной проблемы в первую очередь возлагается на

адаптивную физическую культуру, которая становится основным инструментом восстановления и поддержания двигательной активности.

Средства и методы адаптивной физической культуры полезны практически при всех заболеваниях, за исключением острых стадий. Эффективность применения этих методов зависит от ряда факторов: правильного подбора упражнений, их интенсивности, дозировки и интервалов отдыха.

Второй значимой проблемой является преодоление психологических комплексов, возникающих у лиц с ограниченными возможностями здоровья. К ним относятся как комплексы неполноценности (чувство эмоциональной уязвимости, отчуждения, пассивности, повышенной тревожности, потеря уверенности в себе), так и завышенные самооценки, проявляющиеся в эгоцентризме и агрессивности. Для решения этих задач применяются креативные и телесно-ориентированные практики, такие как психосоматическая саморегуляция, ритмопластика и танцевальная терапия. Положительное воздействие на эмоционально-волевую сферу оказывают игровые и соревновательные формы активности, а также сюжетно-ролевые двигательные упражнения, способствующие социальной адаптации и повышению психоэмоциональной устойчивости [7].

Третья важная задача реабилитации связана с необходимостью коррекции основного дефекта. Для этого существуют разнообразные методики, предусматривающие выполнение физических упражнений в сочетании с психорегуляционными тренингами и специальными заданиями, направленными на устранение последствий таких нарушений, как детский церебральный паралич, проблемы зрения, речевые и интеллектуальные отклонения, нарушения в эмоционально-волевой сфере, травмы спинного мозга, а также различные соматические заболевания. В то же время традиционная медицина и

специалисты в области специального образования зачастую относятся к таким методикам с определенной настороженностью.

Четвертая задача в системе комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, для решения которой необходимы специалисты в области адаптивной физической культуры (АФК), – это освоение новых двигательных навыков и умений. Это особенно важно для пациентов, чьи дефекты невозможно устранить или восстановить. В рамках адаптивной физической культуры разработаны методы для обучения необходимым двигательным действиям с активным использованием вспомогательных приспособлений и тренажеров, приемов физической поддержки и страховки, а также других специализированных методик.

Пятая задача в реабилитационном процессе – это комплексное развитие физических способностей и качеств пациентов. Важно добиться гармоничного повышения их кондиционных возможностей, что достигается с применением разнообразных средств и методов адаптивной физической культуры.

Отметим, что предметом профессиональной деятельности в АФК как педагога, так и занимающихся является целенаправленное решение перечисленных проблем в работе с лицами, имеющими ограничения в состоянии здоровья и (или) инвалидность, в процессе их комплексной реабилитации, а также осуществление типичного для конкретных исторических условий образа жизни, достижение соответствующего уровня ее качества.

Адаптивная физическая культура должна помочь человеку с ОВЗ найти равновесие между олицетворением себя в качестве единицы социума и потребностью проявления себя как автономной личности. Он должен уметь балансировать, чтобы сознательно действовать, опираясь на нормы и требования, ставшие органичной частью его внутреннего мира.

Адаптивная физическая культура способствует формированию у лиц с ограниченными возможностями здоровья понимания того, что врожденные или

приобретенные особенности состояния здоровья не определяют их полную социальную и физическую изоляцию. Для них занятия физической культурой становятся активным инструментом реабилитации, направленным на раскрытие их потенциальных возможностей и повышение уровня самоуверенности. Такие занятия способствуют участию в спортивных мероприятиях на доступном уровне, способствуют развитию самоуважения и самостоятельности, способствуют формированию позитивного эмоционального состояния и помогают преодолевать социальные и психологические барьеры.

Таким образом, адаптивная физическая культура представляет собой важнейший компонент системы комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Она играет ключевую роль в обеспечении физической активности и социальной интеграции этих людей, создавая реальные условия для их полноценного участия в различных сферах общественной жизни. Адаптивная физическая культура способствует не только восстановлению и поддержанию функциональных возможностей организма, но и повышению социальной активности, что позволяет людям с ограниченными возможностями здоровья стать полноправными членами общества, активно участвовать в социальной, трудовой и культурной жизни.

Литература

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: учебное пособие. М.: АСТ, 2015. 352 с.
2. Гуревич П.С. Психология и педагогика. М.: Юрайт, 2015. 479 с.
3. Иванников, В.А. Общая психология: учебное пособие. М.: Юрайт, 2015. 480с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
5. Морозюк С.Н. Психология характера: феноменология, теория и практика: учеб. пособие. М.: Янус-К, 2013. 211 с.
6. Психология внимания. Хрестоматия: учебное пособие / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: АСТ, 2008. 656 с.
7. Психология: учебное пособие / под ред. В.Н. Панферова. СПб.: Питер, 2013. 480 с.

УДК 796.011.01

Мурадянец Е.А.

*Пятигорский медико-фармацевтический институт –
филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Минздрава
России, студентка 1 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук Л.Н. Коваль*

МЕТОДИКИ ЛЕЧЕНИЯ СКОЛИОЗА ПРИ ПОМОЩИ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему лечения сколиоза у людей разных возрастных групп с помощью комплексов физических упражнений.

Ключевые слова: сколиоз, комплексы физических упражнений, массаж, деформация позвоночника.

Muradyants E.A.

METHODS OF TREATMENT OF SCOLIOSIS WITH THE HELP OF PHYSICAL EXERCISES

Summary. This article explores the current topic of treating scoliosis in people of different age groups using physical exercise programs.

Key words: scoliosis, physical exercise complexes, massage, spinal deformation.

Высокая заболеваемость населения нашей страны, снижение их адаптационного потенциала в различных регионах Российской Федерации обусловлены не только неблагоприятными экологическими и социально – экономическими факторами, но и снижением уровня двигательной активности, мотивационной заинтересованности [1, с.51]. При заболевании в организме человека происходят различные структурные и функциональные нарушения. Вынужденная длительная гиподинамия может ухудшить течение болезни и вызвать ряд осложнений [5, с. 18]. На этом фоне становится актуальным обучение корректирующим, укрепляющим физическим упражнениям, получение навыков контроля соматического здоровья [2]. Педагогическое сопровождение процесса физического воспитания будет способствовать рациональному использованию средств и методов лечебной, оздоровительной культуры [4, с.6], тем самым укреплению здоровья молодежи, гармоничному физическому

развитию, повышению работоспособности организма и расширению функциональных возможностей на этапах развития индивидуальной эволюции. Конечным результатом должен стать «физически совершенный» человек, достигший высокого уровня компетентности управления здоровьем в период обучения в вузе и дальнейшим применением знаний оздоровительных технологий в профессиональной и повседневной жизни, выраженная в конкретной системе действий [3, с.70].

Имеется огромное количество исследований, показывающих положительное влияние физических упражнений на опорно-двигательный аппарат человека, однако, нарушения осанки в структуре хронических патологий здоровья не уменьшаются [6, 8]. Сегодня проблема заболевания людей сколиозом рассматривается на мировом уровне, так как это очень распространенная форма искривления позвоночника. Причиной являются слабость развития мышечной системы, костного и связочно-суставного аппарата ребенка. В результате возникают стойкие деформации опорно-двигательного аппарата в сочетании с нарушениями физического развития, функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, двигательной функции учащихся (Г.А. Колодницкий, В.С, Кузнецов, 2003; Г.И, Нарскин, 2003; И.Л. Эммануилиди, 2008).

С целью предупреждения нарушений дефектов осанки и плоскостопия у учащихся Эммануилиди И.Л. (2008) предлагает включать в методику занятий адаптивной физической культурой комплексы специальных корригирующих, упражнений для профилактики и коррекции сколиозов различной формы.

Китайкина Н.А. (2010) считает, что для предупреждения нарушений опорно-двигательного аппарата, в частности дефектов осанки и плоскостопия, необходимо для детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры предусмотреть специальные комплексы физических упражнений. Исследования, проведенные Виленской Т.Е. (2007), содержат установки на

коррекцию функциональных нарушений опорно-двигательного аппарата, исключая травмоопасные упражнения.

Актуальна, также, и процедура лечения деформации: подростков и детей, страдающих этим заболеванием, лечат массажами в специализированных санаториях, проводят лечебные физические зарядки, развивают дыхательную и мышечную системы для предотвращения дальнейшего ухудшения состояния позвоночника. Так как именно у этой возрастной категории кости еще не совсем окрепли и есть возможность вылечиться без хирургического вмешательства. У взрослых и пожилых ситуация обстоит намного сложнее. Чаще всего эта возрастная группа пользуется услугами хирургов.

Сколиоз, как заболевание, обнаружили ещё в Древней Греции. Позвоночник человека имеет множество отклонений (лордоз, кифоз) от общепринятой нормы, что, зачастую зависит от индивидуальной физиологии. Всё остальное: смещение позвонков от центральной оси, асимметрия позвоночника входят в описание симптоматики сколиоза. Следовательно, сколиоз – сложная стойкая деформация позвоночника, сопровождающаяся, в первую очередь, искривлением в боковой плоскости с последующим скручиванием позвонков и усилением физиологических изгибов позвоночника [5]. Такое положение костей таза приводит к анатомическому нарушению расположения органов тазовой полости, сопровождается нарушением работоспособности почек, их воспалительным заболеваниями, а также заболеваниями репродуктивной системы [5].

Классификации сколиозов можно рассматривать по 5 направлениям в зависимости от происхождения, по форме и локализации искривления, изменению статической функции позвоночника и рентгенологическая классификация (согласно приказам МО РФ).

Исходя из стадии сколиоза, вырабатываются методики его лечения. Массаж, дыхательные упражнения, мануальная терапия – не являются

методиками лечения, а только вспомогательными средствами лечебной физической культуры. Это разработки для удержания прогрессирования сколиоза, либо появления этой деформации и ее коррекция. Третью и последующую стадии искривления можно вылечить только одним эффективным путём – хирургическим вмешательством.

Коррекционные упражнения лечебной гимнастики способствуют укреплению мышц, в ряде случаев – частичному восстановлению физиологического состояния спины. Ниже приводится комплекс физических упражнений, помогающих при нарушениях осанки.

1. Лежа на локтях.

Нужно подняться на предплечьях, как можно выше, не отрывая бедра от пола. Удерживать это положение в течении 5-7 сек, повторять его 10 раз.

2. Разгибание в подъёме.

Принять позицию лежа на животе, на вытянутых руках, не отрывая бёдер от пола. Расслабить поясницу и ягодицы. Продержаться 5-7 сек, и повторять 10 раз.

3. Упражнения для таза и спины.

Выпрямлять спину, напрягая мышцы живота и спины. Также зафиксировать положение на 5-7 сек, повторять 10 раз.

4. На трёх точках опоры.

Поднять ногу параллельно полу. Шея и спина должны быть выпрямлены. Удерживать положение в течении 5-7 сек, повторять 10 раз.

5. На двух точках опоры.

Тоже самое, что и 4, но одновременно поднимая ногу с противоположной ей рукой.

6. Растяжение мышц спины.

Наклонить грудную клетку к полу насколько это возможно. Удерживать положение 5-7 сек, повторять 10 раз.

7. Повороты поясницы.

В положении лёжа на спине согнуть ноги вместе в коленях. Поворачивать ноги в стороны. Удерживать 5-7 сек, повторять 10 раз.

При выполнении физических упражнений необходимо придерживаться определенных рекомендаций, чтобы не навредить организму. Недопустимо использовать при сколиозе упражнения на гибкость, резкие движения, кувырки, «мост», «стойки на лопатках», а также силовые нагрузки. Во многих случаях упражнения выполнять в медленном темпе, начиная с малой амплитудой.

Литература

1. Коваль Л.Н., Гзирьян Р.В., Шиянова Г.В., Бабченко А.П. Детерминанты качества физкультурного образования сквозь призму мнений студентов./ Теория и практика физической культуры. 2020. № 1. С. 50-52
2. Коваль Л.Н., Коваль А.В. Методико-практические занятия по дисциплине «Физическая культура». М. – Берлин, 2015.
3. Стрельченко В.Ф., Коваль Л.Н., Алексеева Е.Н. Об уровне двигательной подготовленности и образованности студентов-первокурсников в области физической культуры / Современная наука и инновации. 2014. № 3 (7). С. 67-71
4. Речкалов А.В., Корюкин Д.А. Врачебно-педагогический контроль в физической культуре и спорте: Монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2011. 267 с.
5. Лечебная физическая культура: учебник для студ. высш. учеб. заведений/ С.Н. Попов, Н.М. Валеев, Т.С. Гарасева и др. М: Издательский центр «Академия», 2007. 416 с.
6. Клименко С., Коваль Л.Н., Ступников О.И. Коррекция телосложения при использовании физических упражнений. В сборнике: Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 254-256.
7. Китайкина Н.А., Сетяева Н.Н. Методика коррекции нарушений осанки у младших школьников средствами лечебной физической культуры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2010. № 2. С.22-25.
8. Коваль Л.Н., Ярошенко Е.В., Щекин А.Ф., Журавлева Ю.И. Проблемы физической подготовки человека в современных реалиях // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 64-4. С. 75-78.

УДК 796.011.3

Немцева Д.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. ист. наук А.В. Агеев

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается значение физической культуры и спорта для сохранения и укрепления духовно-нравственных ценностей. Анализируются их роль в формировании моральных качеств, таких как ответственность, честность и уважение, а также влияние на социализацию и профилактику девиантного поведения. Особое внимание уделено образовательным учреждениям, как важным платформам для популяризации физической культуры. Подчеркивается значимость здорового образа жизни в укреплении нравственных основ общества.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, духовно-нравственные ценности, социализация, здоровый образ жизни, образовательные учреждения.

Nemtseva D.V.

THE SIGNIFICANCE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN PRESERVING AND STRENGTHENING SPIRITUAL AND MORAL VALUES

Summary. The article examines the significance of physical culture and sports in preserving and strengthening spiritual and moral values. It analyzes their role in shaping moral qualities such as responsibility, honesty, and respect, as well as their influence on socialization and the prevention of deviant behavior. Special attention is given to educational institutions as key platforms for promoting physical culture. The importance of a healthy lifestyle in reinforcing moral foundations within society is emphasized.

Key words: physical culture, sports, spiritual and moral values, socialization, healthy lifestyle, educational institutions.

Физическая культура и спорт являются мощными средствами влияния на духовно-нравственное развитие личности. Они помогают формировать такие качества, как ответственность, честность, целеустремленность и уважение к окружающим. Современные исследования подчеркивают, что физическая активность способствует воспитанию моральных ценностей и социализации, что особенно важно в условиях современного общества.

Цель статьи – раскрыть значение физической культуры и спорта в укреплении духовно-нравственных ценностей на основе анализа научных исследований.

Физическая культура служит фундаментом для воспитания моральных качеств. По мнению Л.И. Лубышевой, систематические занятия физическими упражнениями способствуют развитию таких качеств, как самодисциплина и взаимоуважение. Автор отмечает, что правила, установленные в процессе тренировок, помогают человеку перенести их в повседневную жизнь [3].

Е.Н. Ильин подчеркивает, что занятия в коллективе развивают чувство общности и ответственности за результат, что важно для формирования нравственных принципов. Совместная деятельность, будь то в спортивной команде или в процессе тренировок, учит участников работать на общий результат, преодолевать личные амбиции ради коллектива [4].

Спорт как компонент физической культуры оказывает более активное воздействие на нравственное воспитание. В.И. Столяров в своих трудах отмечает, что участие в спортивной деятельности учит справедливости и уважению к соперникам, так как основывается на четко установленных правилах и принципах честной игры.

Кроме того, спорт учит стойкости и умению справляться с поражениями, что, как считает С.П. Балуев, формирует волевые качества и устойчивость к жизненным трудностям. Эти качества тесно связаны с моральной устойчивостью и помогают личности преодолевать вызовы современной жизни [1].

Ю.А. Дуброва утверждает, что вовлечение молодежи в спортивные секции снижает риск девиантного поведения, способствуя формированию позитивного самоутверждения и моральной зрелости. Спорт предлагает альтернативу асоциальным моделям поведения, что особенно важно в условиях городской среды [2].

Духовно-нравственное воспитание – формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека; это воспитание качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека.

В первую очередь, физическая культура и спорт помогают нам воспитывать дисциплину и самоконтроль. Участие в спортивных мероприятиях требует строгого распорядка дня, регулярных тренировок и постоянной самодисциплины. Эти качества переносятся на другие сферы жизни, помогая людям быть более ответственными и организованными. Физическая культура и спорт также учат управлять своими эмоциями, улучшают концентрацию и способность принимать решения в стрессовых ситуациях.

Физическая культура и спорт также тесно связаны с формированием здорового образа жизни (ЗОЖ), который является основой духовного и нравственного воспитания. А.В. Рощин отмечает, что занятия спортом способствуют формированию уважения к своему телу и здоровью, что является важной составляющей нравственного сознания. Осознание ценности здоровья помогает человеку не только заботиться о себе, но и уважать жизнь других [3].

Пропаганда ЗОЖ через физическую культуру включает мероприятия, направленные на развитие гармоничного отношения к своему телу. Например, участие в спортивных секциях учит детей и молодежь осознавать важность правильного питания, режима сна и регулярной активности. Эти элементы способствуют укреплению дисциплины, которая переносится на другие аспекты жизни, включая учебу и работу.

Кроме того, занятия спортом способствуют снижению уровня стресса, что укрепляет психическое здоровье. По данным исследований, физическая активность повышает уровень серотонина в организме, улучшая общее эмоциональное состояние. Это позволяет человеку сохранять позитивный настрой и более эффективно справляться с трудностями.

Роль образовательных учреждений в укреплении духовно-нравственных ценностей через физическую культуру

Образовательные учреждения играют важную роль в популяризации физической культуры как инструмента нравственного воспитания. Уроки физкультуры, а также внеклассные спортивные мероприятия дают возможность детям не только развивать физические навыки, но и укреплять духовные и нравственные основы. В.А. Мудрик утверждает, что в образовательных учреждениях необходимо акцентировать внимание на командной работе, взаимопомощи и уважении к соперникам.

Например, организация школьных соревнований учит детей уважать победу и поражение, что является важным элементом морального воспитания. Участие в таких мероприятиях также способствует укреплению чувства коллективизма, помогая детям осознать важность сотрудничества для достижения общих целей.

Особое значение имеет участие педагогов, которые служат примером для детей. Учителя физической культуры могут стать носителями нравственных идеалов, влияя на формирование у детей правильного отношения к спорту и жизни в целом. Например, наставники, которые подчеркивают ценность честной игры, формируют у детей уважение к правилам и соперникам, что закладывает основы этического поведения.

Итак, к основным задачам физического воспитания с точки зрения духовнонравственного развития личности можно отнести:

- воспитание силы воли, стойкости, самодисциплины, умения переносить трудности;
- формирование представлений о справедливости, чести;
- формирование представлений о взаимопомощи, командной работе, здоровой конкуренции, взаимоуважении;
- воспитание таких качеств как смелость, выдержка, настойчивость,

трудолюбие, стремление к самосовершенствованию;

— формирование основ здорового образа жизни [2].

Однако спорт не всегда способствует сохранению духовно-нравственных ценностей, и даже наоборот, может привести к их утрате. Необходимо с юных лет прививать спортсменам все вышеупомянутые качества, ведь без должного влияния со стороны тренеров, родителей, педагогов плохо воспитанные дети могут превратиться в эгоцентричных, высокомерных взрослых, которые проявляют нетерпимость и агрессию, не гнушаются нечестными способами борьбы, устраняя соперников любыми способами. Среди спортсменов можно встретить неуважительных и безнравственных людей, которые, хоть и обладают такими качествами как смелость и настойчивость, не могут похвастаться высоким уровнем нравственности. Именно поэтому для сохранения и укрепления духовно-нравственных ценностей посредством физического воспитания необходимо уделять внимание комплексному развитию личности.

Подводя итоги, необходимо отметить, что физическая культура и спорт играют важную роль в жизни каждого человека, превращаясь в неотъемлемую часть культуры и общества. Они не только способствуют улучшению физического здоровья, но и оказывают огромное влияние на сохранение и укрепление духовно-нравственных ценностей. Необходимо уделять внимание духовному воспитанию личности при занятиях спортом.

Литература

1. Балугев С.П. Воспитание волевых качеств у молодежи средствами спорта – М.: СпортАкадемПресс, 2008. 276 с.
2. Дуброва Ю.А. Профилактика девиантного поведения средствами спорта – М.: Юрайт, 2017. 144 с.
3. Лубышева Л.И. Социализация через физическую культуру и спорт – М.: Просвещение, 2005. 234 с.
4. Ильин Е.Н. Психология спорта. М.: Владос, 2006. 320 с.
5. Столяров В.И. Этика в спорте. СПб.: Олимпийская литература, 2011. 198 с.

УДК 37.042.1

Саид С.Т.Ш.,
*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г.
Железноводске, студентка 1 курса
Научный руководитель: О.В. Ярлыкова*

ПРИМЕНЕНИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ

Аннотация. Данная статья исследует актуальную тему применения адаптивной физкультуры как средства реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается применение физических упражнений с раннего возраста для укрепления двигательных функций ребенка; в статье отмечается, что основной формой является урок, в ходе которого решаются основные задачи поддержания здоровья, личностного развития, развития физических и духовных сил.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья, адаптивная физкультура, физические упражнения, игры.

Said S.T.Sh.

THE USE OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AS A MEANS OF WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CLASSROOM

Summary. This article explores the topical topic of the use of adaptive physical education as a means of rehabilitation of persons with disabilities. The use of physical exercises from an early age to strengthen the child's motor functions is considered; the article notes that the main form is a lesson, during which the main tasks of maintaining health, personal development, development of physical and spiritual forces are solved.

Key words: persons with disabilities, rehabilitation of persons with disabilities, adaptive physical education, physical exercises, games.

На сегодняшний день актуальной темой для рассмотрения является реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья. В Законе РФ «Об образовании» поднимается вопрос внедрения в практику работы образовательных организаций комплекса мер, направленного на обеспечение каждому обучающемуся соответствующих возрасту и индивидуальным особенностям условий для развития полноценной личности.

Решение данной проблемы имеет особую значимость при работе с детьми, имеющими определенные особенности. Выделим один из возможных путей приобщения таких детей к ведению активной жизни. Для создания достаточно благоприятных условий, способствующих физической, психологической и социальной адаптации способствует именно адаптивная физическая культура.

Термин «адаптивная физическая культура» возник в нашей стране около 25 лет назад и трактуется как часть общей культуры, подсистема физической культуры, направленная на удовлетворение потребностей лиц с ограниченными возможностями в двигательной активности, восстановлении, укреплении и поддержании здоровья, личностного развития, самореализации физических и духовных сил в целях улучшения качества жизни, социализации и интеграции в общество [1, .С 15].

Адаптивная физическая культура находится на стыке медицины, физической культуры, коррекционной педагогики, в ее основе лежат такие науки, как анатомия, физиология, общая и частная патология, специальная психология. Физическое воспитание играет большую роль в адаптивной физической культуре [1, С. 22].

В структуре адаптивной физической культуры выделяют:

- адаптивное физическое воспитание;
- адаптивную двигательную рекреацию;
- адаптивный спорт
- физическую реабилитацию.

Перечисленные компоненты помогают детям лучше адаптироваться в окружающем их мире, так как различные виды движений связаны с развитием психофизических способностей, общением, эмоциями, когнитивной и творческой деятельностью [3, С. 34].

Исследования в данной области подтверждают, что для здоровых детей двигательная активность является базовой потребностью, удовлетворяющейся ежедневно, а для особенных детей выполнение физических упражнений жизненно необходимо, потому что они интерпретируются как метод, в котором одновременно совмещаются физическая, психическая и социальная адаптации. Для большого количества детей с ограниченными возможностями адаптивная физическая культура служит способом продемонстрировать себя в социуме, приобрести друзей, обрести возможность получения положительных эмоций.

Данную проблему в своих трудах рассматривали следующие отечественные исследователи С.П. Евсеев, В.Е. Каган, В.А. Лисовский, Л.В. Шапкова, Т.В. Федорова, И.К. Шац.

В работе с детьми со стойкими нарушениями в развитии, коррекционно-развивающая направленность адаптивной физической культуры занимает главное место.

Дети с отклонениями вследствие вынужденной малой подвижности испытывают двигательный и эмоциональный голод, нехватку взаимодействия в социуме. По этой причине разнообразие двигательной деятельности способно компенсировать данные негативные явления.

Научно доказано, что игра для детей с нарушениями в развитии – не только развлечение, но и эффективный метод решения коррекционно-развивающих задач. Об этом свидетельствуют многочисленные работы, научные исследования, программы физического воспитания.

Формы организации занятий физическими упражнениями могут быть систематическими (уроки физической культуры), эпизодическими (катание на санках), индивидуальными (в условиях стационара или дома), массовыми (праздники), соревновательными (от групповых до международных), игровыми (в семье) [2, С. 56].

Некоторые из форм занятий организуются и реализуются специалистами адаптивной физической культуры, другие – государственными организациями, некоторые – родителями детей, другие – самостоятельно.

Реабилитационный потенциал станет повышаться при условии, что с ребенком с ограниченными возможностями начать систематически выполнять физические упражнения с самого рождения. Раннее начало будет способствовать укреплению сохранных двигательных функций ребенка, поможет предупредить появление вторичных нарушений и осложнений. В некоторых случаях ребенок будет обучаться выполнять занятия самостоятельно.

В основу занятия адаптивной физической культурой (АФК) с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями здоровья в условиях коррекционно-развивающего обучения и реабилитации входит выполнение различных двигательных действий, необходимых в быту. Основной отличительной характеристикой данных занятий является содействие адаптации ребенка к окружающему его миру через формирование практически необходимых умений, навыков, помогающих в дальнейшем успешнее приспособиться к дальнейшей жизни [4].

Основной формой работы с детьми является урок. Вводная часть урока (10-12 минут) подготавливает детей к уроку и включает: воздушные ванны, обтирание, дыхательную гимнастику [5, с. 60].

Основная часть содержит упражнения, способствующие развитию двигательных умений и навыков, общеразвивающие упражнения, упражнения на развитие мелкой моторики, коллективные подвижные игры.

Заключительная часть должна включать ряд упражнений, осуществляемых релаксацию.

Вводная часть должна включать такой необходимый элемент физической подготовки, как закаливание, с его помощью поэтапно повышается сопротивляемость организмов детей вредным влияниям окружающей среды.

При проведении закаливающих процедур педагогам необходимо учитывать показания врачей и индивидуальные особенности каждого ребенка, соблюдать систематичность, организовывать постоянный контроль за состоянием здоровья детей.

В вводную часть урока могут войти элементы, укрепляющие межличностные связи в группе детей. К примеру, приветствие друг друга с передачей мяча и называнием по имени (при отсутствии речи – рукопожатие, кивок головой). В этой части проводится дыхательная гимнастика. Педагогу необходимо заменять упражнения с исходным положением «стоя» упражнениями с исходным положением «сидя» или «лежа». При выполнении общеразвивающих упражнений можно использовать дополнительный инвентарь: флажки, мячи и др. Такой метод поможет вызвать положительные эмоции, постепенно развивает умение работать с разнообразными предметами. Инвентарь должен быть одинаковым у всех обучающихся, чтобы не привлекать внимание [3, С. 119].

Без специальных упражнений дети с ограниченными возможностями сами не смогут правильно регулировать дыхание в соответствии с двигательными нагрузками. Специалист, педагог или родители обучают их сначала вдохам и выдохам, затем сопровождению их элементарными движениями. Педагоги должны помнить о восстановлении дыхания после выполнения сложных физических упражнений [5, с. 114].

Временной регламент основной части составляет 20-25 минут, в ходе которого предусматривается проведение адаптированных физкультурных упражнений практического назначения, общеразвивающих упражнений;

упражнений на развитие мелкой моторики и коллективных подвижных игр [6, с. 125].

Главная особенность уроков по адаптивной физической культуре состоит в том, что она направлена на ярко выраженную практическую значимость и жизненную необходимость выполняемых движений: перебрасывание и ловля баскетбольного мяча, ловля малого мяча, упражнения в равновесии, лазание по гимнастической стенке. В этой связи педагогом могут отбираться такие упражнения, которые напоминают бытовые движения.

Коллективные подвижные игры оказывают стимулирующее воздействие на организм ребенка с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Они положительно влияют на нервную, дыхательную, мышечную и другие системы организма. Важно, чтобы педагог отслеживал соответствие требований, предъявляемых им в игре, реальным возможностям детей.

Заключительная часть длится 3-5 минут, в течение которых необходимо провести упражнения на дыхание, на внимание, подвести итог, дать положительную оценку работе обучающихся.

Таким образом, адаптивная физическая культура в воспитании лиц с ограниченными возможностями здоровья играет важную роль. Адаптивная физическая культура оказывает комплексное воздействие на ребенка, в ходе которого совершенствуются координационные способности, развивается умение ориентироваться в пространстве, предоставляется возможность легче адаптироваться к современной жизни.

Литература

1. Евсеев П.С. Адаптивная физическая культура: учебное пособие. М: Советский спорт, 2000. 312 с.
2. Ковалец И.В. Организация и проведение уроков по адаптивной физической культуре в 1-4 классах. М., 2001. 415 с.

3. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением в развитии: учебное пособие. М: СпортАкадемПресс, 2002. 210 с.

4. Попов Г.Н. Организационно-методические формы адаптивного физического воспитания детей-инвалидов // Вестник ТГПУ. Серия: ПЕДАГОГИКА. 2015. Выпуск 2 (46)

5. Ростомашвили Л.Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития. М: Советский спорт, 2010. 145 с.

6. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. М: Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.

УДК 376

Семенова Д.А.,
*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 3 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук Б.А. Мхце*

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья рассматривает важность физической активности для детей с ограниченными возможностями. В ней рассматриваются преимущества физической активности, такие как улучшение физического и психического здоровья, развитие социальных навыков и самооценки. Также обсуждаются адаптивные методы физической активности, доступные для детей с различными потребностями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, физическая активность, здоровье, развитие, адаптивная физическая культура, реабилитация, дети-инвалиды, инклюзивное образование, родители, специалисты.

Semenova D.A.

THE IMPACT OF PHYSICAL ACTIVITY ON CHILDREN WITH DISABILITIES

Summary. The article examines the importance of physical activity for children with disabilities. It examines the benefits of physical activity, such as improving physical and mental health, developing social skills and self-esteem. Adaptive physical activity methods available for children with different needs are also discussed.

Keywords: children with disabilities, physical activity, health, development, adaptive physical education, rehabilitation, children with disabilities, inclusive education, parents, specialists.

Физическая активность является важной частью здорового образа жизни, играющей ключевую роль в поддержании физического и психологического благополучия человека. Особенно значима она для детей с ограниченными возможностями, так как способствует не только улучшению их физического состояния, но и играет важную роль в их социализации и интеграции в общество. Однако для детей-инвалидов доступ к таким занятиям может быть ограничен. В условиях ограничений по здоровью дети сталкиваются с рядом трудностей, которые могут быть смягчены или компенсированы через правильно организованные физические занятия. В этой статье мы рассмотрим важность физической активности для детей с ограниченными возможностями и ее положительное влияние на их жизнь [1].

Физические упражнения оказывают благоприятное воздействие на многие аспекты здоровья детей с инвалидностью. Регулярные занятия способствуют укреплению мышечной системы, улучшению координации движений, повышению выносливости и гибкости. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата физическая активность помогает уменьшить скованность мышц, улучшить осанку и снизить риск вторичных осложнений, связанных с малоподвижным образом жизни [2].

Кроме того, физическая активность положительно влияет на работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, что особенно важно для детей с хроническими заболеваниями. Улучшение общего физического состояния повышает уровень энергичности, улучшает сон и способствует снижению уровня стресса.

Регулярные занятия спортом способствуют значительному улучшению двигательных навыков у детей с ограниченными возможностями. Включение физических занятий в ежедневный распорядок дня способствует повышению

устойчивости, улучшению баланса и координации, что, в свою очередь, помогает детям в их самостоятельной деятельности.

Психологическое состояние детей с ограниченными возможностями тесно связано с их физической активностью. Участие в спортивных мероприятиях и групповых занятиях помогает детям развивать уверенность в себе, улучшать настроение и снижать тревожность. Успешное выполнение упражнений и участие в спортивных мероприятиях укрепляют чувство уверенности и создают предпосылки для дальнейшего личностного роста. Через физическую активность дети получают возможность общаться со сверстниками, развивать социальные навыки и ощущать себя частью коллектива. Это особенно важно для детей с интеллектуальными и сенсорными нарушениями, так как помогает им справляться с изоляцией и развивать коммуникативные способности [3].

Также занятия физкультурой играют важную роль в снижении уровня стресса и тревожности у детей-инвалидов. Регулярные занятия способствуют нормализации психоэмоционального состояния, что ведет к улучшению общего самочувствия и снижению уровня тревожности.

Программы и методы организации физической активности для детей с ограниченными возможностями

Индивидуальный подход

Для эффективной организации физической активности детей с ограниченными возможностями необходим индивидуальный подход. Программы занятий должны разрабатываться с учетом специфических потребностей и возможностей каждого ребенка, что позволяет достичь максимальной эффективности и минимизировать риск травм.

Использование специальных тренажеров и оборудования

Использование специализированного оборудования, такого как многофункциональные тренажеры, позволяет существенно повысить

эффективность занятий физической культурой для детей с ограниченными возможностями. Эти устройства обеспечивают поддержку и безопасность при выполнении упражнений, что способствует более активному участию детей в занятиях [4].

Роль семьи и специалистов

Родители и специалисты играют ключевую роль в организации физической активности детей с ограниченными возможностями. Совместные усилия педагогов, физиотерапевтов и родителей обеспечивают более целостный подход к организации занятий, что способствует лучшим результатам в развитии двигательных навыков и улучшению общего состояния детей.

Проблемы и вызовы в организации физической активности

Одной из основных проблем является недостаток информации и осведомленности среди родителей и специалистов о важности физической активности для детей с ограниченными возможностями. Часто родители недооценивают значение регулярных занятий, что негативно сказывается на физическом и психологическом состоянии детей.

Финансовые и организационные трудности также создают значительные препятствия для организации физической активности. Доступ к специализированным программам и оборудованию часто ограничен, что снижает возможности для полноценного физического развития детей.

Социальные и культурные стереотипы о детях с ограниченными возможностями также оказывают влияние на уровень их физической активности. Важно преодолеть эти барьеры через образовательные программы и формирование позитивного отношения к детям с особыми потребностями.

Рекомендации по улучшению физической активности

Необходимо разработать и внедрить образовательные программы для родителей и специалистов, направленные на повышение осведомленности о значении физической активности для детей с ограниченными возможностями.

Важным шагом является разработка и внедрение специализированных программ, адаптированных под индивидуальные потребности детей с ограниченными возможностями, что обеспечит их физическое и психологическое развитие [5].

Эффективное сотрудничество между образовательными учреждениями, медицинскими центрами и организациями, занимающимися вопросами реабилитации, позволит создать доступные и эффективные программы физической активности для детей с ограниченными возможностями

Физическая активность играет ключевую роль в развитии детей с ограниченными возможностями, способствуя улучшению их физического, психологического и социального состояния. Преодоление существующих барьеров и внедрение адаптированных программ физической активности может существенно улучшить качество жизни этих детей, а также помочь им в социальной интеграции и развитии необходимых навыков.

Литература

1. Ветрова И.В., Захарова Л.В., Люлина Н.В. Адаптивная физическая культура: учебное пособие – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2023. 328 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/338423> (дата обращения: 05.09.2024).
2. Гросс Н.А., Шарова Т.Л., Молоканов А.В. Влияние активных физических упражнений на развитие двигательных навыков детей-инвалидов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2021. № 3 (193). С. 86–93.
3. Ермакова М.А., Матявина С.А., Мелизов Я.П. Адаптивная физическая культура и спорт инвалидов: учебное пособие – Оренбург: ОрГМУ, 2022. 83 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/340520> (дата обращения: 10.09.2024).
4. Мельникова И.Ю., Буряк В.Н., Куликов А.М. Дети с хроническими заболеваниями: учебно-методическое пособие – Санкт-Петербург: СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2023. 48 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/413159> (дата обращения: 13.09.2024).
5. Чедова Т.И. Физическая культура. Инклюзивное образование: физическая культура как ресурс для реализации инклюзии в высшем образовании: учебно-методическое пособие –

Пермь: ПГНИУ, 2021. 167 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/409742> (дата обращения: 13.09.2024).

УДК 376

Сергеева А.П.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук И.Н. Моргун*

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ГИМНАСТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В данной статье анализируется влияние гимнастических упражнений на общее и физическое развитие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В ходе исследования рассматриваются различные виды гимнастики и их адаптация к особенностям здоровья обучающихся. Также в статье описан примерный комплекс гимнастических упражнений для применения на занятиях физической культуры у обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: гимнастика, гимнастические упражнения, физическая культура, физические упражнения, физическое развитие, ограниченные возможности здоровья.

Sergeeva A.P.

APPLICATION OF GYMNASTICS MEANS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Summary. This article analyzes the influence of gymnastic exercises on the general and physical development of students with disabilities. The study examines various types of gymnastics and their adaptation to the health characteristics of students. The article also describes an approximate set of gymnastic exercises for use in classes for students with disabilities.

Key words: gymnastics, gymnastic exercises, physical education, physical exercises, physical development, disabilities.

Актуальность темы применения гимнастических средств в образовательном процессе для детей с ограниченными возможностями здоровья определяется необходимостью создания условий для их физического, психологического и социального развития. Современное общество стремится к

инклюзии, которая предполагает не только физическое присутствие детей с ОВЗ в образовательных учреждениях, но и их полноценное вовлечение в учебный процесс. С каждым годом растёт внимание к вопросам инклюзии и адаптации образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одним из эффективных средств этой адаптации является гимнастика, которая способствует не только физическому развитию, но и общей социализации обучающихся.

Ограниченные возможности здоровья представляют собой состояние, при котором функции отдельного организма или его систем нарушены. Это могут быть физические ограничения (например, нарушения опорно-двигательного аппарата), сенсорные (потеря слуха или зрения) или интеллектуальные. Каждое из этих состояний требует индивидуально подобранного подхода при организации образовательного процесса, включая физическую культуру [1]

Занятия физической культурой помогают интегрировать обучающихся с ОВЗ в общество, снизить уровень стресса и создать комфортную атмосферу для общения и взаимодействия [2].

Гимнастика – это система физических упражнений, направленных на развитие основных физических качеств: силы, гибкости, выносливости, координации и равновесия. Она разнообразна по своей структуре и может включать элементы как классической, так и адаптивной гимнастики. Гимнастические упражнения легко адаптируются под разные уровни физической подготовки и могут быть использованы в индивидуальном и групповом формате.

Регулярные занятия гимнастикой способствуют повышению у обучающихся самооценки и уверенности в себе. Участие в групповых занятиях укрепляет командный дух и социальные связи, что особенно важно для детей с ОВЗ [3]. Групповые занятия гимнастикой создают условия для социализации обучающихся с ОВЗ, помогают устанавливать доверительные отношения между участниками, а также развивают навыки командного взаимодействия.

Совместная деятельность способствует формированию ощущения принадлежности к группе и укрепляет социальные связи.

Занятия гимнастикой не только улучшают физические показатели, но и положительно влияют на эмоциональное состояние детей. Упражнения помогают развить устойчивость к стрессам, повышают уровень самооценки и доверия к себе. Исследования показывают, что физическая активность способствует выделению эндорфинов, что улучшает общее настроение и снижает уровень тревожности [4].

Проводимые нами исследования показали, что при использовании средств гимнастики на занятиях физическими упражнениями для детей с ОВЗ необходимо учитывать следующие факторы:

1. Индивидуальные особенности. Каждое занятие должно быть адаптировано под физические возможности и состояние здоровья обучающегося. Это может включать модификацию упражнений, замену опор или использование специализированного спортивного оборудования.

2. Безопасность. Упражнения должны быть безопасными и не вызывать дискомфорт или болевые ощущения. Важно проводить предварительную оценку состояния здоровья обучающегося и консультироваться с медицинскими специалистами.

3. Интерес и мотивация. Для успешного вовлечения детей в занятия важно использовать элементы игры, что помогает повысить мотивацию и заинтересованность в физической активности.

Существует несколько основных видов гимнастики, которые могут быть эффективно применены, особенно в контексте работы с обучающимися, имеющими разные виды нарушений здоровья. Рассмотрим основные направления:

1. Ритмическая гимнастика – это вид гимнастики, сочетающая в себе элементы танца и гимнастики под музыку. Развивает координацию, гибкость и

чувство ритма. Упражнения могут быть упрощены, например, использование упрощенных движений, чтобы учесть физические ограничения обучающихся.

2. Лечебная гимнастика – направлена на восстановление и коррекцию физических отклонений и оздоровление организма. Программа подбирается индивидуально на основе диагноза и состояния здоровья. Упражнения могут выполняться в специальных позициях, с опорой или пациентом могут быть предложены с использованием тренажёров и мата.

3. Акробатические упражнения – это сложные элементы, требующие значительной координации и физических усилий, такие как сальто, стойки на руках и прочее. Развивает силу, ловкость и уверенность в своих физических возможностях. Начальные упражнения могут быть упрощены, предлагая базовые элементы акробатики, такие как перевороты и мягкие приседания.

В ходе исследования нами был разработан комплекс упражнений для детей с ограниченными возможностями здоровья, использованный на занятиях по физической культуре:

1. Разминка

– Круговые движения руками:

И.п.-Узкая стойка, руки вытянуты в стороны.

1-2 круговые движения руками вперед,

3-4 круговые движения руками назад

Повторить 5-10 раз.

– Наклоны головы:

И.п.- Узкая стойка, руки вдоль туловища

1-Наклоняйте голову вперед

2-Назад

3-Вправо

4-Влево

Выполнять медленно, по 5 раз в каждую сторону.

2. Упражнения на гибкость

– Повороты корпуса:

И.п.- Сидя или стоя

1-2- Повернуть корпус влево

3-4 Вправо.

Сделать 5-10 повторений.

– Наклоны вперед:

И.п.- Сед на полу, ноги вытянуты вперед

1-4- Наклоны вперед

5-8- Задержаться на 10-15 секунд.

3. Упражнения на силу

– Сжатие мяча:

И.п.- Сидя или стоя, руки вытянуты в перед, мяч в ладонях

1- Сжать мяч ладонями

2-Расслабить

Повторить 10-15 раз.

– Сгибание разгибание рук от стенки:

И.п.- Узкая стойка на расстоянии около метра от стены, руки на уровне груди. 1- Наклониться к стене

2-Согнуть руки в локтях

3-Выровнить руки

4- И.п.

Сделать 5-10 повторений.

4. Упражнения на равновесие

– Стойка на одной ноге:

И.п.- Узкая стока, правая рука облачивается на стул или стену

1-Согнуть правую ногу в колене

2-3-Удержать положение

4-И.п.

5-8- На левую сторону

Повторить 4-6 раз

– Хожение по линии: наклеить линию на полу или использовать ленту.

Пройти по линии, ставя одну ногу перед другой. Повторите 5-10 раз.

5. Заключительная часть

– Дыхательные упражнения:

И.п.- Сед на стуле, глаза закрыты

1-4- Сделать глубокий вдох

5-8 Выдох

Повторить 5-7 раз.

– Медитация и расслабление: лежа на спине, глаза закрыты, расслабить тело на 3-5 минут.

Эти упражнения можно адаптировать для разных уровней физической подготовки и потребностей. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и проводить занятия в игровой форме, чтобы повысить интерес к физическим упражнениям.

В результате нашего проведённого исследования можно сделать несколько ключевых выводов о значимости гимнастических средств в обучении и развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

– применение гимнастических упражнений позволяет адаптировать занятия под индивидуальные потребности каждого обучающегося, что приводит к значительным улучшениям в физическом состоянии и общей подвижности [5].

– гимнастика способствует не только физическому развитию, но и улучшению координации, гибкости и подвижности суставов. Это важно для формирования основного двигательного опыта, который может быть применен в других видах физической активности.

– занятия гимнастикой повышают уровень уверенности в себе и мотивацию у обучающихся с ОВЗ. Положительное эмоциональное состояние и успешные результаты соревнований или тренировок являются мощными факторами формирования положительной самооценки у детей.

В связи с вышеизложенным, применение гимнастических средств на занятиях физической культуры является необходимым элементом обучения для обучающихся с ОВЗ. Это не только обогащает их физическое развитие, но и помогает адаптироваться к социуму, повышая качество их жизни в целом.

Таким образом, результаты нашего исследования подчеркивают важность и необходимость использования средств гимнастики в учебном процессе, что может значительно улучшить как физическое, так и психоэмоциональное состояние обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Давыдов М.А. Физическая активность и здоровье: Монография. Пензенская область: Издательство «Наука и образование», 2019. 142 с.
2. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. М.: Спорт, 2016. 616 с.
3. Кузнецов А.А. Психолого-педагогические аспекты физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: Монография. Издательство РГПУ, 2019.
4. Лебедева Т.Н. Технологии адаптивной физической подготовки / Учебное пособие. М.: Физматлит, 2020. 224 с.
5. Федорова Н.В., Громова Т.И. Методика физической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса – Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2020.

УДК 796.37

Столярова К.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса
Научные руководители: канд. пед. наук Г.А. Литвина

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПО С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрыта проблема влияния адаптивной физической культуры на состояние студентов СПО с нарушением зрения, как важнейшего фактора состояния здоровья. В статье разъясняется важная мысль о том, что нарушение зрения не всегда является причиной для полного отказа от занятий физической культурой. Физические нагрузки помогут укрепить здоровье и поддержать физическую форму. Учитывая то, как остро стоит вопрос о совмещении нарушения зрения и физической активности студентов, актуальность данной темы вне всяких сомнений.

Ключевые слова: нарушение зрения, нагрузки, влияние нагрузок, студент СПО, физическая культура, АФК.

Stolyarova K.A.

ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Summary. The article reveals the problem of the influence of adaptive physical culture on the condition of students with visual impairment, as the most important factor of health status.

The article explains the important idea that visual impairment is not always a reason for complete rejection of physical education. Physical activity will help to strengthen health and maintain physical fitness. Given how acute the issue of combining visual impairment and physical activity of students is, the relevance of this topic is beyond doubt.

Key words: visual impairment, stress, impact of stress, student of vocational education, physical education, AFC.

Адаптивная физическая культура для студентов среднего профессионального образования (СПО) с нарушением зрения является важным аспектом их здоровья и образования. Студенты с нарушением зрения сталкиваются с определенными трудностями в обучении и повседневной жизни, но с помощью адаптивной физической культуры они могут

преодолевать эти препятствия и развивать свои физические способности, такие как координация, равновесие, гибкость и выносливость.

Адаптивная физическая культура для студентов с нарушением зрения играет важную роль в их здоровье, развитии и адаптации в обществе. Поэтому вопросы о профилактике и лечении нарушения зрения являются актуальными в наши дни. Адаптивная физическая культура (АФК) выступает здесь как основной компонент поддержания уровня здоровья студентов СПО с нарушением зрения [3].

Для проведения исследования были использованы следующие методы:

1. Анализ научно-методической литературы. Использование метода позволило обратить внимание на положительный эффект занятий адаптивной физической культурой на уровень здоровья студентов СПО с нарушением зрения, а также на эффективность адаптации к будущей профессиональной деятельности.

2. Наблюдение. Проведение наблюдений за занятиями адаптивной физической культурой студентов СПО позволило оценить организацию занятий с дидактической точки зрения, наличие и правильное использование необходимого оборудования, уровень профессиональной подготовки преподавателей, а также уровень участия студентов с нарушениями зрения и их общую физическую подготовку.

Ежегодные медицинские осмотры студентов позволяют изучить состояние здоровья, физическое развитие и функциональные возможности важнейших систем организма, а также сформировать множество групп студентов по тем или иным медицинским показаниям. Это позволяет правильно дозировать физическую нагрузку на занятиях по физкультуре в соответствии с состоянием здоровья студентов СПО.

Распределение обучающихся студентов, установленное многолетней практикой врачебного наблюдения, происходит по следующим группам:

- базовая или основная (без отклонений в состоянии здоровья);
- подготовительная (без отклонений, но с недостаточным физическим развитием и подготовкой);
- специальная (имеют проблемы со здоровьем и требуют ограничения физической активности);
- освобожденных от прохождения практической части на занятиях физической культурой.

При организации и проведении занятий со слабовидящими студентами преподаватель должен учитывать состояние здоровья, характер глазной патологии, общую физическую подготовку, а также психологические особенности студентов. Педагог обязательно должен знать противопоказания к занятиям физическими упражнениями. Так, для студентов с нарушением зрения прописываются ограничения в выполнении следующих упражнений: наклоны головы и корпуса, упражнения с элементами прыжков, упражнения с тяжелыми весами, многочисленные упражнения из секции акробатики, резкие движения тела, упражнения с высокой интенсивностью, длительное мышечное напряжение, статические упражнения.

АФК для студентов с нарушениями зрения направлена на повышение функциональных и двигательных навыков [1]. Это, прежде всего, общеразвивающие упражнения, а также упражнения в таких видах спорта, как легкая атлетика, гимнастика, лыжная подготовка, спортивные игры (баскетбол, волейбол, настольный теннис и т.д.) и плавание.

Общеразвивающие упражнения бывают разнообразными, они могут быть: с предметами (мячами, обручами, скакалками, конусами, лентами, гантелями, эспандерами и т.д.) и без предметов, а также в движении и на месте, в разных стартовых положениях или комбинированные.

На занятиях обычно используются звуковые мячики, метрономы, колокольчики, свистки и другие сигналы, помогающие ориентироваться в направлении движения, расстоянии и местоположении.

Отображение движений у слабовидящих зрительное, у слепых тактильное. Слепой ощущает положение частей тела партнера или педагога, чтобы составить представление о позе и движении. Если же слепой не понимает устного объяснения, тогда может проводиться «телесная» демонстрация, в ходе которой преподаватель и студент в «связке» вместе выполняют изучаемое движение. Используя музыку, можно управлять многими движениями, изменяя их темп, выразительность, эмоциональность исполнения. Музыка на занятиях АФК помогает не только качественно выполнять программу упражнений, она также способствует созданию благоприятных условий, помогающих студентам преодолевать неуверенность и скованность.

Студенты с нарушением зрения часто сталкиваются с ограничениями в физической активности, что может негативно сказываться на их общем состоянии здоровья и самочувствии. Однако АФК может помочь этой группе студентов повысить свою физическую активность и улучшить качество жизни, предлагая следующие общеразвивающие программы и упражнения:

1. Растяжка и гибкость: перед началом основных физических упражнений студентам необходимо выполнить растягивающие упражнения, которые помогут размять мышцы и суставы. Важно помнить, что при выполнении растяжки необходимо делать плавные и медленные движения, чтобы избежать возможных травм;

– Простая растяжка шеи и плечевого пояса: студенты могут медленно поворачивать голову влево и вправо, а также поднимать и опускать плечи;

– Растяжка верхней части туловища: студенты могут выполнить легкую наклонную позу, без резких движений, и поочередно выполнять повороты торса вправо и влево.

2. Кардио-тренировка: физическая активность, которая повышает сердечный ритм, имеет большое значение для общего здоровья и физической формы. Студенты с нарушением зрения могут выполнять следующие упражнения, чтобы улучшить свою кардио-тренировку:

– Бег на беговой дорожке или в парке: с помощью специальных программ или тренера студенты могут изучить необходимую технику бега и безопасность при выполнении упражнения;

– Велотренажер: удобный способ тренировки сердечно-сосудистой системы и нижней части тела без дополнительных рисков.

3. Силовые тренировки: упражнения с использованием отягощений помогут студентам с нарушением зрения укрепить и развить мышцы, улучшить осанку и общую физическую форму. Некоторые эффективные варианты таких тренировок включают:

– Тренировка с гантелями или гирей: студенты могут выполнять различные упражнения, направленные на развитие отдельных мышц или групп мышц;

– Упражнения с использованием собственного веса: такие упражнения, как отжимания, приседания и планки помогут студентам развить мышцы и укрепить тело без необходимости дополнительного оборудования.

Адаптивная физическая культура играет важную роль в жизни студентов СПО с нарушениями зрения по многим причинам, ведь регулярные занятия адаптивной физической культурой способствуют улучшению общего физического состояния студентов, укреплению мышц, улучшению координации движений и равновесия. Занятия адаптивной физической культурой помогают студентам справляться со стрессом, тревогой и депрессией, поскольку физическая активность способствует выработке эндорфинов – гормонов счастья, которые улучшают настроение и общее самочувствие.

Также занятия адаптивной физической культурой позволяют студентам развивать компенсаторные навыки, которые помогают им адаптироваться к условиям жизни с нарушением зрения. Например, развитие тактильной и слуховой чувствительности, что позволяет ориентироваться в пространстве и выполнять различные действия без зрительного контроля. И, конечно же, адаптивная физическая культура помогает студентам СПО с нарушением зрения подготовиться к будущей профессиональной деятельности [2].

Важно, чтобы образовательные учреждения продолжали активно развивать и совершенствовать систему работы с адаптивной физической культурой, предлагая различные программы тренировок для студентов СПО с нарушением зрения. Внедрение комплексного подхода позволит использовать потенциал каждого студента, что будет способствовать их физическому развитию.

Литература

1. Адаптивная физическая культура учащихся при нарушении зрения [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnaya-fizicheskaya-kultura-uchaschihsya-pri-narushenii-zreniya> (дата обращения: 16.09.24.)
2. Влияние физических упражнений на состояние здоровья студентов с нарушением органов зрения [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fizicheskikh-uprazhneniy-na-sostoyanie-zdorovya-studentov-s-narusheniem-organov-zreniya> (дата обращения: 18.09.24.)
3. Шестов А.М. Физическая культура и спорт в системе среднего профессионального образования: учебно-методическое пособие – М.: Юрайт, 2022. 220 с.

УДК 376

Узденова М.М.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: канд. биол. наук Л.В. Твердякова

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ В АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье рассматриваются технологии психосоматической регуляции, используемые в адаптивной физической культуре для улучшения здоровья и качества жизни лиц с ограниченными возможностями. Подчеркивается значимость использования психосоматических технологий в реабилитационных программах, направленных на снижение стресса, повышение мотивации и улучшение когнитивных функций. Проведённый анализ подтверждает эффективность этих методов в укреплении физического и психологического здоровья.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, психосоматическая регуляция, реабилитация, дыхательная гимнастика.

Uzdenova M.M.

TECHNOLOGIES OF PSYCHOSOMATIC REGULATION IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

Summary. The article examines technologies of psychosomatic regulation used in adaptive physical culture to improve the health and quality of life of people with disabilities. The importance of using psychosomatic technologies in rehabilitation programs aimed at reducing stress, enhancing motivation, and improving cognitive functions is highlighted. The analysis confirms the effectiveness of these methods in strengthening both physical and psychological health.

Key words: adaptive physical culture, psychosomatic regulation, rehabilitation, breathing exercises.

Современная адаптивная физическая культура направлена на улучшение физического состояния и эмоционального благополучия людей с ограниченными возможностями. Технологии психосоматической регуляции занимают в этой сфере особое место, поскольку помогают людям справляться не только с физическими, но и с психологическими трудностями, возникающими на фоне ограниченных возможностей здоровья. Эти методы

снижают стресс, укрепляют когнитивные функции, повышают мотивацию и общее качество жизни. В рамках адаптивной физической культуры их использование может служить как профилактическим, так и реабилитационным инструментом.

Психосоматическая регуляция подразумевает использование методов, которые влияют на психическое состояние человека через работу с телом и наоборот. В адаптивной физической культуре такие технологии особенно востребованы, так как позволяют улучшать физическую устойчивость и способствуют интеграции человека в общество. Включение психосоматических методов в программы адаптивной физической культуры помогает снизить уровень тревожности, справиться с депрессивными состояниями и достичь лучшего контроля над физиологическими реакциями. Психосоматическая регуляция становится частью комплексных реабилитационных программ, позволяя пациентам адаптироваться к жизненным трудностям и повысить уровень самостоятельности [6].

Методы психосоматической регуляции в адаптивной физической культуре варьируются в зависимости от потребностей и физического состояния участников, но основными из них являются дыхательная гимнастика, медитация и биологическая обратная связь.

1. Дыхательная гимнастика способствует расслаблению, улучшает работу сердечно-сосудистой и нервной системы. Практика диафрагмального дыхания и других техник позволяет снизить тревожность и напряжение, нормализовать артериальное давление и улучшить газообмен. Результаты исследований показывают, что дыхательные упражнения могут улучшить сон и общее психоэмоциональное состояние [2]. Такие изменения особенно важны для людей с ограниченными возможностями, так как они испытывают частые стрессы и потребность в эмоциональной стабилизации.

2. Практики медитации и релаксации, такие как медитация

осознанности и визуализация, укрепляют навыки самоконтроля, способствуют снижению тревожности и улучшению внимания. Эти методы помогают достигать эмоционального равновесия и справляться с физическими ограничениями, которые порой тяжело воспринимаются пациентами. Использование релаксационных техник в реабилитации повышает устойчивость к стрессам и улучшает самочувствие [4].

3. Биологическая обратная связь – это метод, который позволяет человеку осознанно воздействовать на физиологические показатели, такие как сердечный ритм, напряжение мышц и кожно-гальваническая реакция, благодаря показателям специальной аппаратуры. Биоуправление дает возможность отслеживать и контролировать реакции организма на внешние и внутренние стимулы, что позволяет укрепить психосоматическое здоровье, улучшить физическую и эмоциональную адаптацию. Этот метод помогает человеку тренировать контроль над состоянием тела, что важно для улучшения психофизиологического благополучия и укрепления уверенности в себе [3].

Использование психосоматических технологий в адаптивной физической культуре позволяет достичь значительных улучшений в различных аспектах здоровья.

1. Дыхательные техники и релаксация помогают значительно снизить уровень стресса и тревожности. Эти методы особенно полезны для людей с ограниченными возможностями, которые могут испытывать высокий уровень тревожности из-за физической и социальной изоляции. Снижение уровня стресса помогает пациентам легче адаптироваться к повседневной жизни и улучшает психическое состояние, способствуя общему оздоровлению [1].

2. Психосоматическая регуляция позитивно влияет на мотивацию к физическим упражнениям, что особенно важно для реабилитации и укрепления здоровья людей с ограниченными возможностями. Когда человек ощущает, что может контролировать своё состояние и успешно выполнять физические

задания, у него появляется мотивация к регулярной активности и участию в реабилитационных программах. Повышение мотивации связано с улучшением общего состояния и ощущением прогресса, что является важным этапом в реабилитации [5].

3. Применение медитации и биоуправления помогает пациентам улучшить когнитивные функции, такие как память, внимание и координацию движений. Психосоматические методы помогают не только физическому восстановлению, но и повышают умственную активность и скорость реакции. Для людей с ограниченными возможностями улучшение когнитивных и психомоторных навыков означает возможность более эффективно выполнять повседневные задачи и достигать большего уровня самостоятельности [1].

Программы психосоматической регуляции могут быть адаптированы для разных возрастных и социальных групп людей с ограниченными возможностями.

1. Детские программы. Для детей часто применяют игровые и творческие техники релаксации и дыхательной гимнастики, которые помогают им сосредотачиваться, улучшать координацию и управлять эмоциями. Дети легче воспринимают методы, оформленные в виде игр, что делает процесс адаптации более увлекательным и доступным для понимания.

2. Программы для подростков и взрослых. Подростки и взрослые пациенты могут использовать более сложные методы медитации, дыхательных упражнений и биоуправления. Учитывая, что взрослые могут испытывать повышенный стресс из-за физической изоляции или социальной дискриминации, методы психосоматической регуляции для них особенно важны. Они помогают им справляться с напряжением и укреплять внутренние ресурсы для преодоления трудностей.

3. Реабилитационные и профилактические программы для пожилых людей. Для пожилых людей психосоматическая регуляция важна как способ

поддержания здоровья и профилактики вторичных заболеваний. Техники дыхательной гимнастики и релаксации помогают улучшить работу сердечно-сосудистой системы, снижают риск гипертонии и укрепляют нервную систему, что снижает риски возрастных заболеваний и поддерживает уровень физической активности и благополучия.

Развитие технологий психосоматической регуляции в адаптивной физической культуре остаётся важной задачей для науки и медицины, так как их использование способствует повышению качества жизни людей с ограниченными возможностями. Это направление помогает создать устойчивую систему реабилитации, которая направлена на всестороннюю поддержку и восстановление психического и физического здоровья. Внедрение таких методов способствует улучшению социальной адаптации, укрепляет самоконтроль и повышает уверенность человека в своих силах.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку более индивидуализированных программ психосоматической регуляции, которые будут учитывать не только физические особенности пациента, но и его психологический и социальный статус. Важным направлением является создание доступных технологий, которые смогут использовать люди с разными уровнями подготовки и возможностями, что повысит эффективность реабилитации.

Психосоматическая регуляция в адаптивной физической культуре доказала свою эффективность в укреплении как физического, так и психического здоровья. Применение таких методов помогает улучшить самоконтроль, снизить уровень стресса, повысить мотивацию к занятиям физической культурой и улучшить когнитивные функции. Эти технологии играют ключевую роль в реабилитации и адаптации людей с ограниченными возможностями, помогая им вести более полноценную и независимую жизнь.

Литература

1. Гаврилова И.С. Адаптивные технологии для лиц с физическими ограничениями. М.: Изд-во «Знание», 2018. 142 с.
2. Зайцев О.С. Релаксация и медитация в адаптивной физической культуре // Физическая культура: наука и практика. 2020. № 3. С. 45-49.
3. Куликов А.Г. Использование биоуправления в психосоматической реабилитации // Медико-биологические исследования. 2016. № 7. С. 80-85.
4. Михайлова Л.И. Психосоматические подходы в адаптивной физической культуре для снижения уровня стресса // Современная реабилитация. 2019. № 5. С. 56-61.
5. Смирнов А.Н. Основы психосоматической регуляции в реабилитации. – М.: Научное издательство, 2015. 180 с.
6. Петров В.И. Дыхательная гимнастика как метод коррекции психосоматического состояния. В сб.: Актуальные вопросы реабилитации. М., 2018. С. 120-135.

УДК 796

Шаралапов А.В.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студент 4 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук А.В. Агеев

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация. В статье рассматривается влияние современных технологий на развитие физической культуры и спорта. Особое внимание уделено цифровизации тренировочного процесса, интеграции фиджитал-спорта и использованию фитнес-гаджетов. Представлены примеры инновационных решений, таких как геймификация тренировок, виртуальная реальность и анализ данных. Освещаются преимущества и вызовы внедрения технологий в образовательные и тренировочные программы.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, цифровизация, фиджитал-спорт, технологии, тренировки.

Sharalapov A.V.

APPLICATION OF MODERN TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Summary. The article examines the impact of modern technologies on the development of physical culture and sports. Special attention is given to the digitalization of the training process,

the integration of phygital sports, and the use of fitness gadgets. Examples of innovative solutions, such as gamification of training, virtual reality, and data analysis, are presented. The advantages and challenges of implementing technologies in educational and training programs are discussed.

Key words: physical culture, sports, digitalization, phygital sports, technologies, training.

Современные технологии активно внедряются в физическую культуру и спорт, трансформируя тренировочные процессы, образовательные программы и соревнования. Они открывают новые возможности для индивидуализации тренировок, улучшения физической подготовки и контроля состояния здоровья спортсменов. Также инновации способствуют популяризации активного образа жизни среди различных групп населения, включая людей с ограниченными возможностями здоровья. Научные исследования и конференции, такие как «Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения», подчеркивают ключевую роль технологий в развитии физической культуры

Цифровизация тренировочного процесса открывает перед спортсменами, тренерами и педагогами новые возможности для оптимизации занятий, повышения их эффективности и персонализации. Применение современных технологий позволяет анализировать физические данные, управлять тренировочными нагрузками и создавать индивидуальные планы тренировок, адаптированные к конкретным целям и возможностям.

Одним из ключевых направлений цифровизации является внедрение носимых устройств, таких как фитнес-трекеры, умные часы и пульсометры. Эти гаджеты предоставляют информацию о таких показателях, как частота сердечных сокращений, уровень кислорода в крови, количество шагов и затраченных калорий. Например, исследование Пушкиной В.Н. и Красильникова А.А. показало, что фитнес-браслеты не только способствуют более эффективной организации тренировок, но и помогают улучшить здоровье студентов за счет регулярного мониторинга физических параметров [5].

Дополнительно широко используются мобильные приложения, которые

поддерживают запись и анализ данных, планирование тренировок и постановку целей. Такие приложения, как Strava, Garmin Connect, популярны среди спортсменов-любителей и профессионалов благодаря удобству в использовании и интеграции с носимыми устройствами.

Современные тренировочные процессы все чаще включают системы анализа больших данных (Big Data), которые помогают тренерам собирать информацию о физическом состоянии спортсменов и строить прогнозы. Это позволяет не только улучшить результаты, но и избежать травм благодаря оптимальному распределению нагрузок. Системы аналитики, такие как Catapult и STATSports, предоставляют детализированные данные о движениях спортсмена, его скорости, дистанции и интенсивности тренировок.

Современные технологии позволяют собирать большие объемы данных о каждом спортсмене. Головина П.А. отмечает, что применение функционального тренинга с учетом индивидуальных особенностей женщины первого периода зрелого возраста способствует повышению уровня физической подготовленности и сохранению мотивации к занятиям [4].

Красильников А.А. и Барков А.Р. в своем исследовании подчеркивают эффективность использования виртуальных технологий в дополнительном образовании. Они отмечают, что интеграция цифровых инструментов в тренировочный процесс способствует развитию скоростно-силовых качеств у обучающихся среднего школьного возраста [5].

Фиджитал-спорт представляет собой симбиоз физических и цифровых активностей, объединяя традиционные виды спорта с инновационными технологиями. Ольховская И.В. в своей работе раскрывает сущность фиджитал-спорта, подчеркивая его потенциал в привлечении молодежи к активному образу жизни [6].

Термин «фиджитал-спорт» (от англ. «phygital» – физический и цифровой) был впервые активно использован в России в контексте «Игр будущего» –

крупного международного спортивного события, которое состоялось в Казани в 2024 году. Эти соревнования включали гибридные дисциплины, где участники должны были проявить себя как в реальных физических упражнениях, так и в виртуальных играх. Например, один из форматов включал прохождение трассы в реальном мире с последующим выполнением заданий в виртуальной реальности [2].

В 2024 году в Казани прошли «Игры будущего», где фиджитал-спорт занял центральное место. Галицын С.В. и Зиганшин О.З. отмечают, что такие мероприятия способствуют популяризации новых спортивных дисциплин и интеграции технологий в спорт [3].

Фиджитал-спорт играет важную роль в привлечении молодежи к активному образу жизни. Благодаря элементам игры и технологий он становится привлекательным для цифрового поколения, которое часто избегает традиционных видов физической активности. Кроме того, фиджитал-спорт способствует формированию навыков, таких как стратегическое мышление, работа в команде и цифровая грамотность.

В образовательной сфере фиджитал-спорт активно внедряется в программы физической подготовки. Учебные заведения оснащают залы VR-оборудованием и интерактивными платформами, что делает занятия более интересными и технологичными для студентов. Такие подходы помогают не только развивать физические качества, но и повышать уровень цифровой компетентности учащихся.

Цифровизация образования играет ключевую роль в подготовке специалистов в области физической культуры и спорта. Абдыбекова Н.А. и Кулгожаев А.Ж. подчеркивают необходимость внедрения цифровых навыков педагогов и разработки соответствующих образовательных программ [1].

Применение платформ, таких как Google Classroom и Zoom, становится стандартом в образовательных учреждениях. Это позволяет проводить занятия

в дистанционном формате, делая образование более гибким и доступным. Козлова С.Ю. акцентирует внимание на интеграции педагогических и цифровых технологий в подготовке педагогов физической культуры.

Создание электронных учебников, видеоуроков и интерактивных заданий способствует повышению качества образования. Николаева Н.И., Лубышев Е.А. и Колоколова И.В. разработали педагогическую концепцию содержания профессионального образования, учитывающую современные цифровые тенденции [3].

Технологии играют важную роль в развитии инклюзивного образования в сфере физической культуры и спорта. Они позволяют адаптировать программы для людей с ограниченными возможностями здоровья, создавая равные условия для всех.

Интерактивные тренажеры и программы помогают учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося. Это подтверждается исследованиями Пушкиной В.Н. и Красильникова А.А., которые отмечают эффективность таких подходов в методологии уроков физической культуры [5].

Фитнес-гаджеты позволяют отслеживать физическое состояние в режиме реального времени, что особенно важно для людей с особыми потребностями. Это способствует безопасному участию в занятиях и повышает их эффективность.

Внедрение современных технологий в область физической культуры и спорта открывает широкие перспективы для развития этой сферы. Инновационные подходы способствуют повышению эффективности тренировочных процессов, улучшению качества образования и популяризации здорового образа жизни. Однако для полноценной интеграции технологий необходимо преодолеть ряд вызовов, связанных с подготовкой кадров и обеспечением технической базы. Скоординированные усилия ученых, педагогов и государственных структур могут способствовать успешному

решению этих задач.

Литература

1. Абдыбекова Н.А., Стрижак А.П. Цифровые навыки педагога в условиях цифровизации образования // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения: сборник статей, 2024. С. 6-11.
2. Агамирова Е.В., Чубанова Г.Р. Влияние инновационной образовательной среды на мотивацию учащихся к урокам физической культуры // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения: сборник статей. М.: Астра, 2024. С. 118-123.
3. Галицын С.В., Зиганшин О.З. Перспективы развития фиджитал-спорта // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 3. С. 89-95.
4. Головина П.А. Анализ результатов экспериментального исследования проверки результативности методики повышения уровня физической подготовленности у женщин // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения: сборник статей. М.: МГПУ, 2024. С. 45-51.
5. Красильников А.А. Фитнес-трекеры в методологии уроков физической культуры // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения: сборник статей. М.: МГПУ, 2020. С. 325-334.
6. Ольховская И.В. Сущность фиджитал-спорта // Вестник науки и образования. 2023. № 5. С. 45-51.

УДК 376

Ширшикова Ю.А.,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 4 курса
Научный руководитель: ст. преподаватель М.Н. Алексеева

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЭЛЕМЕНТ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Адаптивная физическая культура является одним из ключевых элементов в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Она помогает улучшить физическое состояние ребенка, повысить его самооценку и социальную адаптацию. В статье рассматриваются различные методы и подходы к использованию адаптивной физической культуры для реабилитации детей с ОВЗ. Подчеркивается важность физической активности для улучшения физического и психоэмоционального состояния детей, а также для их социальной интеграции. Анализируются методы и подходы, используемые в АФК, а также их влияние на развитие двигательных навыков, укрепление здоровья и формирование уверенности в себе у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, АФК, адаптивная физическая культура, социализация, физические упражнения, реабилитация, здоровье.

Shirshikova Yu.A.

ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION AS AN ELEMENT OF REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Summary. Adaptive physical education is one of the key elements in the rehabilitation process of children with disabilities. It helps to improve the physical condition of the child, increase his self-esteem and social adaptation. The article discusses various methods and approaches to the use of adaptive physical education for the rehabilitation of children with disabilities. The importance of physical activity for improving the physical and psycho-emotional state of children, as well as for their social integration, is emphasized. The methods and approaches used in AFC are analyzed, as well as their impact on the development of motor skills, health promotion and self-confidence in children with disabilities.

Key words: children with disabilities, AFC, adaptive physical education, socialization, physical exercises, rehabilitation, health.

Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь.

Одним из ключевых способов реабилитации детей с ОВЗ является адаптивная физическая культура. В отличие от лечебной физкультуры, которая используется для лечения, адаптивная физическая культура служит в основном инструментом для реабилитации и интеграции в общество.

Адаптивная физическая культура представляет собой широкое понятие, охватывающее набор оздоровительных мероприятий, которые помогают в реабилитации и в целом адаптации к окружающей среде [3]. Она также способствует преодолению различных психических преград. Практика адаптивной физической культуры положительно сказывается как на физическом, так и на психологическом развитии индивида. В результате этой деятельности улучшаются как физические, так и психические параметры.

Физическая реабилитация является важной частью комплексной реабилитации. Она включает в себя систему мероприятий, направленных на

восстановление или компенсацию физических возможностей и интеллектуальных функций, а также на улучшение функционального состояния организма [1]. Для достижения целей реабилитации используются различные методы и средства, включая адаптивную физическую культуру, элементы спорта и спортивной подготовки, массаж, физиотерапию и многое другое.

Медицинские и физические аспекты реабилитации заключаются в восстановлении жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья через комплексный подход, использующий разнообразные средства [2]. Эти мероприятия направлены на максимально возможное восстановление утраченных физиологических функций организма. Если же это невозможно, акцент делается на развитие компенсаторных и заместительных механизмов.

Адаптивная физическая культура (АФК) является неотъемлемой частью комплексной реабилитации и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а не просто дополнительным элементом. Включение АФК в реабилитационную программу решает множество задач, направленных не только на улучшение физического состояния, но и на психологическую и социальную адаптацию ребенка.

Адаптивная физкультура играет ключевую роль в реабилитации детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [4]. Она охватывает различные направления, включая адаптивное физическое образование, спорт для лиц с ОВЗ, подвижные виды отдыха, физическую реабилитацию. Этот подход в равной мере применяется во всех сферах человеческой жизни, являясь основой для социально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной реабилитации [9]. Адаптивная физкультура выступает как значимое средство в медицинской, психологической и педагогической реабилитации. Двигательная активность детей с ОВЗ считается одним из главных показателей успеха реабилитационного процесса.

Занятия АФК способствуют укреплению мышечного тонуса, улучшению

координации и развитию выносливости и гибкости. Регулярные физические нагрузки помогают детям с ОВЗ усиливать опорно-двигательный аппарат и повышать уровень активности, что критически важно для детей, которые имеют ограничения в движении. АФК безусловно положительно влияет и на психологическое состояние ребёнка, повышая его самооценку и уверенность в собственных силах [3]. Они начинают лучше понимать свои возможности, что помогает преодолевать страхи и различные комплексы, связанные с какими-либо ограничениями. Нельзя не сказать о том, что одной из главных задач АФК является интеграция детей с ОВЗ в общество. Такие занятия развивают коммуникативные навыки и умение работать в команде.

К средствам адаптивной физической культуры (АФК) относятся физическая активность, естественные условия окружающей среды и гигиенические аспекты. Физические упражнения являются основным специфическим инструментом. Они помогают решать задачи коррекционного и развивающего характера, а также играют значительную роль в достижении компенсаторных, оздоровительных, лечебных, образовательных и воспитательных целях.

Методика включает в себя набор различных подходов и техник, нацеленных на решение задач, связанных с коррекцией и оздоровлением в сфере АФК. К примеру, методика, направленная на развитие равновесия у людей с ограничениями по движению, или методика коррекции пространственной ориентации для незрячих и слабовидящих, предполагает систематическое и разумное применение различных методов и методических приемов для достижения поставленных целей [10].

Организация занятий физическими упражнениями имеет множество форм, от систематических (уроки физкультуры, зарядка) до эпизодических (прогулки, рыбалка, подвижные игры). Также они могут быть индивидуальными, массовыми, соревновательными и игровыми. Основная цель

всех этих форм заключается в увеличении двигательной активности через регулярные физические занятия, привлечении к доступным видам спорта, проведении интересного досуга, развитии личной активности и креативности, а также в формировании здорового образа жизни [1].

Занятия АФК могут совмещаться с сенсорной интеграцией. АФК и СИ – это похожие методики. Разница только в том, что АФК делает больший акцент на развитие крупной моторики, выносливости и силы. Занятия по СИ проходят в форме игровых упражнений на развитие равновесия, тактильной чувствительности, осознания пространства и своего тела, развития билатеральной координации и правильного дыхания [9]. На занятиях АФК специалист подстраивает физические и интеллектуальные возможности ребенка к решению множества двигательных задач. Дети улучшают свои уже имеющиеся умения и осваивают новые навыки. В процессе занятий применяются комплексные, многосуставные движения, преимущественно в форме упражнений и заданий, направленных на развитие координации и равновесия. Эти мероприятия максимально активизируют кору головного мозга, способствуя его развитию. За счет развития мышечной и сенсорных систем у ребёнка улучшается самоконтроль и управление своим телом, что положительно сказывается на освоении социально-бытовых навыков и самостоятельности. Такие занятия важны для детей: с задержками речи и психоречевого развития; с аутичным спектром; с СДВГ; с моторными нарушениями; с повышенной утомляемостью; с заиканием; с поведенческими особенностями; со стереотипиями;

Адаптивная физическая культура занимает центральное место в системе всесторонней реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, предоставляя им реальные возможности для активного участия в общественной жизни. Основная концепция внедрения адаптивной физической культуры заключается в понимании её роли как социального явления. Главной задачей

этого направления является социализация или социальная абилитация детей с ОВЗ, что способствует не только улучшению качества их жизни, но и наполнению её новыми чувствами, эмоциями и смыслом в целом.

Таким образом, адаптивная физическая культура включает в себя несколько направлений: адаптивная физическая культура, восстановление двигательной активности, адаптивный спорт и физическая реабилитация. Эти направления охватывают разнообразные формы физической активности для детей с физическими и умственными ограничениями, что способствует их интеграции в общество [11]. Обучение различным двигательным навыкам связано с развитием психофизических умений, социальной коммуникации, эмоциональной сферы, а также с познавательной и творческой деятельностью. Адаптивная физическая культура не только имеет значительное значение для формирования физической культуры ребенка, но и способствует передаче универсальных культурных ценностей.

Литература

1. Адаптивная физическая культура в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения: учебное пособие / под общ. ред. С. П. Евсеева. М.: Советский спорт. 2014. 298 с.
2. Апарина М.В. Адаптивное физическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2021. № 29 (371). С. 66-68.
3. Бегидова Т.П. Основы адаптационной физической культуры: учебное пособие М.: Физическая культура и спорт. 2007. 192 с.
4. Дьяченко Н.В. Современные подходы к реабилитации детей с ОВЗ: роль физической активности // Журнал детской реабилитации. 2018. 4(1). С. 15-22.
5. Калинина Л.И., Романов С.П. Адаптивная физическая культура: от теории к практике. – Казань: Издательство КГУ. 2016.
6. Лебедева И.В. Адаптивная физическая культура как средство социальной интеграции детей с инвалидностью // Вестник науки и образования. 2017. 3(12). С. 45-50.
7. Матвеева Н.Ю. Ценностный потенциал адаптивной физической культуры // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014.
8. Овчинникова М.Ю., Иванов П.А. Инклюзивное образование и адаптивная физическая культура: вызовы и перспективы. // Образование и общество. 2020. 3(1). С. 25-30.
9. Сидорова Т.А. Психолого-педагогические аспекты адаптивной физической культуры для детей с ОВЗ. // Психология и педагогика. 2021. 5(2). С. 30-35.

10. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т.1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. М.: Советский спорт. 2005. 296 с.

11. Шевченко Е.В. Методические рекомендации по организации занятий адаптивной физической культурой для детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Издательство «Наука». 2022.

УДК 376

Шумная Н.С.,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», студентка 2 курса
Научный руководитель: канд. пед. наук Б.А. Мхце*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ МЕТОДИК В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается роль адаптивной физической культуры и здоровьесберегающих технологий в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Подчеркивается значимость индивидуального подхода, использования современных технологий и психологической поддержки в процессе восстановления. Приведены результаты исследований, подтверждающие эффективность применения адаптивной физической культуры. Обсуждаются проблемы и перспективы внедрения этих методов в практику реабилитации.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, здоровьесберегающие технологии, реабилитация, ограниченные возможности здоровья.

Shumnaya N.S.

UTILIZATION OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH- SAVING TECHNIQUES IN THE REHABILITATION SYSTEM FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary. The article explores the role of adaptive physical education and health-preserving technologies in the rehabilitation of persons with disabilities. It emphasizes the importance of an individualized approach, the use of modern technologies, and psychological support in the recovery process. The results of domestic studies confirming the effectiveness of applying adaptive physical education, biofeedback technologies, and virtual reality are presented. Problems and prospects of implementing these methods in rehabilitation practice are discussed

Key words: adaptive physical education, health-preserving technologies, rehabilitation,

disabilities.

Вопросы реабилитации и интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в последние годы приобретают особую актуальность. С ростом количества людей с ОВЗ, реабилитационные технологии становятся важнейшим компонентом их полноценного участия в обществе. Одним из значимых направлений является адаптивная физическая культура (АФК), которая, используя различные формы физической активности, помогает людям с ОВЗ не только восстанавливать физическое здоровье, но и улучшать психологическое состояние, способствуя их социализации и интеграции. Наряду с АФК, здоровьесберегающие технологии представляют собой важный элемент поддержки физического и психоэмоционального здоровья.

Адаптивная физическая культура охватывает широкий спектр физической активности, адаптированный под потребности людей с ограничениями. Исследования показывают, что АФК способствует не только физическому восстановлению, но и развитию важных личностных качеств у человека. В работе Гумовой А.М. подчеркивается, что АФК помогает людям с ОВЗ преодолевать как физические, так и социальные барьеры, развивая волевые качества, уверенность в себе и психологическую устойчивость [2].

По мнению Лубышевой Л.И., АФК является эффективным средством реабилитации, способствуя не только физическому восстановлению, но и психологической поддержке, социальной адаптации, улучшению качества жизни. Занятия АФК помогают преодолеть психологические барьеры, связанные с ограничениями, развивают уверенность в себе и своих возможностях.

Шапкова Е.Д. подчеркивает важность интеграции АФК в систему образования лиц с ОВЗ. Физическая активность способствует развитию двигательных навыков, улучшению координации, выносливости, силы,

гибкости. Кроме того, занятия АФК способствуют улучшению когнитивных функций: внимания, памяти, мышления [3].

АФК включает несколько ключевых направлений, которые позволяют людям с ОВЗ не только укреплять физическое здоровье, но и развивать свои способности. Среди них выделяются:

- Адаптивное физическое воспитание, направленное на развитие необходимых навыков для социальной адаптации и активного образа жизни. Этот компонент помогает людям с ОВЗ освоить двигательные и сенсорные навыки, повышая их самостоятельность.

- Адаптивная двигательная рекреация, которая включает занятия спортом и физической культурой для улучшения общего состояния организма и повышения качества жизни. Плотникова и Голуб подчеркивают, что участие в такой активности помогает улучшить самооценку и снизить уровень стресса, что особенно важно для людей с ограниченными возможностями.

- Адаптивный спорт, который становится способом реализации физических и психологических способностей человека с ОВЗ, что укрепляет уверенность в себе и способствует социальной включенности. Мартынова И.Р. отмечает, что участие в соревнованиях оказывает значительное влияние на самооценку, самоконтроль и психологическую устойчивость лиц с ОВЗ [5].

Здоровьесберегающие технологии – это совокупность методик, направленных на сохранение и укрепление здоровья, что особенно важно для людей с ОВЗ. Согласно Мизгарову Е.О., они помогают не только физически укрепить человека, но и поддерживать его психологическое благополучие, развивая личностные качества, такие как забота о себе, и осознание ценности собственного здоровья. В системе реабилитации людей с ОВЗ здоровьесберегающие технологии играют важную роль, так как позволяют создать основу для долгосрочного поддержания здоровья и увеличения устойчивости к физическим и эмоциональным перегрузкам [6].

Смирнов В.П. выделяет несколько компонентов, на которых строятся здоровьесберегающие технологии. Среди них:

- Аксиологический компонент, подчеркивающий важность осознания собственной ценности здоровья и мотивирующий человека с ОВЗ на ведение здорового образа жизни.
- Эмоционально-волевой компонент, развивающий позитивные эмоции и поддерживающий уверенность в себе.
- Собственно, здоровьесберегающий компонент, формирующий гигиенические навыки, привычку к регулярной физической активности и осознанному подходу к своему здоровью.

Использование здоровьесберегающих технологий требует создания особого пространства для их реализации. Мизгаров указывает, что включение в реабилитацию методов, таких как ароматерапия и арт-терапия, помогает улучшить психоэмоциональное состояние и снизить стресс у людей с ОВЗ.

Комплексный подход в реабилитации лиц с ОВЗ позволяет объединить физическую культуру и здоровьесберегающие технологии для достижения максимального результата. Исследования Мартыновой И.Р. подчеркивают значимость сочетания АФК и здоровьесберегающих технологий для повышения социальной активности и улучшения уровня физического здоровья. Она утверждает, что занятия спортом и физкультурой способствуют формированию уверенности в себе и помогают людям с ОВЗ обрести чувство полноценности и социальной значимости [5].

Мартынова также указывает, что применение здоровьесберегающих технологий на постоянной основе позволяет людям с ОВЗ поддерживать свое здоровье и учиться навыкам самостоятельного ухода за собой, что особенно важно для их независимости в повседневной жизни. Сочетание физической активности и поддерживающих технологий не только улучшает физическое состояние, но и способствует формированию позитивного отношения к своему

здоровью и жизни в целом [6].

Несмотря на положительные результаты исследований, существуют определенные барьеры в широком внедрении АФК и здоровьесберегающих технологий. Недостаток квалифицированных кадров, способных работать с современными технологиями, остается серьезной проблемой. Антонюк С.Д. отмечает, что необходимо развивать системы обучения и повышения квалификации специалистов в этой области [1].

Финансовые ограничения также затрудняют внедрение новых технологий. Высокая стоимость оборудования и программного обеспечения требует значительных инвестиций. Кроме того, информационный дефицит и недостаточная осведомленность о возможностях и преимуществах использования новых технологий замедляют их распространение.

Перспективы развития связаны с государственным финансированием, поддержкой научных исследований и обменом опытом на международном уровне. Важно создавать интегрированные программы, объединяющие усилия различных специалистов для достижения максимального эффекта.

Адаптивная физическая культура и здоровьесберегающие технологии являются важными элементами в комплексной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья. Они помогают не только укрепить физическое состояние, но и развивать личностные качества, такие как уверенность в себе и умение заботиться о собственном здоровье. АФК и здоровьесберегающие технологии делают реабилитацию комплексной, объединяя физическое, психическое и социальное здоровье.

Исследования показывают, что применение АФК в сочетании со здоровьесберегающими технологиями позволяет повысить качество жизни людей с ОВЗ, предоставляя им возможность не только для физического, но и для социального и эмоционального восстановления. Это делает их участниками общественной жизни, помогая преодолеть барьеры и повысить уверенность в

собственных силах.

Литература

1. Антонюк С.Д. Адаптивное физическое воспитание и адаптивный спорт в системе дополнительного образования в коррекционных школах-интернатах // Проблемы развития физической культуры и спорта в странах Балтийского региона: сб. ст. Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Великие Луки. 2009. С. 141-146.
2. Гумова А.М. Физическая культура как способ реабилитации и адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Майкопский государственный технологический университет. Майкоп, 2020.
3. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник в 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / под общ. ред. С.П. Евсеева. М.: Советский спорт. 2015. 296 с.
4. Карасева Л.А. Роль физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий в профессиональной реабилитации инвалидов // Адаптивная физическая культура. 2007. № 1 (29). С. 8-11.
5. Мартынова И.Р. Адаптивная физическая культура как составная часть комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Юго-Западный государственный университет, Курск. 2020.
6. Мизгаров Е.О. Особенности применения здоровьесберегающих технологий в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Белгород, 2014.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОНКУРС ЭССЕ
«УЧИТЕЛЬ, НАСТАВНИК, ПЕДАГОГ...»
СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-11 КЛАССОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ,
ПРОВОДИМЫЙ В РАМКАХ XV ВСЕРОССИЙСКОЙ
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«МИР БЕЗ ГРАНИЦ»

Савельев А.Д.,
ученик 9 класса МБОУ СОШ №45 г. Ставрополя
(1 место)

КТО ОН: ПЕДАГОГ, КОТОРОГО ЖДУТ?

Каждый из нас изучает что-то новое. Кто-то учится рисовать, кто-то играть в футбол, кто-то учит ноты. Несмотря на разницу в этих сферах, их объединяет одно, а именно наличие наставника, педагога или тренера. Но не каждый педагог обладает навыками, которые могут научить другого человека. В данной работе я попытаюсь ответить на вопрос: «Кто же он: педагог, которого ждут?»

Для начала, нужно выделить основные качества, которыми должен обладать педагог.

Во-первых: знание своей деятельности. Он должен иметь соответствующее образование и немаловажно иметь какие-либо заслуги в данной сфере/спорте.

Во-вторых: организационные навыки. По-настоящему профессиональный учитель выстраивает план уроков или тренировок так, чтобы они были максимально эффективны и понятны. Неумение организовать образовательный процесс является одной из проблем, из-за которой вполне перспективные люди не могут раскрыть свой потенциал.

В-третьих: умение находить общий язык с разными категориями людей. Есть такое выражение: «Тренер – это и мама, и папа». Оно идеально описывает суть наставничества. Тренер должен видеть каждого ученика практически насквозь, знать его особенности характера. У каждого человека они абсолютно разные: один агрессивный, вспыльчивый, а другой закрытый, зажатый. Тренер должен быть одновременно и понимающим, и строгим по отношению к ученикам. Некоторые педагоги чрезмерно мягкие или наоборот ругают за каждый проступок. Конечно, выбор зависит от характера учителя, но правильным будет действовать по-разному в разных ситуациях. Быстрое ориентирование и подбор определённого действия для отдельной ситуации, а не действовать по шаблону. Гибкость в данном плане является отличным качеством и балансом между крайностями.

В-четвёртых: мотивация. Ответственный педагог делает всё, чтобы заинтересовать ученика в самосовершенствовании. Самый действенный метод, это показ личного примера. Каждый обучающийся в первую очередь смотрит на наставника. Плохим примером является то, что тренер рассказывает одни вещи, но в действительности сам их не делает, и это играет огромную роль в восприятии тренера учеником. Обучающийся смотрит на своего наставника и стремится к тому, чтобы стать таким же, как он.

Исходя из вышеперечисленного следует, что педагоги, наставники и тренеры должны иметь все качества, которые способствуют грамотному обучению. Все эти качества сочетать в одном человеке довольно непросто. Но такой педагог будет действительно способен привести своих учеников к достижениям в профессиональных сферах. К сожалению, таких людей очень мало. Но именно благодаря им у нас есть знаменитые спортсмены, писатели, журналисты и многие другие. Тот педагог, которого ждут, будет всеми силами помогать своему ученику и делать всё для его реализации в определённой сфере. Тот самый наставник должен увидеть скрытый потенциал в

обучающемся. Настоящий педагог – профессионал своего дела и знает, как сделать профессионалом того, кто сам к этому стремится.

Кудряшова Е.К.,

ученица 8 класса МБОУ лицея №16 г. Ставрополя

Педагог-наставник: учитель математики Т.В. Гаршина

(2 место)

РОЛЬ ПЕДАГОГА В СУДЬБЕ «ОСОБОГО РЕБЕНКА»

Сейчас часто можно услышать выражение «особый ребенок». И, к сожалению, речь идёт не о каких-то выдающихся особенностях или умениях таких детей, а о наличии серьёзных заболеваний, инвалидности, приводящих к тому, что подобный маленький человек только вступает в жизнь, а уже не вписывается в круг своих сверстников, часто вызывает отторжение у взрослых, не может так же легко и просто, как и остальные, обучаться наравне со всеми.

Самое страшное, на мой взгляд, что такой ребенок оказывается «лишним» и для педагогов, которые как раз и должны быть той сильной рукой, которая может поддержать ребенка с нарушениями развития на этом нелёгком пути вхождения в мир общения со сверстниками; тем сердцем, которое способно как никакое другое, разве что кроме материнского, согреть и приободрить; тем сосредоточием знаний и умений, способным донести сложное, с трудом воспринимаемое, иногда и недоступное ребенку, у которого нарушены зрение, слух, двигательные функции или способности устанавливать контакт с миром вокруг себя.

Мы часто слышим, что «дети жестоки». Да, они только учатся сопереживанию и милосердию и подражают в этом взрослым. И когда они, например, слышат от своего учителя, что не нужношний раз общаться с таким ребенком или видят, что на уроках он остаётся без внимания, просто

сидит на задней парте, они просто копируют отношения своего педагога... и отбрасывают тем самым «особого ребенка» ещё дальше, в мир, где он «не такой, как все НОРМАЛЬНЫЕ дети».

В моей жизни встреча с «особым ребенком» состоялась ещё в детском саду, когда от нас не требовали слишком больших достижений. Но уже тогда один из мальчиков, Арсений, аккуратный, добрый, слушающийся и полностью понимавший воспитателей, но при этом вообще не говоривший, вдруг стал оказываться вне игр, игнорировался проводимых воспитателем занятиях, его «не слышали» когда он пытался о чём-то попросить, не используя при этом речь, но, в целом, понятно даже для нас, детей.

Было видно, как он тянется к простому человеческому общению, такому естественному и доступному для нас; что ему очень хочется участвовать в игре, которая так весело идёт без него; что ему хочется поделиться своими маленькими радостями, достижениями и победами – а не с кем. Сейчас я придаю этим впечатлениям осмысленную форму, даю им оценку, а тогда мне было просто жаль его, хотелось поддержать и дать понять, что я вижу и понимаю, что он такой же, как и мы.

На следующий год, встретив после лета Сеню уже в подготовительной группе, когда мы все готовились идти в школу, я была сильно удивлена: мой приятель стал говорить. Неловко, непонятно, невнятно, но мне с ним стало гораздо интересней общаться. Он часто играл с игрушечными медицинскими приборами и говорил, что хочет стать врачом и помогать людям.

Арсений пытался говорить, общаться, быть СО ВСЕМИ и КАК ВСЕ. Но при этом я вдруг поняла, что воспитатели его по-прежнему не замечают, потому что его было сложно понять, на это требовались дополнительные время, усилия.

А потом мы пошли в одну школу. Первый класс пролетел незаметно. А через год я вдруг увидела уже совсем другого ребенка. Его все знали, но НЕ

ЗАМЕЧАЛИ. Ему вежливо кивали, но НЕ СЛЫШАЛИ. Его учитель часто и прилюдно говорила, что её не учили работать с ТАКИМИ детьми. И он стал грубым, агрессивным, замкнутым. Только иногда сквозь это всё проглядывал тот мальчик с доверчивым взглядом на мир голубых глаз и радостным и светлым лицом, тот Арсений, который ЖИЛ рядом всего год назад.

И тогда я поняла, что педагог может если не всё, то очень многое. Поняла, насколько велика его роль в судьбе «особого ребенка». От всей души пожелала встретить Сене того педагога, который будет беречь, развивать и возрождать в пока ещё маленьком человеке сильного и уверенного в себе Человека с большой буквы, равного всем и уникального в этом равенстве! Всем сердцем захотела сама стать таким педагогом!

Беленникова А.А.,
ученица 9 класса МБОУ гимназии №7 села Донского
Педагог-наставник: учитель русского языка
и литературы В.В. Лысенко
(3 место)

ПРОФЕССИЯ ДЛИННОЮ В ЖИЗНЬ

Учитель, наставник, педагог... Эти слова несут в себе огромный смысл, воплощая не просто профессию, а миссию, которая определяет будущее поколение. Классный руководитель, преподаватель русского языка и литературы, Ковалева Валентина Ивановна – это тот человек, чье имя сразу всплывает в моём сознании, когда речь заходит о настоящем педагоге, который не просто учит, но и вдохновляет, воспитывает и становится особенным человеком для каждого ребенка.

Когда говоришь о Валентине Ивановне, невозможно не отметить её искреннюю преданность профессии. Её уроки русского языка и литературы – это не просто школьная программа. Это целый мир, который открывается перед

учениками. Она не просто учит грамматике или разбору литературных произведений, а помогает увидеть за строками авторскую душу, почувствовать каждое слово, понять, как литература может стать зеркалом человеческой жизни. С её помощью даже те, кто считал себя далеким от литературы, начинают понимать, насколько важны и красивы слова. Валентина Ивановна способна разжечь интерес даже в самых, казалось бы, равнодушных сердцах.

Но не только в классной комнате Валентина Ивановна проявляет свои педагогические таланты. Как классный руководитель, она становится для детей второй мамой. Важно понимать, что быть классным руководителем – это не просто быть организатором учебного процесса. Это каждодневный труд, наполненный заботой о каждом ученике, интересом к их внутреннему миру, готовностью поддержать и направить. Она знает, чем живёт каждый ребенок, какие у него мечты и страхи. Каждый ученик чувствует, что он важен, что к его мнению прислушиваются, что его проблемы не останутся незамеченными. Для многих детей это особенно важно, ведь школа для них часто становится вторым домом.

Ковалева Валентина Ивановна – это пример того, каким должен быть настоящий наставник. Она никогда не учит сухо и категорично, не ставит себя выше учеников. Наоборот, её подход основан на доверии и уважении. Она умеет найти общий язык с каждым, будь то тихий, замкнутый ребенок или активный лидер. Её педагогика основана на доброте, терпении и умении видеть в каждом ученике личность. И это не просто слова. Многие выпускники спустя годы вспоминают Валентину Ивановну как человека, который помог им определиться в жизни, поверить в себя и свои силы.

Особое место в её педагогической практике занимает организация внеклассной работы. Валентина Ивановна – это инициатор самых интересных мероприятий, которые объединяют детей, создают атмосферу дружбы и взаимопонимания в классе. Экскурсии, литературные вечера, совместные

праздники – всё это не просто развлечение, а важная часть воспитательного процесса. Она умеет сделать так, чтобы даже простое чтение стихов превращалось в событие, которое запоминается надолго. Это создаёт ту самую школьную атмосферу, которая потом с теплотой вспоминается во взрослой жизни.

Валентина Ивановна – это человек, который всегда находится в поиске. Она не боится внедрять новые методы, экспериментировать, искать подходы, которые будут наиболее эффективны для её учеников. Для неё важно не просто «отработать» урок, а сделать так, чтобы каждый вынес из него что-то важное для себя. Её подготовка к урокам – это не просто следование учебному плану. Она тщательно подбирает материалы, находит интересные факты, создает задания, которые заставляют думать, анализировать, искать. Её уроки – это всегда диалог, обмен мнениями, возможность для каждого высказать своё видение и почувствовать, что оно имеет значение.

Но главное, что делает Валентину Ивановну особенным человеком, – это её отношение к детям. Она искренне любит своих учеников, принимает их такими, какие они есть, с их недостатками и достоинствами. Её любовь – это не потакание капризам, а умение быть строгой, но справедливой, поддерживать и в то же время требовать. Дети чувствуют эту любовь, и это делает её авторитет непререкаемым. Для многих она становится не просто учителем, а тем взрослым, к которому можно прийти за советом, поделиться своими переживаниями, найти поддержку.

Для Валентины Ивановны школа – это не просто работа. Это её жизнь, её призвание. Она отдает ей всё своё время, силы, душу. Её день не заканчивается звонком на последний урок. Она всегда готова остаться, чтобы помочь кому-то разобраться в сложной теме, выслушать, посоветовать. Для неё важно не только успеваемость детей, но и их внутреннее состояние, их настроение, их успехи за

пределами школьной программы. Она гордится каждым своим учеником, радуется их достижениям, переживает за их неудачи.

Наверное, именно поэтому Валентина Ивановна остаётся в памяти своих учеников на всю жизнь. Её мудрые советы, добрые слова, искренняя улыбка – всё это хранится в сердцах тех, кого она учила. Многие из них, став взрослыми, приходят к ней уже со своими детьми, чтобы те могли учиться у этого удивительного человека.

Учитель, наставник, педагог... В случае с Ковалевой Валентиной Ивановной эти слова звучат особенно проникновенно. Она – настоящий педагог, для которого каждый ребенок – это личность, каждый урок – это возможность вдохновить, каждый день – это шанс сделать что-то важное. Её труд – это не просто передача знаний, а создание чего-то большего: любви к жизни, к слову, к человеку.

Для многих учеников она становится особенным человеком, который формирует их мировоззрение, помогает найти себя, обрести веру в свои силы. Она не просто учит – она воспитывает душу, помогает раскрыться, поддерживает и направляет. Её вклад в жизнь своих учеников неоценим. Ковалева Валентина Ивановна – это тот учитель, о котором мечтают многие. Это тот педагог, который остаётся в сердце навсегда.

Фомина Ю.А.,

учитель начальных классов

МАОУ гимназии № 24 г. Ставрополя

ДИНАСТИЯ – СПЛЕТЕНИЕ ПОКОЛЕНИЙ

Педсовет... Думаете он проходит только в школе? Ошибаетесь! В моей семье, как, впрочем, и во всех семьях, в которых несколько педагогов, даже

семейные торжества рано или поздно превращаются в педсовет. Думаете это неправильно? Я считаю, что по-другому и быть не может!

Школа для настоящего педагога – это не отдельная часть жизни. Она проходит красной нитью в его судьбе и становится профессиональным путеводителем в жизни детей. Думаю, что именно поэтому возникают педагогические династии. В семье, где любят свою профессию, отдаются ей полностью, вырастает ребенок в полной уверенности, что без школы нет жизни.

Бывает, что древо династии в профессии прямое, с разветвлениями и конкретным основателем. А вот у меня оно состоит из сплетений стволов и веточек; и чем выше оно вырастает, тем сильнее переплетается.

Основателем одной из ветвей является моя прабабушка по линии мамы – Смородина Раиса Трофимовна. Она сыграла большую роль в маминей судьбе, в становлении отношения к педагогу и к обучению. Преподавала прабабушка в школе для мальчиков в г. Нальчик КБР ещё до войны, а потом вынуждена была стать домохозяйкой, так как дедушка вернулся с фронта с подорванным здоровьем. Веточкой от этого основания стала моя двоюродная тетя – Смородина Светлана Викторовна, директор МБОУ СОШ №1 г. Кандалакша Мурманской области.

Вторым основателем династии по линии бабушки я считаю родную сестру моей прабабушки – Шашкову Анну Никитичну – учителя начальных классов МКОУ СОШ 5 с.Сергиевское, в которой работает уже 26 лет моя мама – Фомина Ирина Анатольевна. От этого основания выросла еще веточка – мамина тетя – Хныкина Галина Алексеевна, учитель начальных классов МОУ СОШ № 1 имени Героя Советского Союза И.И. Тенищева с. Александровского.

Как говорит моя мама, от нее тоже растет веточка – я, Фомина Юлия Андреевна, учитель начальных классов МАОУ гимназии 24 имени Генерал-лейтенанта юстиции М.Г. Ядрова г. Ставрополя. В 2022 году я набрала свой первый класс. А в 2023 году взяла еще один первый класс. Знаете, когда я

поняла, что правильно выбрала профессию? В беседе с малознакомым человеком. Он спросил, сколько у меня детей, а я ответила – 57, имея в виду учеников. Собеседник застыл в недоумении. Осознав эту смешную историю, я поняла: династия продолжается.

В моем педагогическом дереве есть ещё вплетения – бабушка и тетя папы, они тоже учителя. Ольга Николаевна Фомина 27 лет проработала учителем математики в г. Тольятти, а Фомина Нина Александровна – учитель русского языка и литературы, педагогический стаж работы 42 года, работает в средней школе с углубленным изучением отдельных предметов № 57 Кировского района г. Волгограда.

Жизнь разбросала родственников по стране, но, встречаясь и созваниваясь, мы всегда устраиваем педсовет: делимся опытом, даем друг другу советы.

Хороший учитель – как свеча. Он растворяет себя для того, чтобы дать другим свет.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ		3
СЕКЦИЯ 1 СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКИЙ, ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЙ, ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТЫ		
Аджигабулова Н.А.	Преподавание географии в инклюзивном образовании	5
Блохина В.В.	Организация инклюзивного экотуризма как способ формирования естественно-научной грамотности и экологической культуры школьников с ОВЗ	10
Воробьева А.С.	Теоретический анализ проблемы формирования математических представлений у младших школьников с нарушением интеллекта	18
Гулиева А.А.	Методика обогащения словарного запаса обучающихся-инофонов в процессе работы с текстом	23
Дорошенко Е.А.	Экологическое воспитание в коррекционной школе	29
Дрыгина О.С.	Особенности нравственного развития дошкольников с нормативным развитием и с задержкой психического развития	35
Екимова М.А.	Роль экскурсии в инклюзивном образовании учащихся	42
Есин А.А.	Роль родителей в инклюзивном образовании (на примере обучения математике)	48
Жоникулов И.Б.	Мир без границ: утопия или реальность?	55
Колесникова Ю.Н.	Особенности фразовой речи у детей дошкольного возраста с ОНР	60
Линёва Я.А.	Развитие силовых способностей обучаемых с ограниченными физическими возможностями	67
Луценко Ю.Н.	Изучение пейзажной лирики как средство литературного развития младшего школьника	73
Максименко А.С.	Методика развития связной речи учащихся-инофонов на уроках русского языка посредством анализа текста	77
Мелтонян А.Р.	Формирование опыта применения УУД в жизненных ситуациях при решении математических задач для лиц с ОВЗ	86

Ноздрачева В.А.	Сенсорные упражнения как средство развития математических представлений детей с ОВЗ	91
Пономаренко А.А.	Развитие навыков чтения на уроках математики у младших школьников с задержкой психического развития	98
Салиева В.Н.	Патриотическое воспитание младших школьников с ОВЗ в рамках деятельности исторического кружка	104
Сухорукова К.А.	Особенности формирования ценностного отношения к природе у младших школьников с ОВЗ	110
Токарева А.С.	Проблемы реализации инклюзивного обучения в общеобразовательной организации	117
Тюренкова А.И.	Проблема школьных стрессов в системе общего и инклюзивного образования	123
Халилова Д.	Изменения в русском языке XXI века: трансформация грамматических норм	131
Хачко Д.Н.	Формирование и развитие установок экологически целесообразного и здорового образа жизни у обучающихся на уроках по основам безопасности и защиты Родины в классах комбинированного типа	137
Шевченко О.Д.	Развитие представлений о деньгах и семейном бюджете у учеников начальных классов с ограниченными возможностями здоровья	143
СЕКЦИЯ 2 ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ		
Алиева А.А.	Причины школьной неуспеваемости у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи	151
Алфимов Н.О.	Особенности развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта	157
Барабанщикова Д.Д.	Особенности эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями интеллекта	163
Бараева Р.Х., Акопян А.Г.	Исследование словесно-логической памяти детей младшего школьного возраста после состояния кохлеарной имплантации	167
Борисова В. Н.	Роль семьи в развитии самооценки подростков с нарушением зрения	174

Бутенко В.В.	Особенности развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения	180
Зареченко С.С.	Специфика мыслительных операций у подростков с нарушением интеллекта	186
Земцова А.М.	Особенности эмпатии у младших школьников с нарушением слуха	192
Иванникова В.В., Науменко А.С.	Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением слуха	199
Канимготова М.А	Влияние семьи на процесс социально-психологической адаптации слабовидящих подростков	206
Колодич Н.П.	Особенности осязательного восприятия у детей с нарушением зрения	209
Ледовская Н.К.	Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	214
Насиротова А.С.	Особенности мнестических процессов у младших школьников с нарушениями интеллекта	223
Немцева Д.В., Акопян А.А.	Развитие свойств внимания у младших школьников с нарушением слуха	231
Оганесян А.Я.	Экспериментальное изучение особенностей развития произвольной памяти у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями	237
Парфенов К.А.	Особенности проявления «нежелательного» поведения детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	244
Пашенко А.Ю.	Развитие координационных способностей младших школьников с нарушением слуха	248
Прутьян В.В.	Особенности развития эмоционального интеллекта у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома	256
Пяро А.С.	Особенности коммуникативных навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями	263
Сорокина И.А.	Особенности развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями речи	270
Тарасенко В.Б.	Особенности восприятия детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта	276

Филькина М.В.	Особенности моторного праксиса детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта	282
Хатышева Э.Ф.	Особенности эмоциональной сферы у дошкольников с нарушениями зрения	290
Чертова Д.М.	Особенности восприятия устной речи в онтогенезе и у дошкольников с задержкой психического развития	296
Ширшикова Ю.А.	Особенности социальных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	302
СЕКЦИЯ 3 СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ		
Аксенова Е.Г.	К вопросу о специфике предметно-практической деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра	310
Белая А.А.	Экспериментальное исследование особенностей психологической профилактики психоэмоционального напряжения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	315
Бессмертная А.А., Тарасова О.Д.	Оптимизация межличностного взаимодействия со сверстниками младших школьников с нарушениями интеллекта	321
Богомолова А.Е.	Развитие межличностного взаимодействия старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями в процессе формирования сюжетно-ролевой игры	328
Борозенец Д.В.	Проблема буллинга в подростковом возрасте	334
Бугрий А.В., Товмасын М.М.	Психологическое содействие развитию представлений о здоровом образе жизни у младших школьников с нарушениями интеллекта	339
Гериева Д.А.	Теоретический анализ психолого-педагогического сопровождения взаимодействия детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками	345
Горнакова Н.С.	Комплексная сказкотерапия как метод развития эмоционального интеллекта	351

Евгамукова Е.Ш., Бондаренко Я.С.	К вопросу о развитии коммуникативных способностей у подростков с нарушениями слуха	356
Жеребкина А.И.	Особенности применения метода сенсорной интеграции в работе по коррекции проявлений агрессивного поведения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	363
Завязкина Д.А.	Психолого-педагогическая коррекция проявления агрессии в межличностном взаимодействии у младших школьников группы риска	370
Кузьминова К.С.	Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами игротерапии	376
Саркисова Я.Б.	Психологические аспекты развития эмоционального благополучия у подростков с нарушениями слуха	383
Сухова А.А.	Развитие наглядно-образного мышления дошкольников с нарушениями зрения	391
Уманец И.В.	Специфика психокоррекционной работы с детьми с нарушениями зрения	397
Хохлова Н.В.	Применение элементов теории решения изобретательских задач в развитии логического мышления у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	402
Хулелидзе Т.В.	Роль сенсорной интеграции в развитии высших психических функций у детей с интеллектуальными нарушениями	409
Чернышова В.М.	Проблема развития внимания у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта	414
Честникова С.Р.	Коррекция нарушений развития у детей с детским церебральным параличом	421
Шаралапов А.В.	Роль игровых технологий в обучении и развитии детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха	425
Шевцова А.Г.	Сказкотерапия как средство психологической профилактики виктимности у младших школьников с нарушениями интеллекта	430

Яганова К.А.	Экспериментальное изучение особенностей коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений перцептивных способностей определения признаков предмета у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения	436
СЕКЦИЯ 4 ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ		
Аджигильдиева С.И.	Особенности применения технологий визуализации в процессе коррекции нарушений звукопроизводительной стороны речи	443
Аксёненко Т.А.	Значение взаимодействия логопеда с семьей в условиях ДОУ	448
Алёшина А.О.	Технологии коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности	454
Андерзянова В.А.	АРТ-терапевтические методы в работе с детьми с синдромом Дауна	460
Андриеш Е.Е.	Разработка практикума по изучению дактилологии людьми с бисенсорными нарушениями	463
Бакаева А.А.	Логопедическая работа с детьми раннего возраста	471
Бакаева А.А.	Методические аспекты коррекции дизонтогенеза развития словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	476
Баронина Е.В.	Роль профилактики письменной речи у детей дошкольного возраста с дизартрией	480
Басурова О.В.	Развитие тактильно - кинестической чувствительности у дошкольников с нарушением зрения	485
Бондаренко Д.С.	Методические приемы повышения эффективности освоения предмета «окружающий мир» детьми с РАС	490
Борова Я.М.-Б.	Развитие мышления у дошкольников с ОНР третьего уровня	496

Борозенец Ю.В.	Дидактические игры как средство развития мыслительных операций детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	501
Брагина Д.А.	Развитие синтаксической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе работы над словосочетаниями	506
Буркот В.Л.	Формирование монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР в процессе обучения пересказу	514
Васильченко Е.П.	Особенности обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями решению простых текстовых задач	520
Васильченко Е.П.	Особенности познания окружающего мира младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями	526
Горкавенко А.Е.	Дидактическая игра как средство развития грамматического строя речи	533
Гринёва А.А.	Развитие речевой активности у младших школьников с нарушением интеллекта	538
Даулова А.А.	Развитие восприятия у дошкольников с ДЦП на занятиях дефектолога	545
Иволгина О.И.	Методические аспекты формирования гнозиса у детей с нарушениями речи	551
Квашина А.Е.	Метод наглядного моделирования как средство развития монологической речи детей дошкольного возраста с ОНР	556
Кисилева Т.Д.	Методические рекомендации по развитию графомоторных навыков у дошкольников с дизартрией в процессе обучения грамоте	562
Коленко И.А.	Трудности при обучении письменной речи у первоклассников	567
Колесник А.В.	К вопросу обучения учащихся с задержкой психического развития сложению и вычитанию в пределах 20	571
Колесникова Ю.Н.	Особенности фразовой речи у детей дошкольного возраста с ОНР	577
Кравченко П.В.	Современные подходы к формированию диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи	584

Крикленко У.В.	Направления логопедической работы при деформациях и аномалиях зубочелюстной системы	591
Майстренко А.Р.	Предупреждение нарушения процесса письма у дошкольников с дизартрией	596
Мендель А.Ю.	Формирование конструктивных умений у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня	602
Муртузова А.Л.	Социально-педагогическая деятельность в работе с семьёй, воспитывающей ребенка-инвалида	608
Наumenко А.С., Иванникова В.В.	Фэнтезийные рассказы как средство развития речевых навыков у детей с умственной отсталостью: методические аспекты	616
Онищенко А.Ю.	Основные направления использования малых фольклорных форм для развития речи детей дошкольного возраста с ОНР	622
Орлова Н.П.	Развитие пространственных представлений у детей-инофонов с задержкой психического развития в 5 классе общеобразовательной школы	628
Остапчук А.С.	Особенности и условия развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	634
Пашкова Н.А.	Развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения с использованием элементов изодетальности	640
Перегородиева В.Е.	Формирование любознательности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	647
Рудь В.А.	Психолого-педагогические аспекты использования пиктограмм в работе с детьми младшего школьного возраста с глубокой умственной отсталостью	654
Рыбалкина А.А.	Особенности социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями интеллекта	662
Салиева В.Н.	Патриотическое воспитание младших школьников с ОВЗ в рамках деятельности исторического кружка	668

Сараджьян Е.И.	Организация логопедической работы по коррекции описательной стороны речи в процессе обучения сочинению младших школьников с речевыми нарушениями	674
Свихнушина П.С.	Современные подходы логопедической работы по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи	680
Сейранова Ю.В.	Особенности логопедического обследования голоса у детей с дизартрией	687
Симутина А.С.	Опыт проведения инклюзивных встреч в музее со школьниками с нарушенным и сохранным слухом	695
Сорокина И.А.	Методы и подходы к подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья к школе	701
Субачева Е.А.	Особенности коррекции нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с нарушениями речи	707
Текуева Д.Р.	Коррекция двигательных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с патологией зрения	713
Темерева О.С.	Технологии коррекционной и профилактической работы, применяемые для детей с дисграфией	719
Тимофеева А.В.	Технологии коррекционно-педагогической работы с детьми с ОНР	725
Тищенко Д.А.	К вопросу о формировании математических представлений у обучающихся с умственной отсталостью в процессе решения математических задач	731
Толмачев К.В.	Развитие эмоциональной отзывчивости у детей с особыми образовательными потребностями с помощью применения полихудожественного подхода	738
Тютюнник В.А.	Роль семьи в лечении и профилактике болезней детей с нарушением слуха	743
Удовыченко Л.В.	Особенности логопедической работы в специальной (коррекционной) школе для детей с интеллектуальными нарушениями	753

Узденова М.М.	Сюжетно-ролевая игра как средство развития речевого взаимодействия детей дошкольного возраста с ОНР	758
Хамхоева А.М.	Проблема готовности детей, имеющих нарушения слуха к обучению в школе	766
Цалкосова В.С.	Значение фонематического восприятия для развития речи детей дошкольного возраста	773
Черкашина В.Е.	Формирование навыков практической ориентировки в словоизменении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (3 уровень)	778
Шабанова Л.З.	Особенности усвоения и использования предложно-падежных структур детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	782
Шишкина С.А.	Основные направления логопедической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития	792
Щербак А.В.	Формирование математических представлений дошкольников с ЗПР средствами легоконструирования	798
Эреджепова А.С.	Формирование жизненных компетенций у младших школьников с легкой умственной отсталостью на уроках социально-бытовой ориентировки	803
СЕКЦИЯ 5 АДАПТИВНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ		
Бугаев Д.Ю.	Спортивное образование людей с ограниченными возможностями здоровья	810
Звоник С.И., Малофеев Д.А.	Построение коррекционно-оздоровительных занятий по физическому воспитанию со студентами с нарушением слуха в высших учебных заведениях	815
Злобина Д.А.	Профилактика заболеваний опорно-двигательного аппарата у студентов, относящихся к специальным медицинским группам	821
Иванова Д.О.	Адаптивная физкультура для лиц с ограниченными возможностями здоровья	827

Китаев Р.Р.	Влияние регулярных физических нагрузок на психоэмоциональное состояние человека	832
Косенко С.А.	Физическая подготовка студентов СПО с ограниченными возможностями здоровья	837
Кренделева Т.А.	Адаптивная физическая культура в системе комплексной реабилитации и социальной интеграции инвалидов	842
Кудлаева П.Д.	Лечебная физическая культура при остеохондрозе разного вида	849
Мажирина М.В.	Озеро Тамбукан как средство реабилитации заболеваний опорно-двигательного аппарата	855
Макаренко А.И.	Адаптивная физическая культура в системе реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья	860
Мурадянц Е.А.	Методики лечения сколиоза при помощи физических упражнений	868
Немцева Д.В.	Значение физической культуры и спорта для сохранения и укрепления духовно-нравственных ценностей	873
Саид С.Т.Ш.	Применение адаптивной физической культуры как средства работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на уроках	878
Семенова Д.А.	Влияние физической активности на детей с ограниченными возможностями здоровья	884
Сергеева А.П.	Применение средств гимнастики на занятиях физической культуры у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	889
Столярова К.А.	Адаптивная физическая культура для студентов СПО с нарушением зрения	896
Узденова М.М.	Технологии психосоматической регуляции в адаптивной физической культуре	902
Шарлапов А.В.	Применение современных технологий в области физической культуры и спорта	907
Ширшикова Ю.А.	Адаптивная физическая культура как элемент реабилитации детей с ОВЗ	912
Шумная Н.С.	Использование адаптивной физкультуры и здоровьесберегающих методик в системе реабилитации людей с ОВЗ	918

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОНКУРС ЭССЕ
«УЧИТЕЛЬ, НАСТАВНИК, ПЕДАГОГ...»
СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-11 КЛАССОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

Савельев А.Д.	Кто он: педагог, которого ждут?	924
Кудряшова Е.К.	Роль педагога в судьбе «особого ребенка»	926
Беленникова А.А.	Профессия длиною в жизнь	928
Фомина Ю.А.	Династия – сплетение поколений	931
Содержание		934