

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ДЕФЕКТОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ**

Л.А. Черных, Т.А. Рычкова

НАПИСАНИЕ, ОФОРМЛЕНИЕ И ЗАЩИТА МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ

Учебно-методическое пособие

для студентов очной и заочной форм обучения
по направлению подготовки
44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»



КНИГА
Луганск
2020

УДК [(159.9 : 61)+376] : 378.22 (076)
ББК 88.48 р3+74.50 р3
Ч49

Рецензенты:

- Ершова И.Б.** – профессор кафедры дефектологии и психологической коррекции Государственное образовательное учреждение высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», доктор медицинских наук, профессор;
- Чеботарева И.В.** – заведующий кафедрой дошкольного образования Государственное образовательное учреждение высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент;
- Лохматова И.А.** – ассистент кафедры педиатрии и детских инфекций ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки», кандидат медицинских наук.

Черных Л.А., Рычкова Т.А.

Написание, оформление и защита магистерских диссертаций :

Ч49 учебно-методическое пособие / Л.А. Черных, Т.А. Рычкова; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2020. – 248 с.

Учебно-методическое пособие содержит общие положения о магистерской диссертации, требования к организации ее выполнения, правила оформления, обязанности студента и руководителя, особенности процедуры предзащиты, защиты и рецензирования магистерской диссертации, типичные ошибки при написании магистерских диссертаций, список рекомендованной литературы, приложения с примерами оформления структурных элементов работы.

Учебно-методическое пособие предназначено для магистрантов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

УДК [(159.9 : 61)+376] : 378.22 (076)
ББК 88.48 р3+74.50 р3

*Рекомендовано Учебно-методическим советом Луганского государственного педагогического университета в качестве учебно-методического пособия для студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
(протокол №__ от _____ 2020)*

© Черных Л.А., Рычкова Т.А., 2020
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	6
Общие положения	8
Организация выполнения магистерских диссертаций.....	11
Обязанности руководителя магистерской диссертации	14
Обязанности студента магистратуры	19
Содержание и структура магистерской диссертации	21
Описание статистической обработки результатов в магистерской диссертации	28
Порядок изложения материала в соответствии со структурой магистерской диссертации	31
Методы психологического исследования, применяемые в магистерской диссертации	42
Методы логопедического исследования, применяемые в магистерской диссертации	49
Особенности психодиагностического обследования детей с различными нарушениями развития	64
Требования к оформлению магистерской диссертации	98
Рекомендуемые программы обучения для детей с речевыми нарушениями	104
Рекомендуемые программы коррекции для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	118
Рекомендуемые программы для коррекционно- педагогической работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	124
Рекомендуемые программы для коррекционно- педагогической работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения	127
Рекомендуемые программы для коррекционно- педагогической работы с детьми с нарушениями опорно- двигательного аппарата	128

Рекомендуемые программы для коррекционно-педагогической работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.....	129
Типичные ошибки при написании магистерских диссертаций .	131
Предзащита и защита магистерских диссертаций.....	132
Рецензирование работ	139
Присвоение академической степени (квалификации)	140
Требования к выпускнику, проверяемые в ходе подготовки и защиты магистерской диссертации	142
Фонд оценочных средств для государственной итоговой аттестации	144
Заключение	148
Список рекомендованных источников для написания магистерской диссертации	150
Приложение 1. Ориентировочная тематика магистерских диссертаций.....	160
Приложение 2. Образец титульных листов магистерской диссертации.....	164
Приложение 3. Примеры оформления оглавления магистерской диссертации	166
Приложение 4. Требования к оформлению списка использованных литературных источников (по алфавиту).....	170
Приложение 5. Пример конспекта коррекционного занятия по логопедии	180
Приложение 6. Пример конспекта коррекционного занятия по специальной педагогике	211
Приложение 7. Пример конспекта коррекционного занятия по специальной психологии	214
Приложение 8. Примеры описания выборки, оформления графической презентации результатов констатирующего и контрольного экспериментов	217
Приложение 9. Примеры составления программ коррекции	226

Приложение 10. Примеры отзыва и рецензии на магистерскую диссертацию.....	237
Приложение 11. Пример акта о внедрении результатов магистерской диссертации	241
Приложение 12. Образец индивидуального плана по выполнению магистерской диссертации.....	242

ВВЕДЕНИЕ

Магистерская диссертация – это самостоятельное научно-практическое исследование, которое позволяет установить квалификационный уровень знаний выпускника и умение использовать эти знания для выполнения профессиональных задач.

Цель магистерской диссертации – систематизация, закрепление, расширение и углубление теоретических знаний и практических умений самостоятельного анализа и обобщения накопленных навыков по профильным дисциплинам, которые изучались в процессе освоения основной образовательной программы при обучении в вузе, а также для применения полученных знаний, умений и навыков в выполнении профессиональных задач, соответствующих образовательному стандарту высшего профессионального образования.

Магистерская диссертация должна выявлять уровень профессиональной эрудиции выпускника, его методическую подготовленность, владение умениями и навыками профессиональной деятельности. В процессе написания магистерской диссертации студент магистратуры должен участвовать в научных мероприятиях (круглых столах, семинарах, конференциях и т.д.) с целью апробации результатов выполнения научного исследования по теме магистерской диссертации в виде выступления с докладами, а также в публикациях в научных журналах под руководством научного руководителя.

Вся работа по организации выбора тем магистерских диссертаций и научных руководителей проводится выпускающими кафедрами или деканатами факультетов (директоратами институтов).

Согласно Положению об организации учебного процесса в высших учебных заведениях Луганской Народной Республики магистерская диссертация направлена на формирование у обучающихся умений самостоятельного применения полученных знаний для комплексного решения конкретных практических

задач, навыков самостоятельного проведения научных исследований.

Целью написания данного учебно-методического пособия является предоставление методической помощи студентам Института педагогики и психологии при написании магистерской диссертации по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» и доведение ее до логического завершения.

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Работа над магистерской диссертацией осуществляется в рамках программы соответствующей магистратуры.

Руководители магистерской программы назначаются из числа штатных докторов (кандидатов) наук и профессоров (доцентов) соответствующего профиля. Для штатного работника допустимо одновременное руководство не более, чем двумя магистерскими программами; для штатного совместителя допустимо руководство не более чем одной магистерской программой.

Руководитель магистерской программы совместно с выпускающей кафедрой:

- осуществляет разработку учебного плана магистерской программы;

- выполняет общее руководство научно-исследовательской работой студентов;

- разрабатывает примерный перечень тем магистерских диссертаций в соответствии с профилем кафедры и магистерской программы;

- участвует в итоговой государственной аттестации выпускников;

- координирует и контролирует работу научных руководителей студентов;

- осуществляет общее руководство практикой;

- руководит работой научно-исследовательского семинара;

- совместно со структурными подразделениями Университета готовит рекламно-информационные материалы по магистерской программе, принимает меры по популяризации возглавляемой им программы, участвует в проведении дней открытых дверей и иных профориентационных и рекламно-информационных мероприятий;

- осуществляет утверждение индивидуальных планов подготовки магистров, а также контролирует их выполнение (включая контроль за следующими аспектами работы: определение темы магистерской диссертации, выполнение в срок установленных в плане основных этапов ее подготовки,

рекомендация к сдаче кандидатского экзамена по специальности, допуск к защите магистерской диссертации);

– разрабатывает экзаменационные вопросы для вступительного испытания в магистратуру;

– вносит в учебно-методический отдел предложения о кандидатурах в состав государственных аттестационных комиссий.

Руководитель программы подготовки магистров может возлагать часть своих обязанностей на научных руководителей магистрантов данного направления в силу производственной необходимости и только в пределах компетенций и обязанностей научных руководителей магистрантов. Приказом ректора может быть назначен заместитель руководителя магистерской программы из числа преподавателей и сотрудников Университета.

Для осуществления руководства международными и межфакультетскими магистерскими программами приказом ректора может быть назначен координатор магистерской программы.

Руководитель магистерской программы совместно с выпускающей кафедрой несет ответственность за качество подготовки студентов по программе в целом.

Непосредственное руководство студентом магистратуры осуществляется научным руководителем.

Научный руководитель студента магистратуры назначается из числа высококвалифицированных специалистов, имеющих ученую степень и (или) ученое звание, ведущих научные исследования по тематике магистерской программы. Назначение научного руководителя утверждается приказом ректора Университета.

Максимальное количество студентов, которыми одновременно имеет право руководить научный руководитель, определяется действующими стандартами высшего образования по соответствующему направлению подготовки.

Магистерская диссертация выполняется обучающимися в часы самостоятельной подготовки. По результатам защиты магистерской диссертации выставляется оценка государственной итоговой аттестации. При получении неудовлетворительной

оценки обучающийся рекомендуется к отчислению из высшего учебного заведения как не освоивший программу магистратуры.

Магистерские диссертации по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» выполняются в формате исследовательской работы – проводится анализ и обобщение теоретического и эмпирического материала, проведение коррекционной работы и анализ ее результатов, призванные способствовать закреплению и применению знаний, умений и навыков, полученных в процессе освоения основной образовательной программы высшего образования.

Итоги выполнения магистерских диссертаций анализируются на кафедре дефектологии и психологической коррекции, при необходимости – на заседаниях учебно-методической комиссии Института педагогики и психологии. По теме магистерской диссертации к защите студент магистратуры должен иметь две публикации в научных журналах под руководством научного руководителя, отражающих результаты научного исследования.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ

Тему магистерской диссертации студент вместе с научным руководителем выбирает в начале первого года обучения в магистратуре. Темы магистерских диссертаций с данными их научных руководителей обязательно обсуждаются и утверждаются на заседании кафедры дефектологии и психологической коррекции, фиксируются в докладной записке и подаются на имя проректора по научно-педагогической работе. Темы магистерских диссертаций должны соответствовать требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Магистерская диссертация может быть написана по циклу общепрофессиональных дисциплин, или специальных дисциплин, или дисциплин предметной подготовки в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Задачами написания и защиты магистерской диссертации являются:

- расширение, систематизация и закрепление теоретических знаний, практических умений и навыков магистрантов, отвечающих уровню в магистерской подготовки по отдельному направлению;

- подтверждение готовности выпускника решать профессиональные задачи в выбранном направлении профессиональной деятельности;

- совершенствование способности магистранта самостоятельно планировать и проводить научные исследования, выполнять проектные работы, систематизировать и обобщать исследовательский материал;

- развитие умений магистранта самостоятельно формулировать и обосновывать выводы, разрабатывать практические рекомендации на основе полученных результатов

научного исследования, определять перспективные пути их внедрения.

Студент магистратуры выбирает тему магистерской диссертации и работает над ней в течение всего времени обучения. Тема магистерской диссертации утверждается заседанием кафедры, учебно-методической комиссией института (факультета), закрепляется за студентом приказом ректора, который издается не позднее начала ноября первого года обучения. Корректировка тем магистерских диссертаций допускается не позднее, чем за три месяца до защиты.

Тема магистерской диссертации должна быть актуальной и отвечать ведущим перспективам современного развития науки по магистерской программе выбранного направления. Особенно актуальной будет тема, если ее предмет исследования будет лежать в междисциплинарной плоскости.

Студенту предоставляется право самостоятельного выбора темы магистерской диссертации при обосновании целесообразности ее разработки.

Магистерские диссертации могут основываться на обобщении и дополнении выполненных курсовых или выпускных квалификационных работ.

Тематика магистерских диссертаций разрабатывается выпускающей кафедрой и утверждается кафедрой и учебно-методической комиссией университета ежегодно.

Изменение темы магистерской диссертации допускается в исключительных случаях не позднее, чем за три месяца до защиты, по обоснованному заявлению самого студента или по инициативе научного руководителя. Все изменения рассматриваются на заседаниях кафедры дефектологии и психологической коррекции, отражаются в протоколах заседания кафедры, распоряжениях директора Института педагогики и психологии и в приказе проректора по научно-педагогической работе.

Каждая глава магистерской диссертации проходит предзащиту, которая отражается в ведомости в виде зачета по научно-исследовательской работе. За весь период обучения предусмотрена предзащита первой, второй и третьей главы магистерской диссертации, на которую студент предоставляет

презентацию проведенной работы, докладывает о ее результатах и отвечает на вопросы научных руководителей, которые должны присутствовать на предзащите каждой главы в обязательном порядке.

Предзащита всей магистерской диссертации должна проходить не позднее одного месяца до даты государственной итоговой аттестации, на которой происходит защита выполненной, сшитой магистерской диссертации, зарегистрированной в научной библиотеке ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Студентам, обучающимся по магистерской программе, может быть разрешена сдача экзаменов кандидатских минимумов по иностранному языку и философии на бюджетной основе.

Оценка качества освоения основной образовательной программы подготовки магистра включает текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию студента и итоговую государственную аттестацию выпускника. Конкретные формы текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов устанавливаются Университетом самостоятельно.

Студент, не выполняющий учебный план при отсутствии на то уважительных причин, отчисляется из магистратуры приказом ректора по представлению директора (декана) института (факультета).

ОБЯЗАННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Научный руководитель:

– выдает задание для выполнения магистерской диссертации;

– оказывает помощь в разработке календарного графика работы на весь период выполнения магистерской диссертации;

– формирует программу научно-исследовательской или экспериментально-исследовательской работы магистранта;

– рекомендует магистранту необходимую основную литературу, справочные и архивные материалы, типовые проекты и другие источники по теме;

– устанавливает расписание консультаций, при проведении которых осуществляет текущий контроль соблюдения магистрантом календарного графика выполнения магистерской диссертации;

– устанавливает объем всех разделов магистерской диссертации и координирует работу магистранта;

– осуществляет непосредственное руководство образовательной и научной деятельностью студента;

– совместно со студентом формулирует тему магистерской диссертации и составляет (в течение двух месяцев после зачисления в магистратуру) индивидуальный план его работы;

– организует утверждение индивидуального плана работы студента на заседании профильной кафедры и Ученого совета института (факультета);

– контролирует выполнение индивидуального плана работы студентом по срокам и видам деятельности;

– осуществляет руководство подготовкой студентом магистерской диссертации;

– проводит периодическое консультирование магистранта (как индивидуальное, так и в рамках научно-исследовательского семинара);

– оказывает магистранту содействие в научно-исследовательской работе (участие в конференциях, подготовка материалов к публикации и др.);

– участвует в проведении промежуточной аттестации по научно-исследовательской работе и практикам, процедурам предзащиты и защиты выпускной квалификационной работы;

– предоставляет письменный отзыв студенту на магистерскую диссертацию.

– планирует научные стажировки (в том числе и зарубежные) магистранта.

Научный руководитель магистранта (магистрантов) ежегодно отчитывается о проделанной им работе на заседании выпускающей кафедры.

В тех случаях, когда работа носит межкафедральный или междисциплинарный характер, могут быть назначены научные консультанты.

Назначение внешних консультантов должно быть согласовано с заведующим кафедрой и директором института педагогики и психологии.

Основные результаты магистерской диссертации, выносимые на защиту, должны быть представлены не менее, чем в двух публикациях и/или доложены на научно-практических конференциях. К публикациям могут быть приравнены тезисы региональных, республиканских, международных конференций, симпозиумов, совещаний, обзорные информационные доклады, аналитические обзоры, информационные листки объемом не менее 0,3 п.л. (5 страниц текста интервал 1, шрифт 12) и патенты (патенты).

Научно-исследовательская работа студента магистратуры осуществляется в соответствии с индивидуальным планом работы, разработанным на основе учебного плана магистерской программы.

Индивидуальный план работы составляется научным руководителем совместно со студентом, обсуждается и утверждается на заседании профильной кафедры и Ученом совете института (факультета). Индивидуальный план работы заполняется в одном экземпляре: оригинал утвержденного индивидуального плана хранится на выпускающей кафедре или в директорате (деканате), копия предоставляется студенту.

Контроль выполнения индивидуального плана работы студентом осуществляют его научный руководитель, руководитель магистерской программы и выпускающая кафедра.

Руководство магистерской диссертацией отражается в учебной нагрузке преподавателя.

Руководитель магистерской диссертации помогает магистранту в ее написании на протяжении всего отведенного времени. Обязанностью руководителя является утверждение плана выполнения магистерской диссертации, контроль за соблюдением графика ее написания, координация работы в целом и проверка подготовленной к защите работы.

Магистрант обязан строго придерживаться намеченного календарного плана при выполнении магистерской диссертации, который построен в соответствии с учебным планом специальности и согласуется с практикой магистрантов, на которой последние имеют возможность осуществлять диагностическую и коррекционную работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении.

Магистрант в течение учебного года обязан приходить на консультацию к научному руководителю, который следит за выполнением организационной и содержательной частей работы.

К функциям научного руководителя магистерской диссертации относятся:

- практическая помощь студенту в выборе темы магистерской диссертации, разработка плана и графика ее выполнения;

- разъяснение целей и задач выполнения данной работы, корректировка формулировки основных положений и плана работы;

- рекомендации по выбору литературы, справочных материалов и других источников по научной проблеме, подбору фактического материала;

- систематический контроль за ходом выполнения магистерской диссертации в соответствии с разработанным планом и графиком;

- информирование кафедры о несоблюдении обучающимся установленного графика выполнения магистерской диссертации;

– квалифицированное консультирование по содержанию магистерской диссертации;

– оценивание качества выполнения магистерской диссертации на основании разработанных критериев, показателей и шкал оценивания, доведенных заблаговременно до сведения обучающихся;

– оказание помощи в организации и проведении теоретического и эмпирического исследования;

– оценка качества выполнения магистерской диссертации в отзыве научного руководителя. Отзыв научного руководителя включает в себя оценку теоретической подготовки студента, инициативности и самостоятельности при решении исследовательских задач, умение студента работать с источниками, способности ясно, четко излагать материал, соблюдение правил и качества оформления магистерской диссертации. *Отзыв подписывается руководителем и заверяется печатью организации* по месту работы руководителя;

– предзащита магистерской диссертации с целью выявления готовности студента к защите. Предзащита проходит за месяц до защиты магистерской диссертации и является публичной.

На предзащите присутствуют все руководители магистерских диссертаций, которые задают студенту вопросы по теме его исследования, дают рекомендации. После исправления ошибок, выявленных на предзащите, студент в течение недели их исправляет, сшивает работу в твердый переплет, печатный и электронный вариант приносит в научную библиотеку, где электронный вариант сдается в фонд библиотеки, а на печатном – ставится штамп и дата сдачи.

Затем студент сдает сшитую работу для написания отзыва научному руководителю и относит внешнему рецензенту для рецензирования.

Для того, чтоб магистерская диссертация была допущена к публичной защите, после исправления ошибок, выявленных на предзащите, электронный вариант рукописи должен на кафедре пройти *технический контроль* соответствия ее оформления существующим стандартам. Технический контроль электронного и печатного варианта магистерской диссертации осуществляет научный руководитель.

Поставив свою подпись на титульной странице магистерской диссертации, руководитель несет ответственность за соблюдение нормативных требований относительно произведенной работы и удостоверяет ее достаточное качество.

Руководитель обязательно должен присутствовать на защите магистерских диссертаций, давать устную характеристику работы магистранта в период написания магистерской диссертации.

ОБЯЗАННОСТИ СТУДЕНТА МАГИСТРАТУРЫ

Магистерская диссертация является самостоятельной работой студента. Автор работы несет полную ответственность за использование первоисточников, их обоснование, принятие решений и изложение материала в целом. Руководитель знакомит студента с графиком выполнения отдельных этапов магистерской диссертации, датой защиты и соблюдением этих сроков.

О выполнении этапов, установленных графиком написания магистерской диссертации, студент отчитывается перед своим научным руководителем.

Выполнение магистерской диссертации предусматривает такие *этапы*:

- выбор темы;
- подбор и изучение литературы;
- составление предварительного содержания;
- консультация с преподавателем-руководителем и уточнение содержания магистерской диссертации;
- написание и оформление текста теоретической главы магистерской диссертации;
- выполнение констатирующего эксперимента по определению уровня развития или сформированности определенного феномена у лиц конкретного возраста с психофизическим нарушением согласно теме магистерской диссертации;
- на основании полученных данных констатирующего эксперимента разработка программы коррекции конкретного нарушения (формирования определенных признаков, свойств, которые должны быть сформированы к данному возрасту согласно теме работы);
- проведение контрольного этапа эксперимента, анализ и обоснование полученных результатов;
- доказательство эффективности программы коррекции (формирования) и/или ее рекомендации для внедрения в конкретное учебное учреждение с помощью методов математической статистики;
- передача завершенной магистерской диссертации на

- кафедру для проверки руководителем;
- доработка работы согласно замечаниям руководителя;
 - предзащита магистерской диссертации (не менее чем за месяц до защиты работы в государственной экзаменационной комиссии);
 - исправление ошибок и замечаний членов комиссии по предзащите магистерской диссертации;
 - передача магистерской диссертации на кафедру для написания отзыва руководителем;
 - передача электронного и печатного сшитого варианта магистерской диссертации в университетскую библиотеку для регистрации – проставления штампа и даты сдачи на титуле (не позднее трех–четырёх недель до защиты);
 - защита магистерской диссертации.

Исполнитель магистерской диссертации обязан:

- четко придерживаться графика подготовки магистерской диссертации;
- вовремя и старательно выполнять все задания научного руководителя;
- оформить магистерскую диссертацию, руководствуясь соответствующими требованиями;
- своевременно сдавать завершённую рукопись работы научному руководителю для проверки и передачи всех необходимых материалов к защите;
- аргументировано и этично реагировать на замечания научного руководителя, отвечать на вопросы членов комиссии по проведению защиты и на вопросы присутствующих на открытой защите магистерской диссертации.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Показателем оценки качества магистерской диссертации, а, следовательно, и оценки профессионализма магистранта является исследование, которое ориентировано на практическое применение, а выводы и рекомендации, предлагаемые в магистерской диссертации, полностью или частично могут быть внедрены в практику для ее совершенствования.

Магистерская диссертация должна отвечать следующим основным требованиям:

- отражать новизну и актуальность рассматриваемой проблемы, ее теоретических и практических аспектов;

- содержать теоретический анализ новых или недостаточно изученных вопросов; проверку и уточнение научно принятых положений; проект решения конкретной практической проблемы;

- содержать научный аппарат исследования (определение его предмета и объекта, формулировку цели, задач и гипотезы), теоретического и практического значения работы;

- содержать научную новизну работы с ее обоснованием по следующим позициям: что было сделано впервые; получило дальнейшее развитие; какие представления были дополнены и конкретизированы;

- содержать представления о надежности и вероятности результатов исследования;

- отвечать требованиям к организации и проведению теоретической и эмпирической части исследования, обработке и интерпретации данных, а также к оформлению работы;

- содержать данные о структуре и объеме магистерской диссертации, в том числе количество глав, наличие выводов к главам и заключения, количество источников литературы (должно быть не менее 60 источников), общее количество страниц магистерской диссертации, количество рисунков и таблиц и тот объем в страницах, которые они занимают.

В магистерской диссертации выдерживается следующая логико-композиционная структура:

- *титульный лист*;

– *содержание* (с указанием страниц);

– *введение*, которое должно содержать исходное теоретико-методологическое основание, четкое и краткое обоснование научной и практической актуальности выбранной темы, определение предмета и объекта исследования или разработки, формулировку гипотезы, цели и задач, описание использованных при выполнении работы методов исследования и обработки данных, научную новизну работы, а также теоретическое и практическое значение исследования, данные о структуре и объеме магистерской диссертации (объем введения 4–6 стр.);

– *основная часть* (3 главы), которая включает теоретическую и эмпирическую части работы.

В теоретической главе предлагается комплексный анализ (с позиции подходов различных дисциплин – педагогики, психологии, философии, социологии, логики, дефектологии, логопедии, тифлопедагогики и тифлопсихологии, сурдопедагогики и сурдопсихологии) – современных (за последние 10–15 лет) работ по избранной проблеме, излагаются концептуальные теоретические положения исследования (названия концепций, положений и теорий выносятся во введение в компонент «теоретико-методологическая основа исследования»).

В первой главе, как правило, освещаются основные теоретические положения, излагается сущность исследуемой проблемы. Причем подпункт 1.1 посвящен анализу психолого-педагогических исследований и публикаций по проблеме развития исследуемого феномена в норме, подпункт 1.2 отражает основные аспекты объекта исследования (какого-либо феномена, нарушения), желательно сравнить развитие данного феномена у детей с нормативным и патологическим развитием, подпункт 1.3 отражает особенности предмета исследования (конкретная часть объекта исследования) – особенности коррекции или формирования данного конкретного феномена с помощью определенных средств и условий.

Глава 1 заканчивается выводами к главе 1, в которых необходимо сделать краткие выводы по подпунктам 1.1 (1–2 абзаца), подпункту 1.2 (1–2 абзаца), подпункту 1.3 (1–2 абзаца).

Каждый подпункт внутри одной главы отделяется двумя пробелами с интервалом 1,5.

В эмпирической, второй главе, как правило, представлен материал по констатирующей части эксперимента и план-проект программы эмпирического исследования, включая описание использованной программы и предполагаемой методики исследования, процедуры измерения или фиксации данных, количественный, качественный анализ и интерпретацию собранного эмпирического материала; или проект решения конкретной практической проблемы. Для проведения констатирующего эксперимента осуществляют подбор респондентов с учетом специфики патологии. Вторая глава посвящается практическим аспектам решения исследуемой проблематики. Причем в подпункте 2.1 необходимо описать методы и методики, которые были использованы в исследовании (по авторам), их должно быть не менее пяти, в подпункте 2.2 нужно описать базу исследования, выборку, указав количество детей с нормативным развитием и с нарушениями – зрения, слуха, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы и поведения (по 11–12 человек нормы и столько же патологии для сравнительного анализа), возраст, пол, патологию, провести констатирующий эксперимент, а также сделать количественный и качественный анализ результатов исследования. В конце второй главы прилагаются выводы к главе 2, в которых отражаются выводы по подпункту 2.1 (1–2 абзаца), по подпункту 2.2 (1–2 абзаца), желательно описать качественный анализ исследуемого феномена. Графическая презентация полученных результатов проводится с помощью программы Microsoft Excel и включает графики, диаграммы, гистограммы, сегментограммы, на которых отражены в констатирующем эксперименте исследования выборки с нормой и с аномалиями развития на одной диаграмме (графике, гистограмме и т.д.). Результаты желательно распределить по уровням развития данного феномена (слева направо высокий, средний и низкий уровни) при условии, что методика диагностики позволяет выделить данные уровни развития компонентов речи, психических процессов и явлений (два

столбика на каждый уровень развития – у детей с нормой и патологией развития).

В третьей главе должна быть разработана и проведена коррекционная программа по исправлению каких-либо аспектов аномального развития, формированию компенсаторных механизмов и психических новообразований (в тексте должна быть представлена методология программы – цели, задачи, продолжительность, этапы с их характеристикой, методы и формы коррекции, психокоррекционные технологии, условия реализации программы, а также проведен контрольный этап эксперимента со сравнительным анализом результатов констатирующего и формирующего этапов. На контрольном этапе у группы респондентов с аномалиями развития и с нормативным развитием проводят диагностику обследуемого феномена по тем же методикам, по которым проводили констатирующий эксперимент. Результаты обследования сравниваются. Задача студента – доказать, что изменения в группе респондентов произошли именно благодаря проведению коррекционной программы, а не воздействию других факторов. Причем в подпункте 3.1. необходимо осветить принципы, формы, методы работы с данной патологией у детей определенного возраста согласно теме магистерской диссертации, а также существующие программы для работы с данной патологией, их цели, задачи, этапы. В подпункте 3.2 необходимо разработать на основании анализа научно-методических и научно-практических материалов по работе с психолого-педагогическими и логопедическими особенностями детей с ограниченными возможностями здоровья программу коррекции или формирования данного конкретного феномена по исследуемой проблеме. Программа должна включать пояснительную записку, диагностический этап, организационный (ознакомительный) этап, коррекционный этап и этап оценки эффективности проводимой программы формирования или коррекции данного свойства, качества у исследуемых детей. В программе должны быть прописаны общее количество занятий (не менее 18), периодичность проведения занятий (не менее 3 раз в неделю), длительность реализуемой программы коррекции или формирования (не менее 1,5 месяцев). Программа формирования

(коррекции) должна иметь цель (цели), задачи. Для достижения цели (целей) все задачи должны решаться пошагово на каждом этапе программы. В программу формирования (коррекции) должны быть включены разбитые по занятиям сюжетно-ролевые и (или) дидактические игры, упражнения на тренировку определенных умений и навыков, в том числе нейропсихологические упражнения, физминутки, релаксационные упражнения и т.д. Каждое занятие, упражнение или игра должны включать цель и решаемые задачи. Подпункт 3.3 включает анализ результатов проведения формирующего эксперимента (контрольный этап). Для этого методы и методики, которые применялись в констатирующем эксперименте, проводятся после проведения программы коррекции (формирования) конкретного умения, навыка или свойства для определения изменений, произошедших в уровне развития определенного феномена у детей с определенной патологией. Результаты оформляются графически. В контрольном эксперименте в диаграмме (гистограмме и т.д.) отражены результаты констатирующего, контрольного этапа эксперимента и выборки нормы психического развития в их сравнении. Результаты желательно распределить по уровням развития данного феномена (слева направо высокий, средний и низкий уровни) при условии, что методика диагностики позволяет выделить данные уровни развития компонента(-ов) речи, психических процессов и явлений у детей с нормативным развитием и детей с исследуемыми нарушениями (Приложение 8).

Если исследование проводится с группой респондентов с умственной отсталостью легкой степени, то дети с нормой психического развития будут представлены только на диаграммах (гистограммах) в констатирующем эксперименте, в контрольном этапе эксперимента будут сравниваться только группа детей с патологией в констатирующем эксперименте и после проведения формирующего эксперимента (два столбика по каждому уровню развития конкретного признака) (Приложение 8).

В конце третьей главы прилагаются выводы к главе 3, в которых отражаются выводы по подпункту 3.1 (1–2 абзаца), по

подпункту 3.2 (1–2 абзаца), необходимо описать цели, задачи, этапы программы коррекции (формирования), которая проводилась с детьми с патологией развития. По подпункту 3.3 описать качественный анализ полученных на контрольном этапе результатов исследуемого феномена с доказательством эффективности проведенной программы. Выводы располагают после главы с нового листа.

Заключение, в котором содержатся теоретические и практические выводы исследования, а также определяются дальнейшие перспективы и результаты организованной и проведенной практической работы. Заключение строится как ответы на вопросы задач исследования, которые нумеруются (6 абзацев по количеству задач исследования).

В завершении заключения магистерской диссертации обозначается степень выполнения целей и задач исследования, подтверждение (или опровержение) гипотезы и перспективы дальнейшего исследования проблемы.

Список использованной литературы – библиография, в которой представлена использованная научная литература (исследования, монографии, учебные пособия, научная периодика и т.д.), оформленная в соответствии с требованиями стандарта (не менее 50 источников). Список использованной литературы не входит в основной объем текста.

Приложения, которые включают полный текст методик исследования, материалы первичных эмпирических данных, результаты их математической обработки, представленные в виде таблиц, графиков, схем, рисунков и т.п., (стимульный материал, протоколы исследований (3–5 по каждой из методик, которые использовались в исследовании), а также полный текст коррекционной программы для формирующего этапа эксперимента, таблицы с первично собранным материалом респондентов (таблицы с диагнозами по различным нозологиям, количественный и качественный анализ респондентов и т.д.). Материалы приложения не входят в общий объем магистерской диссертации. В Приложение 1 включают полный текст методик исследования. В Приложение 2 помещают материалы первичных эмпирических данных, результаты их математической обработки (представленные в виде таблиц, графиков, схем, рисунков, карт и

т.п.). В Приложение 3 прописывают таблицы с диагнозами (заключениями), возрастом и особенностями детей с нормативным развитием и ограниченными возможностями здоровья. В первую колонку таблицы вносится порядковый номер респондента, во вторую колонку – имя и первая буква фамилии каждого исследуемого ребенка с нормативным развитием и с патологией, в третью колонку – возраст с указанием лет и месяцев ребенка на момент проведения исследования, в четвертую колонку – диагноз или заключение под шифром с расшифровкой в буквенном выражении. В Приложение 4 помещается полный текст разработанной программы формирования (коррекции) исследуемого феномена с указанием нозологии и возраста детей. В Приложение 5 включают результаты статистической обработки результатов контрольного эксперимента. Каждое приложение должно начинаться с нового листа и иметь заглавие, выполненное с прописной буквы. В правом верхнем углу над заглавием с большой буквы пишется соответственно: Приложение 1, Приложение 2 и т.д.

Каждый структурный элемент магистерской диссертации (**ГЛАВА 1, ГЛАВА 2, ГЛАВА 3, ВЫВОДЫ К ГЛАВАМ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, ПРИЛОЖЕНИЯ**) начинается с нового листа и пишется жирным шрифтом прописными буквами. Интервал между названием структурного элемента и текстом должен быть два пробела интервала 1,5.

Объем магистерской диссертации составляет, как правило, 70–90 страниц. По отдельным группам специальностей объем диссертации может достигать до 100 страниц. Приложения и список использованной литературы в указанный объем магистерской диссертации не включаются.

ОПИСАНИЕ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ В МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Важным этапом проведения научного исследования является статистическая обработка полученных результатов, что позволяет доказать, а иногда опровергнуть формулируемые в ходе исследования статистические гипотезы. По мнению Е.А. Морозова «нельзя говорить о доказанности гипотезы, об эффективности разработанных и предлагаемых рекомендаций, программ, тренингов и т.п., о выявленных различиях или произошедших изменениях в уровне исследуемого признака без использования методов математической статистики». Как отмечает Е.В. Сидоренко, многие психологические концепции (не говоря уже об отдельной студенческой научной работе) «в настоящее время подвергаются сомнениям именно потому, что в своё время не были подтверждены статистически».

Применение методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях нередко вызывает затруднения у студентов и магистрантов гуманитарных профилей и специальностей. Хотя для успешной статистической обработки данных необходимо помнить «теоретические азы» статистики и действовать в определенной последовательности.

Во-первых, необходимо включать в констатирующий и контрольный эксперимент не менее 11–12 детей группы с аномалиями развития и группы без нарушений.

Во-вторых, после выбора методик и правильной фиксации полученных результатов до и после проведения эксперимента на бумажном носителе, полученные данные необходимо внести в итоговую таблицу, воспользовавшись табличным процессором MS Excel для Windows. В первой графе таблицы рекомендуется внести нумерацию групп (до и после эксперимента), во второй – инициалы обследуемых детей, затем в столбцы вносятся полученные данные, которые при необходимости предварительно «оцифровывают», т.е. если в первичном материале указывались ответы «да» или «нет» – целесообразно их обозначить цифрой 1 – «да», цифрой 2 – «нет» и т.д.

После заполнения таблицы проводится анализ данных с целью выяснения их типа. Принято выделять в качестве основных типов данных количественные и качественные. Количественные данные в свою очередь подразделяются на: непрерывные (интервальные и относительные) и дискретные. Качественные данные подразделяются на: номинальные и порядковые.

Так как результаты психолого-педагогических исследований в подавляющем большинстве случаев относятся к качественным данным, дадим их определение.

Номинальные (номинативные) данные – вид качественных данных, которые отражают условные коды неизмеряемых категорий.

Порядковые данные – вид качественных данных, которые отражают условную степень выраженности какого-либо признака.

Следующим этапом будет выяснение вида распределения данных – «нормальное» или отличное от «нормального», проведение описательной статистики групп, сравнение результатов до и после проведения эксперимента, а также поиск корреляционных связей.

Эту процедуру можно проводить непосредственно в табличном процессоре MS Excel для Windows, воспользовавшись алгоритмом действий, изложенным Л.Ф. Панченко в «Практикуме по анализу данных» или учебном пособии Е.В. Адаменко «Математические методы в педагогике и психологии».

Можно использовать специализированные пакеты прикладных программ, среди которых чаще всего используют SPSS или Statistica.

В результате обработки данных будет получен уровень статистической значимости, называемый также в литературе r -уровень, величина, используемая при тестировании статистических гипотез.

В статистике выделяют 3 уровня статистической значимости:

- 1) низший (т. н. 5%-й, $p = 0,05$);
- 2) достаточный (т. н. 1%-й, $p = 0,01$);

3) высший (т. н. 0,1%-й, $p = 0,001$).

Полученные результаты интерпретируют следующим образом:

– если $p > 0,05$, то нулевая гипотеза об отсутствии различий не отклоняется;

– если $p < 0,05$, нулевая гипотеза отклоняется, и принимается альтернативная гипотеза о наличии различий.

После сопоставления показателей до и после эксперимента и получения значения p -уровня, проводится интерпретация полученных результатов.

Считается, что в результате проведенной работы все показатели должны улучшиться, причем статистически значимо, однако в реальной жизни это далеко не так. Именно применение методов математической статистики позволяет объективизировать полученные результаты, и студент-исследователь должен понимать, что не все методики дадут статистически значимый эффект. В работе обязательно должно быть объяснение результатов, которые не изменились или изменились незначительно, т.е. магистрант должен написать в заключении, что необходимо более длительное использование коррекционных методик, другие варианты применения по частоте или в другой комбинации и т.д., что позволит будущему специалисту более глубоко и квалифицированно, а главное «реально» оценивать возможности проводимой коррекционной работы.

ПОРЯДОК ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА В СООТВЕТСТВИИ СО СТРУКТУРОЙ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Прежде всего, необходимо составить предварительное содержание будущей работы. С этой целью следует провести библиографический поиск, выявить опубликованные труды, которые касаются выбранной темы. Начинать библиографический поиск рационально с библиотечных каталогов. Для тематического поиска используются систематические каталоги, в которых описание книг размещается в соответствии с их содержанием по областям знаний.

В алфавитном каталоге, который имеет каждая библиотека, легко отыскать труды научных коллективов и известных авторов, которые внесли свой вклад в разработку темы, проблемы, а также издания, рассказывающие об этих авторах.

После предварительного знакомства с литературой составляют содержание работы, то есть перечень важнейших вопросов, которые будут раскрываться автором. Составление содержания является важным моментом, поскольку удачно составленное содержание в значительной степени облегчает исследование и написание работы. Подготовленное студентом содержание обсуждается с научным руководителем, уточняется и является для студента ориентиром при написании магистерской диссертации. В дальнейшем содержание может совершенствоваться, поскольку в ходе написания работы возникают определенные коррективы, связанные с расширением или сокращением материала, с приведением его к оптимальным пропорциям, уточнением формулировок и тому подобное.

После этого приступают к проработке литературы, сбору и оформлению материала. Работая над литературой, следует особенно внимательно отбирать те разделы, параграфы, страницы, которые непосредственно касаются выбранной темы. Важно их глубоко проработать, сделать соответствующие выписки из них. Делать выписки можно разными способами:

выписки в тетради, выписки на карточках или отдельных листах (с одной стороны). Каждая выписка должна сопровождаться ясными и точными данными об источнике, из которого она взята, если это книга – об авторе, ее заглавии, годе и месте издания, страницах. Если выписывается материал из журнальной или газетной статьи, необходимо указать номер и год издания журнала, страницу. Сверху карточки следует коротко указать, о чем идет речь в данном тексте. Выписанные цитаты следует заключать в кавычки, чтобы отличить их от собственного изложения прочитанного текста. Если в книгах встречается компактный материал, который в значительной степени может быть использован в работе, тогда, по возможности, делают ксерокопии отдельных страниц. На ксерокопии отмечаются данные об авторе, заглавии книги, при необходимости – разделе (главе). Выписки на карточках или отдельных листах (с одной стороны) открывают широкие возможности сортировки, классификации, размещения собранного материала. Таким образом, совокупность ксерокопий, выписок на карточках или отдельных листках по конкретной теме дает исследователю словно бы первичный, черновой вариант работы. Дальше нужно только приступить к литературному оформлению этого разрозненного материала, сделать плавные переходы между отдельными его частями.

При литературном оформлении труда одновременно используются как ксерокопии, выписки, так и текст книг с закладками. Чтобы писать таким способом, нужно предварительно хорошо ознакомиться с отобранной литературой и источниками, постоянно помнить их общее содержание.

Сбор и оформление материала по выбранной теме – это не механический, а творческий процесс, в ходе которого уже происходит начальный этап создания труда, его контуры все яснее вырисовываются в воображении автора.

Следующим этапом работы над выбранной темой является литературное оформление исследования (написание текста работы). На этапе написания работы следует четко распределять намеченный ее объем по отдельным подпунктам рабочего

содержания. Распределение объема труда по подпунктам в значительной степени зависит от самой темы, ее значения, изученности и наличия соответствующих материалов. При написании работы автор должен давать системное изложение темы, пропорционально раскрывать ее компоненты. Собранный материал, даже сгруппированный по отдельным вопросам, подпунктам, необходимо изложить в одном стиле, последовательно, убедительно. К тому же нужно обратить внимание на *научность стиля изложения материала*. Часто молодые исследователи, используя научно-популярную литературу, заимствуют популярный стиль изложения материала. Следует иметь в виду, что магистерская диссертация является разновидностью научного труда, соответственно и стиль изложения должен быть научным, а не популярным. Раскрытие темы должно быть четким, последовательным, обстоятельным. Следует остерегаться введения в изложение материала пустяков, и даже значительных фактов, если они не касаются темы, хотя и могут быть весьма интересными. Исследование должно быть самостоятельным и завершенным. Завершающим этапом работы является подведение итогов исследования, формулировка выводов, обобщение и объяснение фактического материала, составление рекомендаций.

Произведенную работу (предварительный вариант) подают научному руководителю. Потом ее дорабатывают, учитывая замечания и пожелания. После доработки текст перепечатают, сшивают и подают на кафедру.

Титульный лист. Титульный лист содержит информацию об учебном заведении, где выполняется работа, вид работы, название темы, данные об исполнителе работы, руководителе, рецензенте, консультантах (при наличии). Роспись руководителя на титуле работы свидетельствует о допуске студента к публичной защите магистерской диссертации. В сшитой работе на титуле проставляется штамп научной библиотеки университета, номер и число регистрации магистерской диссертации в библиотеке университета, которое дублируется в журнале научной библиотеки. Образец титульных листов

приведен в Приложении 2. Титульный лист на странице не нумеруется.

Задание на выполнение магистерской диссертации. Лист с заданиями к магистерской диссертации включает: название темы работы, ее автора; регалии и данные руководителя работы (фамилия, имя, отчество, ученая степень, научное звание); срок подачи студентом магистерской диссертации; перечень вопросов, которые необходимо разработать (6 задач исследования); перечень графического материала, представленного в работе, с точным обозначением количества рисунков, таблиц и их местоположения; консультантов разделов магистерской диссертации (при наличии); дату выдачи задания по теме магистерской диссертации; дату и номер приказа утверждения темы магистерской диссертации по университету, а также подписи студента и руководителя магистерской диссертации (Приложение 12).

Оглавление. Оглавление работы оформляется *на двух страницах*. Оглавление нумеруется и учитывается в общей нумерации. Оглавление включает:

- введение;
- последовательный перечень всех глав и подпунктов;
- выводы к каждой главе;
- заключение;
- список использованной литературы;
- приложения.

Содержание магистерской диссертации можно делать с помощью таблицы с невидимыми пределами. Образец содержания приведен в Приложении 3.

Введение. В структуру введения входят:

– **актуальность исследования** отображает важность, реальность, современность и злободневность исследования выбранной темы, ее соответствие современным потребностям психологической, дефектологической и логопедической науки, а также, кто из выдающихся психологов, дефектологов, логопедов занимался исследованием данной проблемы. Сразу же после точки необходимо перечислить то, что уже сделано в освещении

исследуемой проблемы разными авторами. В конце этого анализа необходимо очертить те аспекты проблемы, которые еще недостаточно изучены (объем – 1–2 страницы);

– **объект исследования** (объектом исследования является то, на что направлен процесс познания; это вся совокупность отношений разных аспектов теории и практики науки, которая служит источником необходимой для исследователя информации. Объект исследования - это часть психолого-педагогической реальности, в пределах которой находится предмет исследования и которая содержит предпосылки для познания предмета. Слова «**объект исследования**» пишутся с абзаца *жирным шрифтом*, ставится тире и одним предложением раскрывается содержание). В магистерской диссертации по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» объектом исследования должен выступать психологический (дефектологический, логопедический) феномен (отвечает на вопрос что?), который отмечен в теме магистерской диссертации;

– **предмет исследования** (предметом исследования являются наиболее значимые свойства, стороны объекта, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе; предмет исследования является уже, чем объект. Это и очерченная часть объекта, которую студент непосредственно исследует. Предмет исследования в магистерской диссертации может быть связан с особенностями коррекции (формирования) конкретного феномена. Слова «**предмет исследования**» пишутся с абзаца *жирным шрифтом*, ставится тире и одним предложением раскрывается содержание);

– **цель исследования** (это ожидаемый конечный результат, который предопределяет общую направленность и логику исследования (чаще всего в пределах одной или нескольких дисциплин прикладного характера). Цель определяется ответом на вопрос: «Для чего проводится исследование? Что получится в результате проведения исследования?»). По мнению С.Л. Рубинштейна, «масштаб личности определяется масштабом целей, которые она перед собой ставит». Цель исследования в

магистерской диссертации должна состоять из нескольких частей, например: теоретически обосновать и эмпирически выявить особенности исследуемой патологии у детей конкретного возраста, разработать программу ее формирования (коррекции) и проверить ее эффективность;

– **гипотеза исследования** (предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным; гипотеза исследования – научно-состоятельное предположение, предвидение хода исследования и его результата. Научная гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда психолого-педагогическое исследование опирается на формирующий эксперимент, если предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Она возникает вследствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов до тех пор, пока не будет отвергнута или на ее основе не будет обоснована новая научная теория. Следовательно, гипотеза незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно. При написании магистерской диссертации гипотеза будет существовать как предположение, о том, что, при условии совершения каких-то определенных действий, будет существовать возможность достижения цели исследования);

– **задачи исследования** (не менее чем 6); (в задачах формулируются вопросы, на которые следует дать ответ для реализации цели исследования. Они раскрывают содержание предмета исследования (проанализировать..., выяснить..., выявить..., провести эмпирическое исследование..., на основе результатов констатирующего эксперимента разработать программу коррекции (формирования)...), проверить эффективность программы коррекции (формирования)...;

– **теоретико-методологическая основа исследования** (какие теории и концепции каких авторов были положены в

основу исследования. Методологические положения приводятся как постулат, который не подлежит доказательству или критике).

Например: «**Теоретико-методологической основой исследования** являются:

– теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Г.С. Костюк, А.В. Скрипченко);

– концепция об изучении и коррекции речевых расстройств и речевых нарушений (П.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Н.А. Власова, Р.Е. Левина);

– положение о мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития (В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, С.Я. Рубинштейн) и тому подобное.

Каждая теория, концепция, положение приводятся с новой строки;

– **методы исследования** (методы исследования должны отвечать цели и задачам исследования, отражать специфику объекта, который изучается; дается перечень методов и методик исследования. Основные из них: *теоретические*: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация, моделирование проблемы исследования на базе изучения научной литературы; *эмпирические*: наблюдение, беседа, тестирование, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), констатирующий и контрольный эксперимент проводится с обязательным названием использованных методик, их авторов и цели каждой методики); *математические*: методы качественной и количественной обработки данных, сравнительный, статистический анализ). Методы логопедического и психолого-педагогического исследования представлены в следующем параграфе учебно-методического пособия;

– **теоретическое значение исследования** должно раскрывать его научное объяснение в новом качественном и количественном аспектах (расширение, углубление, выявление или уточнение известных ранее теоретических закономерностей, выяснение характера проявлений психологических и логопедических явлений в разных ракурсах (с точки зрения

индивидуально-психологических, педагогических, логопедических характеристик; выявление определенных причинно-следственных закономерностей);

– **практическое значение полученных результатов исследования** (нужно описать, как и кем могут быть использованы полученные данные в психологической, педагогической, дефектологической, логопедической практике). Конкретизировать отрасли применения полученных данных, можно, пользуясь словами «проведенная программа коррекции (формирования) может быть рекомендована к использованию в определенных детских дошкольных учреждениях комбинированного или компенсирующего вида; результаты исследования могут быть полезны учителям-логопедам, специальным психологам (учителям-дефектологам, воспитателям дошкольных или школьных учреждений) для проведения коррекционной работы с определенной категорией детей с ограниченными возможностями здоровья с целью улучшения....., для публикации результатов исследования в научных изданиях....».

Выводы. Выводы к каждой главе должны быть *не менее чем на 1–2 страницы*. Выводы размещаются непосредственно после изложения текста, начиная *с новой страницы*. Выводы к главам магистерской диссертации должны быть четкими и лаконичными и раскрывать основные вопросы, изложенные в подпунктах. В сжатой, конкретной форме следует представить основные результаты проведенного исследования. Они должны быть изложены в лаконичной форме, например: «По результатам проведенного исследования в магистерской диссертации можно сделать следующие выводы...». Причем выводы к главе 1 должны быть построены как ответы на вопросы первой, второй и третьей задач исследования. Выводы к главе 2 выстраивают как ответы на четвертую задачу исследования. Выводы к главе 3 должны включать ответы на вопросы 5 и 6 задач исследования.

Заключение. В заключении должны найти свое отражение теоретические прогнозы о тенденциях развития объекта исследования, результатах экспериментальных исследований,

влиянии разных факторов на изменение состояния объекта и предмета исследования.

В заключении должен присутствовать порядковый перечень позиций согласно задачам, которые представлены во введении (обобщенные ответы на вопросы задач исследования). Необходимо отметить то, что цель исследования достигнута, а все поставленные задачи решены, гипотеза подтверждена.

Приблизительный объем заключения – 2–3 страницы текста, их количество зависит от поставленных во введении магистерской диссертации задач.

Список использованной литературы. Список использованной литературы представляет одну из существенных частей магистерской диссертации. Он размещается после заключения. Его рекомендуется представлять в алфавитном порядке (азбучном), по алфавиту фамилий авторов. Количество использованной литературы должно быть не менее чем 60 источников. Литература печатается на языке оригинала. Не следует включать в список те работы, на которые нет ссылок в тексте, и они фактически не были использованы, а также энциклопедические словари, научно-популярные книги, газеты.

Список использованной литературы – элемент библиографического аппарата. Библиографическое описание составляют в соответствии с действующими стандартами библиотечного и издательского дела. В частности, нужную информацию можно получить из таких стандартов: ГОСТ 7.1-84 «СИБИД. Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления», ДСТУ 3582-97 «Информация и документация. Сокращение слов в украинском языке в библиографическом описании. Общие требования и правила», ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартов информации, библиотечного и издательского дела. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», ГОСТ 7.11.-78 «СИБИД».

Сокращение слов и словосочетаний на иностранных европейских языках в библиографическом описании». Соблюдение студентом требований действующих стандартов

является обязательным. Сведения об источниках, включенных в список литературы, необходимо приводить согласно требованиям государственного стандарта с обязательным названием трудов. Использовать цитаты из научной и учебной литературы БЕЗ ССЫЛОК на источник НЕ ПОЗВОЛЯЕТСЯ. Примеры оформления библиографического описания в списке использованной литературы представлены в Приложении 4.

Ссылаться следует на последние издания публикаций. На более ранние издания можно ссылаться лишь в тех случаях, когда в них имеется материал, который не включен в последнее издание. Если используют сведения, материалы из монографий, обзорных статей, других источников с большим количеством страниц, тогда в ссылке необходимо точно указать номера страниц, иллюстраций, таблиц, формул из источника, на который дана ссылка в магистерской диссертации. Ссылку в тексте магистерской диссертации на источники следует отмечать порядковым номером с перечнем ссылок, выделенным двумя квадратными скобками, например «... в трудах [1–7]».

Если в тексте магистерской диссертации необходимо сделать ссылку на составную часть или на конкретные страницы соответствующего источника, можно приводить ссылку в сносках, при этом номер ссылки должен отвечать его библиографическому описанию в перечне ссылок, например [3, с. 52].

Приложения. Приложения оформляют как продолжение магистерской диссертации на следующих ее страницах после списка использованной литературы. Каждое приложение должно начинаться с новой страницы.

С правой стороны строки с первой большой буквы, остальные малые без кавычек печатается слово Приложение и цифра, которая помечает приложение, например, Приложение 1. Текст каждого приложения при необходимости может быть разделен на пункты и подпункты, которые нумеруют в пределах каждого приложения. В таком случае перед каждым номером ставят обозначение приложения (цифру) и точку, дальше номер подпункта.

Например: 1.2 – второй подпункт приложения 1; 3.1 – первый подпункт приложения 3.

Иллюстрации, таблицы и формулы, которые размещены в приложениях, нумеруют в пределах каждого приложения.

Например: рис. 1.2 – второй рисунок приложения 1;
формула 4.1 – первая формула приложения 4.

Если есть необходимость, в приложения включают *вспомогательный материал*, необходимый для полноты восприятия работы:

- образцы анкет, опросных листов, тестов;
- таблицы вспомогательных цифровых данных;
- протоколы исследования;
- инструкции и описание методик;
- иллюстрации вспомогательного характера;
- результаты вычислений статистических показателей.

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Существует несколько подходов к классификации *методов психологического исследования*. Рассмотрим подход Б.Г. Ананьева, который выделяет 4 группы методов:

1. *Организационные методы* включают: *сравнительный метод* (сопоставление различных групп испытуемых по возрастам, видам деятельности и др.), *лонгитюдный метод* (обследование одних и тех же лиц на протяжении длительного времени) и *комплексный* (в исследовании участвуют представители разных наук, один объект изучают разными средствами), объединяющий в себе достоинства обоих вышеназванных методов.

2. *Эмпирические методы* – это методы сбора первичной информации. Включают:

– *обсервационные методы* (наблюдение и самонаблюдение):

– различные виды *эксперимента* (лабораторный, полевой, естественный, констатирующий, формирующий);

– *психодиагностические методы* (тесты стандартизованные, тесты проективные, беседа, интервью, анкеты, опросники, социометрия);

– *праксиметрические методы* – это приемы анализа процессов и продуктов деятельности): хронометрия, циклография, профессиограмма, анализ продуктов деятельности;

– *моделирование*;

– *биографический метод*.

3. *Методы обработки данных* включают: *методы количественного* (статистический) и *качественного* (дифференциация материала по группам, их анализ) *анализа*, позволяющие установить скрытые от прямого восприятия закономерности.

4. *Интерпретационные методы*, предполагающие различные приемы объяснения закономерностей, выявленных в результате статистической обработки данных, и их сопоставление с ранее установленными фактами. Они включают:

генетический метод – предполагает исследование генетических связей (филогенетический, онтогенетический, генетический и социогенетический), так называемое исследование «вглубь»;

структурный (классификация, топологизация) *метод*: психография, типологическая классификация, психологический профиль – исследование «вширь».

Для удобства методы исследования по Б.Г. Ананьеву были разделены на 3 группы: *теоретические*, куда вошли организационные и теоретические аспекты интерпретационных методов (генетический метод и структурный), *эмпирические*, куда вошли обсервационные методы (наблюдение и самонаблюдение), констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, психодиагностические и праксиметрические методы, *математические*, представленные методами обработки данных и интерпретационными методами после проведения эмпирического исследования.

Рассмотрим применяемые методы исследования.

Эксперимент – это метод, который заключается в том, чтобы путем активного вмешательства создать исследовательскую ситуацию и сделать доступным и возможным изучение психических процессов через их проявление и регистрацию соответствующих изменений в поведении человека.

Эксперимент – основной метод психологии, опирающийся на точный учет изменяемых независимых переменных, влияющих на зависимую переменную.

Виды эксперимента:

– *лабораторный* – эксперимент, проводимый в специально оборудованных помещениях, что обеспечивает возможность управления условиями экспериментирования и получения точных данных (специальное оснащение – аппаратура, подключенная к компьютеру, бумага, карандаш, темнота и лампочка);

– *естественный* (А.Ф. Лазурский) – эксперимент, проводимый в реальных для испытуемых условиях деятельности и в рамках которого создается изучаемое явление.

И лабораторный, и естественный эксперименты могут быть констатирующими и формирующими.

Констатирующий эксперимент выявляет факты, закономерности, сложившиеся в ходе развития человека.

Формирующий эксперимент выявляет закономерности, условия, психические механизмы развития определенных качеств, способностей, свойств путем активного их формирования.

Достоинства эксперимента:

1. Исследователь не ожидает случайного проявления интересующих его психических процессов, а сам создает условия, чтобы вызвать их у испытуемых.

2. Исследователь может целенаправленно изменить условия и течение психических процессов.

3. Обязателен строгий учет условий протекания эксперимента (какие были даны раздражители, каковы обратные реакции).

4. Работа с большим количеством испытуемых, что позволяет устанавливать общие закономерности развития психических процессов.

Наблюдение – метод психологии, заключающийся в фиксации проявлений поведения и получения суждений о субъективных психических явлениях.

Наблюдение – научный метод исследования, неограниченный простой регистраций фактов, а научно объясняющий причины того или иного психического явления.

Житейские наблюдения ограничиваются регистрацией фактов, носят случайный неорганизованный характер.

Научное наблюдение – переход от описания факта к объяснению его внутренней сущности.

Особенности научного наблюдения: преднамеренность; целенаправленность; избирательность; планомерность; систематичность.

Ошибки наблюдения:

1. Гало-эффект (эффект ореола) – основывается на обобщении одиночных впечатлений наблюдателя (нравится – не нравится). Это ведет к некорректному обобщению, оценке в «черно-белых» тонах, преувеличению или преуменьшению.

2. Ошибки усреднения (либо наблюдатель чувствует себя неуверенно).

3. Логические ошибки – ошибки, построенные на тесной связи между поведением человека и его личностными качествами.

4. Ошибки контраста – вызваны склонностью наблюдателя подчеркивать противоположные себе черты у наблюдаемых индивидов.

5. Ошибки, связанные с предубеждениями, этническими и профессиональными стереотипами, ошибки некомпетентности наблюдателя.

Виды наблюдения:

– *непосредственное* (наблюдатель и объект наблюдения находятся в непосредственном контакте и взаимодействии);

– *опосредованное* (исследователь знакомится с наблюдаемым косвенно, посредством специально организованных документов (анкет, биографий, аудио- или видеозаписей).

По условиям осуществления наблюдения бывают:

– *полевое* (наблюдение, проходящее в условиях повседневной жизни, учебы или работы);

– *лабораторное* (когда субъект или группа наблюдаются в специально созданных условиях).

По характеру взаимодействия с объектом:

– *включенное* (исследователь становится частью наблюдаемой ситуации);

– *невключенное* (наблюдение со стороны, т.е. без взаимодействия и установления каких-либо контактов);

– *открытое* (исследователь открывает наблюдаемым свою роль. Недостаток – снижение естественности поведения наблюдаемых);

– *скрытое* (о присутствии наблюдателя группе или индивиду не сообщается).

По целям:

– *целенаправленное* (систематическое, приближающееся по своим условиям к эксперименту, но отличающееся тем, что наблюдаемый субъект не ограничивается в свободе своих проявлений);

– *случайное* (поисковое, не подчиняющееся ни каким правилам и не имеющие четко поставленной цели).

По упорядоченности во времени:

- *сплошное* (ход событий фиксируется постоянно);
- *выборочное* (исследователь фиксирует наблюдаемые процессы только в определенные промежутки времени).

По упорядоченности в проведении:

- *структурированное* (происходящие события фиксируются в соответствии с заранее разработанной схемой наблюдения);
- *произвольное* (исследователь свободно описывает происходящие события так, как он считает целесообразно).

По характеру фиксации:

- *констатирующее* (наблюдатель фиксирует факты так, как они есть, наблюдая их непосредственно, либо получая от свидетелей события);
- *оценивающее* (наблюдатель не только фиксирует, но и оценивает факты относительно степени их выраженности по заданному критерию – эмоциональные состояния).

Беседа – метод психологии, позволяющий глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов, действий и поступков путем анализа данных, полученных в ответах на поставленные вопросы.

Особенности беседы как метода исследования:

- свободное построение плана;
- взаимный обмен мнениями, оценками, предложениями и предположениями.

Тестирование – метод, позволяющий выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также соответствия определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий.

Тест – это стандартизированное задание или особым образом, связанные между собой задания.

Виды тестов:

Тесты способностей (интеллекта) – позволяют выявить и измерить уровень развития тех или иных психических функций, познавательных процессов (диагностика познавательной сферы, мышления, интеллекта).

Тесты достижений ориентированы на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений, навыков, меры успешности выполнения, меры готовности к выполнению некоторой деятельности (экзаменационное испытание).

Личностные тесты – предназначены для выявления индивидуально-психологических особенностей личности.

Проективные тесты – позволяют выявить установки, неосознаваемые потребности и побуждения, тревоги и состояния страха.

Правила проведения тестирования:

– информирование испытуемого о целях проведения тестирования;

– ознакомление испытуемого с инструкцией по выполнению тестовых заданий и достижение уверенности исследователя в том, что инструкция понята правильно;

– обеспечение ситуации спокойного и самостоятельного выполнения заданий испытуемыми; сохранение нейтрального отношения к тестируемым, уход от подсказок;

– соблюдение исследователем методических указаний по обработке полученных данных и интерпретации результатов, которыми сопровождается каждый тест или соответствующее задание;

– предупреждение распространения полученной в результате тестирования полученной в результате тестирования психодиагностической информации; обеспечение ее конфиденциальности;

– ознакомление испытуемого с результатами тестирования, сообщение ему или ответственному лицу соответствующей информации с учетом принципа «Не навреди!»;

– накопление исследователем сведений, получаемых другими исследовательскими методами и методиками, их соотнесение друг с другом и определение согласованности между ними; обогащение своего опыта работы с тестом и знаний об особенностях его применения.

Метод анализа продуктов деятельности – анализируются написанные тексты, рисунки и другие изделия; позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных задач.

Метод опроса:

Интервью (устный опрос) – это разновидность опроса, в котором ставится цель выявить опыт, оценки, точку зрения опрашиваемого по его ответам на какой-либо заранее сформулированный вопрос или группу вопросов.

Анкетирование (письменный опрос) – разновидность опроса, в котором ставятся и достигаются те же цели на основе анализа письменных ответов респондентов.

Преимущества анкетирования:

- живой контакт с испытуемым;
- индивидуализация вопросов, их варьирование;
- дополнительные уточнения;
- оперативная диагностика достоверности и полноты ответов.

– большое количество испытуемых;

– выявление массовых явлений.

Недостатки анкетирования:

– возможность внушения позиции исследователя;

– маленький круг лиц;

– стандартный характер;

– отсутствие живого контакта.

МЕТОДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Методы логопедического исследования включают обследование различных компонентов речи у детей раннего, дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста. Наиболее часто логопедическая патология отмечается в раннем и дошкольном возрасте, когда происходит формирование речи и ее компонентов. В этом возрасте наиболее эффективна коррекция нарушений речи. Рассмотрим особенности обследования речи.

1. Технология логопедического обследования детей раннего возраста

В последние годы акцент исследований в детской логопедии сместился в сторону более раннего выявления отклонений в речевом развитии и раннего начала комплексной коррекционной работы.

Своевременная логопедическая диагностика позволяет снизить социальную депривацию безречевого ребенка, использовать в полной мере возможности сензитивных периодов становления речи как высшей психической функции, эффективно корригировать темп психоречевого развития ребенка и предупреждать возникновение вторичных нарушений. Чем раньше будут выявлены индивидуальные проблемы в раннем речевом развитии ребенка, тем больше времени будет у родителей и педагогов для их коррекции.

2. Обследование доречевого развития младенца (от рождения до 12 месяцев)

Логопедическая диагностика и стимуляция речевого развития на начальных этапах становления речевой коммуникации имеет целью раннее распознавание и исправление отклонений речевого развития и начинается с первых месяцев жизни ребенка. Это предполагает использование специальных приемов обследования и дифференциальной диагностики в сочетании с тщательным анализом данных медицинского анамнеза и психолого-педагогических наблюдений за ребенком.

В логопедическом обследовании детей раннего возраста в зависимости от того, воспитывается ли ребенок с рождения в

семье или доме ребенка, используют комбинированно методы анализа анамнестических данных, анкетирования родителей и наблюдения за ребенком младенческого возраста. При проведении ранней диагностики отклонений в речевом развитии целесообразно также ориентироваться на традиционную схему нормального развития доношенных детей до 3 лет (Н.М. Аксарина, Л.О. Бадалян, 2008) и методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста (Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, 2009).

I этап. Логопедическое обследование в период новорожденности

При сборе анамнестических данных о неонатальном периоде логопеду целесообразно ориентироваться на следующее:

1) характер первого крика новорожденного (громкий, пронзительный, хриплый, слабый, тихий, после стимуляции, не кричал);

2) физиологическая функция дыхания (дышал самостоятельно с рождения, проводились реабилитационные мероприятия из-за заглатывания околоплодных вод или слизи, подключали к аппарату искусственной вентиляции легких, на какой срок, длительность нахождения в кювезе);

3) интенсивная терапия в неонатальном периоде (антибиотики, заменное переливание крови, подключение к капельнице);

4) хирургические мероприятия в неонатальном периоде (в случаях тяжелой врожденной патологии органов дыхания, кровообращения, голосообразования и т.п.);

5) первое кормление ребенка грудью (на какой день, сосал сам или кормили сцеженным молоком из бутылочки, использовался ли молокоотсос);

6) причины раннего искусственного вскармливания (стафилококк в материнском молоке, заболевание матери, болезнь ребенка, слабость сосательного рефлекса, разлука с матерью и др.);

7) длительность кормления (быстро уставал и засыпал, отсасывал молоко у соски и отказывался сосать дальше, активно сосал все кормление, отказывался брать грудь, требовал соску);

8) характер сосательных и глотательных движений при кормлении (срыгивания, поперхивания, захлебывания, вытекание молока через нос, вялость губ, болезненное «покусывание» груди во время кормления).

II этап. Логопедическое обследование в 1–3 месяца

Оно начинается с наблюдения за ребенком в естественных условиях. При опросе родителей и осмотре ребенка логопед обращает особое внимание на:

1) характер реакций на голод, охлаждение или перегрев при купании (резкий крик и общая двигательная активность, вялое «покряхтывание», длительный пронзительный крик, общая вялость и пассивность);

2) появление первых мимических гримас (реакция на «сладкое – горькое» при изменении питания кормящей матери или введении новой смеси или пищевых добавок), их симметричность или асимметричность, вялость, смазанность);

3) начальное зрительное и слуховое сосредоточение (затихает при поднесении к лицу яркого, светящегося предмета или прислушиваясь к новому звуку на фоне других);

4) «оральное внимание» (фиксирует взгляд на лице говорящего взрослого);

5) наличие «комплекса оживления» в ответ на обращение к нему со стороны взрослого;

6) характер преобладающих реакций на раздражители (резкий звук, яркие блики, болевые ощущения): крик, плач, вздрагивание, широкое открывание глаз, начальное сосредоточение, отсутствие реакций;

7) характер преобладающих реакций на обращенную к нему речь матери: «оральное внимание», «комплекс оживления», отворачивается в сторону, плачет, не реагирует;

8) проявление положительных эмоций в комфортных условиях, например, после кормления или смены мокрых пеленок («покряхтывание», ворчание, сопение и т.п.).

Отдельно отмечают первые доречевые реакции младенца:

– начальное гуление – «гуканье»;

– истинное гуление (время его появления, длительность и напевность голосовой продукции, наличие голосовой и двигательной аутостимуляции, особенности общего поведения

при гулении, наличие/отсутствие эмоциональной реакции на ухаживающего взрослого в форме более активного гуления после звуковой или двигательной стимуляции);

– первые реакции на интонацию взрослого (сердитую, ласковую), их проявления в форме плача, комплекса оживления, мимических гримас;

– монотонность / выразительность, напевность гуления, модулированный / немодулированный характер первой доречевой продукции.

III этап. Логопедическое обследование в 3–6 месяцев

Оценивается:

1) характер голосовых реакций младенца и особенности его поведения, когда к нему обращаются или длительно смотрят на него (активно реагирует, не обращает внимания, тянет руки к взрослому, отворачивается, плачет, проявляет беспокойство; спонтанное или ситуативно обусловленное «гуканье», преобладание коротких голосовых серий, переход к длительной напевной вокализации);

2) особенности интонационной окрашенности голосовых реакций и их мелодической организации (выразительность, монотонность, скандированность, истощаемость голоса и дыхания, близость вокальной продукции к мелодике родного языка ребенка);

3) переход к произнесению артикулем, близких к речевым звукам; появление «слов» различной длительности (с акцентом на первом «слоге» серии);

4) изменение поведения в ответ на слуховые раздражители (ребенок оборачивается на хлопок ладонями, закрывает глаза на громкий шум, поворачивает голову по направлению шелеста бумаги, звучания колокольчика, скрипа двери);

5) наличие или отсутствие мышечной активности в речевой и мимической мускулатуре (гримасничанье, первый смех типа «повизгивания», щелканье языком, прищлепывание губами, «жевание» игрушек);

6) патологические трудности при переходе на густую пищу (наличие рвотного рефлекса при попытке кормить с ложки, особенности формирования умения пить глотками из поильника,

сглатывать с кончика языка капельки жидкости или крошки печенья): «дисфагия»;

7)особенности визуального контакта с близкими людьми: поиск или избегание встречного взора, напряженность, отстраненность взгляда;

8)неполноценность комплекса оживления (отсутствие двигательного, голосового, эмоционального компонента, его безадресность или адресованность неодушевленным предметам, запаздывание реакции на раздражитель).

IV этап. Логопедическое обследование в 6–9 месяцев

Оцениваются:

1. Особенности формирования лепета:

1)отсутствие лепета, модулированный по громкости и тону лепет, его затухание в этом периоде; постепенное обогащение звукового состава, интонационная выразительность речевой продукции;

2)близость лепета к интонационным особенностям родной речи (незавершенность интонации, перепады частоты основного тона по высоте и громкости, удлинение ударных гласных и т.д.);

3)лепетные диалоги: постепенный переход от эмоциональной реакции на обращенный монолог матери к диалогу мать – ребенок, в котором они выражают свое эмоциональное отношение друг к другу в сериях слоговых последовательностей (ба-ба-ба, ма-ма-ма);

4)умение ребенка выражать свои эмоции в обществе других людей или в одиночестве (при игре с игрушками) с помощью лепета.

2. Особенности формирования понимания обращенной речи:

– знает свое имя (реакция на имя), начинает различать имена близких людей – как их называют в семье (мама, папа) и поворачивать голову в их сторону в ответ на вопросы: «Где мама?»; «Где папа?».

3. Развитие паралингвистических форм коммуникации:

1) выражение своих просьб жестами и требовательными возгласами, криком;

2) формирование направленного взгляда («соединяющего»), использование его, наряду с жестами, чтобы получить необходимую игрушку, пищу;

3) умение всегда смотреть в глаза своему «собеседнику», соблюдать некую последовательность, отдаленно напоминающую диалог, при «беседе» со взрослым (в «диалогических» лепетных сериях).

4. Развитие навыков глотания и формирование навыков жевания твердой пищи:

1) постепенно ослабевает рвотный рефлекс, сдвигаясь к корню языка, и ребенок получает возможность не только сосать во рту твердую пищу, но и есть рассыпчатую картошку и кусочки бисквита;

2) развиваются движения языка из стороны в сторону и вверх – вниз, необходимые для разжевывания твердой пищи во рту, и ребенок перестает выталкивать твердую пищу изо рта движением кончика языка вперед;

3) переход от питья кефира (густой жидкости) к умению пить воду из чашки маленькими глотками, не захлебываясь и не поперхиваясь.

5. Характер взаимодействия матери и ребенка:

– сколько времени мать уделяет общению с ребенком, игре с ним;

– пытается ли мать активизировать ответную реакцию малыша.

V этап. Логопедическое обследование в 9–12 месяцев

Оценивается первоочередное усвоение основных прагматических аспектов человеческой коммуникации:

1) младенец смотрит в глаза собеседнику, соблюдает очередность «высказываний», кивает головой – «согласен / не согласен», машет ручкой – «до свидания» и т.п.;

2) хорошее понимание обращенной речи (знает свое имя, понимает простые вопросы, следует запретам, выполняет простую инструкцию);

3) завершение лепетной стадии (активный лепет, его интонационная окрашенность и его близость к выразительным мелодико-ритмическим особенностям речи взрослых, переход от

аутолалической стадии лепета к лепетным диалогам с мамой, подражанию новым слогам);

4) появление первых слов и переход к речевой коммуникации (в лепете различаются первые слова, близкие по своей структуре к лепету, развивается подражание значимым словам взрослых людей в форме нескольких облегченных слов);

5) условия, наиболее влияющие на активизацию звуковой/речевой активности ребенка: тактильно-эмоциональное, эмоционально-речевое, предметно-действенное общение ребенка со взрослым или сочетание этих форм;

б) сформированность базовых навыков глотания и жевания.

Опрос родителей и анализ результатов наблюдения за ребенком первого года жизни целесообразно проводить, опираясь на общие закономерности развития первых психических реакций младенца в онтогенезе, их зависимость от формирования двигательных функций, соматического здоровья ребенка и других факторов (например, особенностей эмоциональных отношений в семье). Любые выявленные у младенца нарушения голосового, дыхательного или артикуляционного компонента произносительной стороны речи требуют проведения своевременных коррекционных мероприятий, дополнительного обследования ребенка у других специалистов (невропатолога, отоларинголога, сурдолога), а трудности формирования коммуникативной деятельности – консультирования у детского психолога.

VI этап. Обследование речи ребенка дошкольного возраста от 12 до 36 месяцев

В обследовании детей раннего возраста очень важно правильно выбрать значимые критерии оценки уровня их общего и речевого развития, чтобы избежать гипердиагностики и в то же время не пропустить явные отклонения от нормы.

Последовательность стадий овладения родным языком в онтогенезе определяет специфические особенности его использования в речевом общении у детей раннего возраста:

1) обязательное опережающее развитие понимания обращенной речи (семантический аспект);

2) первоочередное усвоение некоторых прагматических аспектов (диалогическая последовательность высказываний,

использование утвердительных и отрицательных кивков головой, умение поприветствовать и попрощаться с собеседником, умение смотреть в глаза взрослому во время разговора и т.д.) при более медленном и постепенном овладении фонологическим, морфологическим и синтаксическим аспектами;

3) использование для выражения коммуникативных намерений значительного количества разнообразных невербальных средств (крики, протягивание рук, направленные взгляды, улыбки, лепетание и вокализации, указательные жесты, подталкивание в нужную сторону);

4) корреляция между накоплением словарного запаса и развитием мышления;

5) выраженная зависимость уровня речевого развития от других важных показателей развития ребенка раннего возраста (развитие общей и тонкой моторики, усвоение социокультурных навыков и т.п.).

Логопеду при осмотре ребенка с отклонениями в речевом развитии следует использовать следующие методы обследования:

1) анкетирование (анкета для родителей (матери), опросники);

2) беседа с родителями;

3) наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естественных условиях (движение, игра, еда, одевание – раздевание и т.п.) и в ходе выполнения специальных заданий;

4) изучение медицинской документации;

5) беседа с воспитателем, музыкальным работником, педагогом по физическому воспитанию, методистом;

6) ознакомление с педагогической характеристикой, если ребенок посещает ясли или детский сад;

7) собственно логопедическое обследование ребенка: строения и функционирования основных органов артикуляции, состояния произвольного артикуляционного праксиса (после 18 мес.), дифференцированного слухового внимания к неречевым и речевым сигналам, сформированности понимания речи, в том числе простых и сложных речевых инструкций, объем пассивного и активного словарного запаса.

Психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста включает задания, которые можно условно разделить на несколько диагностических блоков:

1) исследование неречевых процессов: конструктивной деятельности, рисования, слухового внимания, зрительного восприятия, зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, общей и тонкой моторики – проводится детским психологом;

2) исследование фонетической и фонематической стороны речи, импрессивной речи, экспрессивной речи, состояние фразовой речи проводится логопедом.

Необходимо также учитывать, что адекватность оценки уровня развития ребенка раннего возраста во многом определяется состоянием малыша во время проведения обследования, мотивированностью его деятельности, общим фоном настроения ребенка, наличием доброжелательного контакта с исследователем.

При выполнении заданий логопеду следует обращать особое внимание:

1) на умение ребенка выполнять действие по словесной инструкции;

2) на то, какой рукой ребенок берет предметы и как он «работает» руками (использует обе руки или только одну);

3) на ловкость или неумелость действий с маленькими предметами;

4) на эмоциональные возгласы и слова, произносимые во время выполнения заданий.

Для объективности фиксации результатов исследования целесообразно записывать ход обследования на диктофон, установленный в непосредственной близости от ребенка, но так, чтобы малыш не обращал на него внимание.

Первые задания («Полоса препятствий», «Собери пирамидки»), относящиеся к блоку неречевых заданий, носят предварительный, ориентировочный характер для оценки перцептивных, моторных, когнитивных предпосылок формирования речевой деятельности.

Большинство речевых заданий носят вариативный характер, их можно использовать для обследования как пассивного, так и активного словаря, причем чаще всего маленькие дети на первом

обследовании будут преимущественно показывать нужный предмет или его изображение, а не называть его.

Первые речевые задания, предъявляемые ребенку, строятся исключительно с использованием игрушек и игровой ситуации (например, «Узнай (найди) звучащую игрушку», «Кто так говорит?»). В дальнейшем игровые задания («Пускаем кораблики», «Прячем игрушку») целесообразно чередовать с более сложными речевыми заданиями, которые проводятся не только на предметном, но и на картинном материале («Что это такое?», «Что делает?» и т.п.).

Последнее задание («Слушаем рассказ») обязательно проводится с ребенком, даже если родители утверждают, что их малыш книжками не интересуется и рассказы по картинкам не слушает, т.к. большое значение в данном обследовании имеет индивидуальный эмоциональный и речевой стиль предъявления задания, а также то, читает ли взрослый текст или выразительно пересказывает его.

Особенности логопедического обследования при различных нарушениях речи

Логопедическое обследование при различных нарушениях речи имеет свои особенности.

1. Особенности логопедического обследования при заикании

Обследование заикающихся должно быть комплексным и включать:

1) психолого-педагогическое изучение заикающегося ребенка (характеристики, составленные воспитателем, учителем, психологом и другими специалистами);

2) логопедическое изучение заикающегося ребенка (состояние речи заикающегося, особенности его личности, моторика);

3) анализ результатов медицинского обследования (соматическое, неврологическое и психическое состояние заикающегося).

При сборе анамнестических сведений обязательно указывается:

1) с чьих слов ведется сбор анамнеза: родителей или самого заикающегося;

2) имелось ли заикание у родителей или близких родственников;

3) время выделения ведущей руки, наличие переучивания;

4) социальная среда (где ребенок воспитывался – в доме ребенка, детских яслях или детском саду с дневным или круглосуточным пребыванием, дома с матерью, бабушкой);

5) особенности речевой среды: контакты с заикающимися или лицами с другой речевой патологией; при наличии двуязычия – какой язык преобладает в общении;

б) развитие заикания:

Возраст, в котором появилось заикание.

Предполагаемые причины и характер возникновения заикания (остро, психогенно, без видимой причины и пр.).

Наличие периода мутизма.

Как протекает заикание: постоянно присутствует в речи или нет.

В каких условиях облегчается – ухудшается речь.

Изменилось ли поведение ребенка с момента появления заикания, в чем это выразилось (состояние аппетита, сна, настроения, появление капризов, негативизма, страхов, энуреза и пр.).

Отношение ребенка к своему речевому дефекту.

Какие меры принимались для устранения речевого дефекта (лечение у врача, посещение логопедических занятий, пребывание в специальных учреждениях системы здравоохранения или системы народного образования – детский сад, школа).

Продолжительность и результативность лечения и обучения.

7) психологический климат в семье, особенности взаимоотношений:

Имеют ли место частые конфликты в семье – чрезмерное заласкивание и, наоборот, излишняя строгость, неровность в обращении с ребенком; перегрузки впечатлениями (посещение кино, театра, цирка, разрешается ли подолгу смотреть телевизионные передачи и пр.).

Отношение членов семьи к речевому дефекту заикающегося (безразличие, сопереживание, постоянная фиксация внимания окружающих на заикании, предъявление повышенных требований к речи заикающегося и др.).

Для детей дошкольного возраста необходимы следующие дополнительные сведения:

1. Имеются ли черты тревожности в характере заикающегося ребенка.

2. Отмечаются ли в поведении ребенка плаксивость, раздражительность, капризность (т.е. эмоциональная неустойчивость).

3. Есть ли у ребенка черты боязливости, пугливости.

4. Уровень развития игровой деятельности ребенка.

5. Склонность ребенка к определенным играм.

6. Комментирует ли ребенок свои действия в играх или играет молча.

7. Предпочитает играть в одиночестве или в коллективе детей.

8. Проявляется ли заикание в игре наедине с собой, со сверстниками.

9. Как протекает заикание (утяжеляется ли с возрастом или проявляется реже, чем раньше).

10. Для детей школьного возраста необходимы следующие дополнительные сведения:

1) было ли утяжеление или рецидив заикания при поступлении в школу;

2) как протекала адаптация к школе;

3) как проявляется заикание в учебных ситуациях (ответ с места и у доски, переход на письменный ответ и т.п.);

4) какой из способов ответа на уроке предпочитается ребенком.

11. Успеваемость.

12. Характер контактов со сверстниками.

13. Характер взаимоотношений с родителями.

14. Наличие «трудных» звуков и страха перед речью.

15. Анализируются данные, представленные воспитателем, психологом, музыкальным руководителем детского сада.

В обследовании речевой функции отмечаются:

1. Особенности речевого поведения. Анализируются контактность, речевая активность, включаемость в общение, сдержанность, импульсивность, характер реакции на изменение обстановки (динамичность и своевременность речевых процессов, переключаемость при изменении тематики общения), организованность речи.

2. Темп речи (ускорен значительно; ускорен незначительно; умеренный; замедлен незначительно (или уловочно); замедлен значительно; неровный).

3. Голос (громкий; тихий; модулированный; немодулированный; с носовым оттенком; хриплый и пр.).

4. Дыхание (грудобрюшное, верхнегрудное; ритмичное, аритмичное; достаточное по глубине, поверхностное; напряженное и пр.).

5. Выраженность заикания в различных видах речи:

1) в сопряженной речи;

2) в отраженной речи;

3) в шепотной речи;

4) в автоматизированных рядах;

5) при чтении стихов;

6) при чтении прозы;

7) в вопросно-ответной речи;

8) в рассказе по заданной теме, при пересказе прочитанного, в спонтанной речи.

6. Тип речевых судорог: тонические, клонические, смешанные.

7. Локализация судорог:

1) дыхательные: инспираторные; экспираторные;

2) голосовые: вокальные; смыкательные голосовые; дрожащий гортанный спазм;

3) артикуляционные: губные; язычные; судороги небной занавески; сложные лицевые судороги;

4) наличие трудных звуков (звукофобия).

8. Наличие эмоционально значимых речевых ситуаций (подробно перечислить данные ситуации).

9. Наличие речевых уловок: (замены слов; перестановки слов; эмболофразии; произвольное ограничение речевого общения).

10. Наличие насильственных содружественных движений и их характер.

Субъективные ощущения, испытываемые заикающимся в момент речевых затруднений: напряжение в губах; напряжение в языке; напряжение в подбородке; напряжение в горле; напряжение в груди; напряжение в области диафрагмы; общее мышечное напряжение; скованность; трудности дыхания и т.п. (эти данные выясняются только у подростков и взрослых).

Факторы, усиливающие заикание:

- волнение;
- утомление;
- беседы с незнакомыми;
- шум;
- самоконтроль.

Факторы, улучшающие речь:

- шум;
- самоконтроль;
- переключение внимания;
- сочетание речи с движением.

Реакция на помощь собеседника: положительная; отрицательная; безразличная.

Отношение к речевому дефекту: адекватное; неадекватное; сверхценное.

Наличие страха речи: избирательно ситуационный; генерализованный и пр.

Наличие периодов речи без заикания: регулярность, продолжительность.

Влияние эмоционального состояния на проявление заикания.

Течение заикания: прогрессивное; регрессивное; стационарное; волнообразное.

Сопутствующие заиканию другие дефекты речи.

Определение степени выраженности речевых судорог: легкая степень; средне-легкая; заикание средней степени

тяжести; средне-тяжелая степень заикания; тяжелая степень заикания; речь практически невозможна из-за заикания.

Заключение

Результаты обследования заикающегося обобщаются логопедом в виде психолого-педагогического заключения. В заключении необходимо отразить обобщенные данные всех аспектов изучения заикающегося, которые позволили выявить те или иные отклонения от нормы.

В заключении логопед отражает:

- 1) наличие признаков органического поражения ЦНС (на основании медицинского заключения);
- 2) особенности речевого и моторного онтогенеза;
- 3) значение психогении в возникновении заикания;
- 4) возраст появления заикания;
- 5) тяжесть заикания;
- 6) тип и локализация судорог;
- 7) зависимость проявления судорог от эмоционального состояния;
- 8) наличие страха речи;
- 9) течение заикания;
- 10) наличие других дефектов речи.

Таким образом, логопед имеет возможность квалифицировать клиническую форму заикания: невротическую, неврозоподобную, смешанную.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Обследование детей с нарушениями слуха

Основные принципы обследования особенностей психического развития детей и взрослых с нарушениями слуха

При обследовании особенностей психического развития детей и взрослых с нарушениями слуха реализуются основные принципы психологической диагностики, в частности принципы, сформулированные психологами применительно к разным типам нарушений (А.Р. Лурия, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, Т.В. Розанова).

Принцип комплексности, в соответствии с которым психологическое обследование – это составная часть обследования ребенка, в его процессе используются сведения, полученные специалистами других направлений – медиками, педагогами, социальными работниками. Для психологического изучения ребенка с нарушением слуха необходимо располагать сведениями о семье – составе, уровне образования, трудовой деятельности родителей, наличии других детей в семье, о нарушениях слуха у родителей или других родственников. Нужны данные врачей разных профилей, в нашем случае – сведения о состоянии слуха, полученные на основе аудиологического обследования, о состоянии зрения, так как оно имеет большое значение для компенсации нарушенного слуха. Важным является сбор данных о протекании внутриутробного периода жизни ребенка, об особенностях его психофизического развития от рождения до момента обследования, о характере полученной им специальной педагогической помощи, условиях обучения и воспитания.

Психологическое обследование должно быть всесторонним, поэтому включает в себя изучение всех сторон психики – познавательных процессов, личностной и эмоционально-волевой сферы. При предположении о нарушениях слуха, кроме его

состояния, особое внимание следует обратить на развитие движений, работу вестибулярного аппарата, особенности развития речи. При оценке состояния слуха нельзя ограничиваться его аудиологическим исследованием. Аудиограмма позволяет судить о степени снижения слуха и его диапазоне. Кроме этого, нужно знать, как ребенок пользуется остаточным слухом в быту, при общении с окружающими людьми.

Принцип целостного системного изучения ребенка дает возможность обнаружить не отдельные проявления нарушений психического развития, а установить связи между ними. Системный анализ нарушения слуха можно осуществить, опираясь на положение Л.С. Выготского о структуре дефекта. Целостное изучение ребенка с нарушением слуха будет успешным, если оно осуществляется в процессе деятельности – эмоционального общения, предметной, игровой, учебной, трудовой. Эти условия помогут лучше выявить особенности познавательной сферы ребенка, мотивации, интересов, направленности личности.

Большое значение для понимания сути нарушения слуха и его влияния на ход психического развития ребенка имеет *принцип динамического изучения*, согласно которому важно выяснить не только то, что дети знают и умеют в настоящее время, но и их потенциальные возможности, «зону ближайшего развития». Т.В. Розанова считает, что предлагаемые для выполнения задания должны быть доступны для ребенка, ведь если он все задания будет выполнять неправильно, мы не поймем, какого уровня психического развития он достиг. Если ребенок не в состоянии выполнить задания, доступные его сверстникам, надо предложить ему задания, ориентированные на младших по возрасту детей. Для выяснения «зоны ближайшего развития», ее величины целесообразно включить в программу обследования один из вариантов психологического обучающего эксперимента. Если такой возможности нет, то на разных этапах обследования при ошибках ребенку оказывается помощь. Виды помощи, особенности ее принятия или непринятия ребенком – все это даст материал для анализа его обучаемости. Результаты самостоятельного решения задач разной степени сложности и

оценка влияния оказываемой помощи позволяют судить не только об уровне развития познавательных процессов ребенка, но и о возможных путях их дальнейшего совершенствования в условиях специально организованного обучения и воспитания.

Необходимо не только учитывать конечный результат деятельности, но и анализировать процесс ее выполнения – способы действий, их рациональность, последовательность, логичность, настойчивость в достижении целей, отношение к избранным способам решения, критичность.

Трудности, возникающие при психолого-педагогическом обследовании

При психолого-педагогическом обследовании детей с нарушениями слуха наблюдаются определенные трудности, связанные со специфическими особенностями их психического развития: организацией общения, непониманием ребенком обращенной к нему речи, отсутствием речи у самого обследуемого или ее неразборчивостью. Это ограничивает возможности применения экспериментальных методик.

Психическое развитие детей с нарушениями слуха – это особый тип развития, совершающийся в специфических условиях взаимодействия с окружающим миром, он относится к дефицитарному типу дизонтогенеза. При этом типе замедляется формирование сложных межфункциональных взаимодействий, иерархических координаций. Из-за поражения слуха объем внешних воздействий на ребенка сужен, взаимодействие со средой обеднено. Вследствие этого психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Компоненты психики у детей с нарушениями слуха развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях – наблюдается несоразмерность в развитии наглядных и понятийных форм мышления, письменная речь превалирует над устной.

Асинхронии проявляются в разной степени недоразвития одних перцептивных систем при относительной сохранности других. Так, у детей с нарушениями слуха сохранна кожная чувствительность, компенсаторно развивается зрительное восприятие. Отмечаются также изменения в темпах психического развития по сравнению с нормально слышащими детьми:

замедление развития через некоторое время после рождения или после потери слуха и ускорение в последующие периоды при адекватных условиях обучения и воспитания. Изменения в темпах психического развития связаны со структурными особенностями психики детей с нарушениями слуха. При нарушениях слуха большое значение имеет сохранность других сенсорных и перцептивных систем, интеллектуальной сферы, систем регуляции.

Специфические задачи изучения особенностей психического развития детей с нарушениями слуха в зависимости от возраста ребенка

В зависимости от возраста ребенка, от периода психического развития, в котором в момент обследования находится данный ребенок, выделяются специфические задачи изучения его особенностей.

В период младенчества обращают внимание на развитие двигательной сферы – умение держать голову, развитие прямостояния. Отсутствие реакции на укачивание в коляске (ребенок не успокаивается до тех пор, пока его не берут на руки) свидетельствует о раннем поражении вестибулярного аппарата, нередко сопутствующем нарушению слуха. Раннее нарушение слуха часто сопровождается небольшой задержкой развития прямостояния, скомпенсированной к 1,3–1,4 годам. Эти данные косвенно могут указать на время потери слуха, возможные причины нарушения. О врожденном характере или раннем нарушении слуха свидетельствуют такие особенности, как: характер гуления – оно у таких детей однообразное, сипловатое и монотонное, лепетной речи нет или спонтанный лепет при отсутствии ответного.

В раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте особое внимание следует уделять особенностям развития речи и познавательной сферы, в первую очередь – формированию взаимоотношений между мышлением и речью, а также развитию движений. Выявление нарушений в данных областях необходимо для организации адекватной коррекционной работы.

В подростковом и юношеском возрасте при правильной организации обучения отставание в развитии познавательной

сферы обычно наблюдается в отношении самых сложных психических процессов, формирование которых зависит от уровня развития словесной речи, словесной памяти, абстрактно-понятийного мышления, воображения. Исследование этих процессов следует провести в первую очередь. Трудности в развитии двигательной сферы к подростковому возрасту, в основном, компенсируются, но некоторые особенности, такие, как: замедленный темп выполнения движений, замедленный (по сравнению со слышащими) темп овладения двигательными навыками, трудности удержания статического и динамического равновесия, сохраняются. Наличие этих особенностей надо учитывать при профессиональной ориентации подростков и юношей с нарушениями слуха. Большое значение в подростковом и юношеском возрасте приобретает изучение развития личности и самосознания, так как именно эти факторы влияют на степень компенсации данного нарушения и определяют социально-трудовую адаптацию.

Диагностика уровня психического развития ребенка с нарушенным слухом в младенчестве, раннем детстве и дошкольном возрасте продолжает оставаться сложной проблемой. Сложности отграничения глухоты от частичной потери слуха, от снижения интеллекта, от речевых нарушений зачастую приводят к тому, что, например, глухие дети квалифицируются как умственно отсталые, слабослышащие – как дети с сенсорной и моторной алалией. Трудности дифференциальной диагностики отдельных нарушений психического развития по отношению к детям раннего возраста обусловлены тем, что разные отклонения в развитии могут иметь сходные внешние проявления (трудности общения, отсутствие речи).

Методы диагностического обследования детей с нарушениями слуха

Рекомендации по обследованию детей с нарушениями слуха первых лет жизни представлены в работах А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард, Е.И. Исениной, Н.Д. Шматко, Т. Пельмской. Для этого также можно использовать методики, содержащиеся в пособиях по психодиагностике раннего возраста, но при предъявлении заданий и анализе результатов необходимо

учитывать структуру нарушения, степень и время потери слуха. Анализируя психологические особенности ребенка, в первую очередь необходимо выделить те факторы, которые могут влиять на развитие познавательной сферы. На ранних этапах психического развития наибольшее влияние оказывает само нарушение слуха, на последующих этапах все большее значение приобретают вторичные отклонения – отсутствие или отставание в развитии речи, замедленное по сравнению с нормой формирование мышления.

Основным методом изучения детей с нарушениями слуха в младенчестве и раннем детстве является **метод наблюдения**. В естественной обстановке ведется наблюдение за внешними компонентами поведения – двигательными составляющими практических и гностических действий, движениями тела и его частей, перемещениями ребенка, мимикой и пантомимикой, внешними проявлениями вегетативных реакций, вокализациями и речевыми актами, их характером, содержанием, направленностью, продолжительностью, фонетическими, грамматическими, лексическими особенностями.

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха 3–4 лет

При проведении психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха первых 3–4 лет жизни необходимо учитывать:

1. Развитие общения – сначала его дословесных форм (вокализации, мимика, естественные жесты, взгляды, движения тела). У глухих детей гуление появляется позже, чем у слышащих, оно более однообразное, монотонное, хрипловатое. Ответный лепет не появляется, хотя дети издают большое количество звуков – это и неотнесенный лепет, кряхтенье, чмоканье и т.д. С возрастом количество звуков уменьшается, они становятся однообразными.

У *слабослышащих* детей наблюдается сходство в развитии речи с глухими детьми в первые 2–3 года жизни, в дальнейшем все больше становятся заметными различия – у слабослышащих детей в дошкольном возрасте появляются слова, иногда – фразы. Для их речи характерны фонетические искажения, ошибки в грамматическом оформлении речи.

2. Степень развития слухового восприятия. Реакция ребенка на погремушку рано позволяет судить о том, воспринимает ли он звуки. В дальнейшем нужно обращать внимание на интерес ребенка к звучащим игрушкам, звукам радиоприемника и телевизора. Следует проверить способность ребенка воспринимать звуки игрушек и музыкальных инструментов. Для этого нужно взять три по-разному звучащих инструмента (гармонь, свисток, колокольчик), повернуть ребенка к себе лицом и произвести звуки поочередно всеми тремя предметами, а затем поставить ребенка к себе спиной и проверить возможности восприятия звуков этих инструментов.

Наконец, самым важным является **проверка восприятия речи**. Слух проверяют на речь шепотную, обычную разговорную и громкую по Р.М. Боскис.

Сначала проверяют слух на шепот на расстоянии не менее 5–6 м. Для этого следует поставить ребенка к себе спиной и произносить знакомые слова шепотом (сначала нужно предъявлять слова, содержащие шипящие звуки, потом другие). Если ребенок не сможет повторить слово, нужно подойти ближе на 1 м (так, постепенно приближаясь к нему). Если ребенок не различает слова, произнесенные шепотом ушной раковиной, то значит, что он не воспринимает шепотную речь.

Затем переходят к проверке **восприятия речи обычной разговорной громкости**. Процедура обследования повторяется. Слова нужно выбирать из разных областей, можно задать несколько простых вопросов (например: «Как зовут твою маму?»). Слова для повторения должны быть хорошо известны ребенку. Если ребенок совсем не слышит речь разговорной громкости, то его относят к категории глухих, у которых нужно установить наличие остаточного слуха. Для этого проверяют возможности восприятия ребенком громкой речи. После того, как определено расстояние, на котором ребенок слышит слова, проверяют, как он слышит гласные и согласные звуки. По мнению ведущего сурдопедагога Р.М. Боскис, исследование слуха на речевые звуки следует проводить даже в том случае, если не обнаружена недостаточность слуха на слова, но замечены дефекты речи и неуспеваемость по русскому языку. В дальнейшем у детей с нарушенным слухом могут быть выявлены

недостатки произношения; ограниченный запас слов; недостаточное усвоение звукового состава слов, которое выражается не только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании слов; неверное понимание и неправильное употребление слов; недостатки грамматического строя речи (неправильное построение предложения, неправильные согласования слов внутри предложения); трудности понимания устной речи и читаемого текста.

3. Особенности развития движений. Кроме указанных ранее особенностей, таких, как задержка прямохождения, у детей с нарушениями слуха в раннем детстве и дошкольном возрасте отмечаются некоторая неустойчивость сохранения равновесия, недостаточная координация движений, отставание в развитии мелкой моторики, дифференцированных движений. В последующем может наблюдаться шарканье ногами при ходьбе, раскачивание («походка моряка»), произвольное произнесение разных звуков при выполнении бытовых действий с предметами из-за отсутствия или неполноты слухового контроля.

4. Характер подражания. Его развитие замедлено. Дети с нарушениями слуха до 3 лет затрудняются в подражании при выполнении некоторых действий, легче это им удается с хорошо знакомыми предметами, труднее – при необходимости выбора по образцу. В дошкольном возрасте способность к подражанию развивается, дети могут воспроизводить сложные действия, требующие вычленения свойств предметов, возрастает количество предметов, с которыми дети могут действовать по образцу.

5. Реакция на одобрение и неудачу. До двух лет меньше реакций на оценку их действий, дети не ждут одобрения, часто не понимают, когда им показывают образец действия. В дальнейшем многие из них начинают излишне ориентироваться на реакцию взрослого, что может препятствовать ориентировке на свойства предметов. В дошкольном возрасте реакция на одобрение становится адекватной. С возрастом увеличивается количество исправлений при замечаниях взрослого, самостоятельные оценки неудачи и попытки внести исправления появляются уже в дошкольном возрасте.

6. Представления о самом себе. У детей с нарушениями слуха выделение себя и собственных качеств формируется позднее: они начинают указывать на себя, выделять части своего тела позже, чем слышащие дети (хотя могут это делать в отношении взрослых и игрушек).

Психолого-педагогическое изучение детей дошкольного и школьного возраста с нарушениями слуха

При обследовании детей дошкольного и школьного возраста наряду с наблюдением используются экспериментально-психологические методики, все виды психологического эксперимента (лабораторный, естественный, обучающий), направленные на выявление особенностей в развитии восприятия, пространственных представлений, памяти, наглядно-действенного и словесно-логического мышления. Если дети не владеют словесной речью или владеют ею недостаточно, применяется невербальная форма заданий, когда и ребенок, и взрослый могут не пользоваться устной речью: условия заданий вытекают из характера предъявленного материала или могут быть показаны с помощью естественных жестов. Если ребенок владеет жестовой речью, то ее можно использовать для объяснения инструкции. К таким формам предъявления, или переводу, широко обращаются американские психологи. При этом особую важность приобретает отработка согласованного взаимодействия между психологом и переводчиком.

При проведении обследования детей с нарушениями слуха Т.В. Розанова советует использовать предварительное аналогичное задание, относительно более легкое, но по существу такое же, как основное. Только после того, как ребенок выполнит предварительное задание, можно переходить к основному. В более старшем возрасте возможно письменное предъявление инструкций. При обследовании детей с нарушениями слуха необходимо использовать задания, направленные на изучение всех видов восприятия, предметных действий, конструирования, образной и словесной памяти, пространственных и временных представлений, всех видов мышления. В школьном возрасте особую важность приобретает изучение навыков чтения, письма, счета и учет выявленных особенностей при разработке программы коррекционной работы.

Большое значение при обследовании детей с нарушениями слуха имеет анализ продуктов деятельности, в этом случае изучению подлежат материальные или материализованные результаты разных видов деятельности – изобразительной, конструирования, учебной, трудовой. Анализ позволяет выделить то, что ребенок делает по указаниям взрослых, и то, что он выполняет самостоятельно. На разных этапах развития глухих детей важно подвергать анализу продукты различных видов деятельности: в дошкольном и младшем школьном возрасте – рисунки, аппликации, поделки из пластилина, конструкции; в среднем школьном – письменные работы, сочинения, которые раскрывают лексические и грамматические особенности речи; в юношеском – результаты трудовой деятельности.

В настоящее время за рубежом для определения уровня интеллектуального развития детей и взрослых с нарушениями слуха широко используются тесты. Для тестирования людей с нарушениями слуха создаются специальные шкалы действия, включающие задания на составление узоров, идентификацию картинок, решение головоломок из блоков, складывание фигур по образцам и т.п. Основной их особенностью является то, что решение достигается путем операций с различными элементами предметов, а речь используется минимально. Хорошо зарекомендовали себя матрицы Дж. Равена и подобные им наглядные задачи. Плодотворны попытки применения стандартизированных шкал, разработанных для исследования детей, имеющих нормальный слух (шкала Векслера, школьный тест умственного развития, созданный под руководством К.М. Гуревича).

Особенности составления заключения и психолого-педагогической характеристики

Составление заключения и психолого-педагогической характеристики по результатам обследования ребенка с нарушением слуха имеет некоторые особенности. В них необходимо отразить не только уровень интеллектуального и речевого развития, но и такие важные для организации коррекционной работы показатели, как степень потери слуха, уровень развития двигательной сферы, наличие сопутствующих нарушений.

В систематизации этих данных целесообразно придерживаться следующей схемы:

1. Характеристика состояния слуха

– Степень потери слуха (глухота, частичная потеря) – использовать данные из медицинской документации.

– Возраст, в котором произошло нарушение слуха: врожденное нарушение слуха, ранняя потеря слуха (в возрасте до трех лет), нарушение слуха в более позднем возрасте.

– Причины, приведшие к данному нарушению.

– Наличие или отсутствие в семье родственников с нарушениями слуха.

2. Уровень развития двигательной сферы

– Пантомимика – осанка, походка, индивидуальные позы. Мимика – общее выражение лица, выразительность мимических движений, характер естественных жестов.

– Координация движений (крупных и мелких).

– Возможности сохранения статического и динамического равновесия.

3. Познавательная сфера

– Уровень развития разных видов восприятия. Анализ и синтез в процессе зрительного восприятия.

– Соотношение в развитии разных видов памяти (образной и словесной), разных способов запоминания материала (механического и логического).

– Мышление – виды мышления, его соответствие возрастным нормам; характеристика уровня обобщений, степень развития мыслительных операций.

– Развитие речи – виды речи, которыми владеет и пользуется ребенок (словесно-устная, письменная, тактильная, жестовая). Состояние навыка чтения с губ. Индивидуальные особенности. Аграмматизмы. Объем словаря (активного и пассивного). Выделение ситуаций, в которых используется тот или иной вид речи. Взаимосвязи в развитии познавательных процессов. Соотношение в развитии мышления и речи (словесной и жестовой).

4. Уровень развития личности

– Реакции на разные виды воздействий (поощрение, наказание, оценка).

– Эмоциональные состояния ребенка. Особенности внешних выражений эмоций. Понимание эмоций других людей.

– Самооценка – степень ее адекватности и устойчивости, причины, вызывающие ее изменение.

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха поможет правильно организовать их обучение и воспитание, определить направления коррекционной работы, способствующей полноценному развитию познавательной сферы и личности ребенка, достижению успешной компенсации данного нарушения.

Психологическое обследование детей с нарушениями зрения

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития. К общим психологическим требованиям к организации и проведению обследования таких детей относятся: предварительное знакомство с историей развития, наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в группе, на занятиях, в часы досуга.

Особое значение придается установлению контакта с ребенком, организация места проведения исследования. Выбору адекватных методик. Специфические требования заключаются в соответствующей освещенности; в ограничении непрерывной зрительной нагрузки (5–10 мин. в младшем и среднем дошкольном возрасте и 15–20 мин. в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте); в смене вида деятельности, не связанной с напряженным зрительным наблюдением; в особых требованиях к наглядности.

Л.Н. Солнцева выделяет в процессе развития каждого ребенка с нарушениями зрения три критических периода, в соответствии с которыми и определяются направления обследования:

1. Период осознания своего отличия от нормально видящих детей Понимание своего недостатка и осознание необходимости его коррекции способствует возникновению саморегуляции. Однако недостаточность произвольности

психических процессов и пассивная позиция по отношению к окружающему замедляет ее становление. Направления обследования:

1) выявление осознанием ребенком себя как личности, имеющей свои особые потребности и особенности: знание своих органов чувств, понимание пользы ношение очков и лечения, желание общаться, понимание возможности попросить о помощи осуществления самоконтроля за поведением;

2) специфические проблемы социальной адаптации и выяснения наличия и развития у ребенка навыков и качеств, помогающих жить в обществе, разрешая возникающие трудности и конфликты как с помощью взрослых, так и самостоятельно: как у ребенка развивается процесс расширения знаний, как он использует полисенсорный характер восприятия, как получает информацию от других, активен ли в этом процессе, предлагает ли свою помощь другим, понимает ли необходимость соблюдение норм и правил поведения;

3) формирование знаний, навыков психологической готовности ребенка выйти за пределы узкого коллектива, расширить контакты с людьми и обществом, преодолевая страх перед новыми людьми, незнакомым пространством: представление ребенка об обществе, социальных отношениях, социальных службах, умение пользоваться современными техническими средствами;

4) определение сформированности потребности к трудовой деятельности, особенно к видам труда, формирование навыков которых может быть затруднено из-за нарушения координации движений при глубоком нарушении зрения.

2. Период подготовки и перехода ребенка к школьному обучению

Психолог должен определить готовность ребенка к учебной деятельности, его возможности использовать накопленные знания и навыки в новых условиях, сформированность соответствующей мотивации. В начальный период учебная деятельность детей с нарушениями зрения протекает в замедленном темпе, так как ребенку необходимо создать поле деятельности на основе осязания, нарушенного зрения,

проприопретивной чувствительности: это пространственные представления.

3. Период перехода к обучению в средних класса

У детей возникают рефлексы, вырабатываются собственные взгляды и мнение, возникает чувства критичности и самокритичности, происходят основные изменения во взаимоотношениях с другими людьми. В этот период психологу важно определить:

- 1) уровень сформированности учебной деятельности, степень усвоения программного материала;
- 2) уровень абстрактного мышления, рефлексии;
- 3) произвольность. Способность к саморегуляции, сформированность познавательной мотивации;
- 4) степень самоопределения и самостоятельности;
- 5) характер и содержание самооценки;
- 6) пробелы в знаниях с целью их коррекции.

Специальных методик для психологической диагностики детей с нарушениями зрения мало, а использование общепсихологических тестов и заданий требует в связи с особенностями их зрительной функции адаптации стимульного материала. Предлагаемые для обследования задания могут состоять из реальных объектов, геометрических плоскостных и объемных форм, рельефных и плоскостных изображений в контурном или силуэтном виде, выполненных в различной цветовой гамме.

Требования к характеристикам стимульного материала:

- 1) контрастность предъявленных объектов и изображений по отношению к фонду должно быть 60–100%. Отрицательный контраст предпочтительней, так как дети лучше различают черные объекты на белом фоне, чем наоборот;
- 2) пропорциональность соотношения предметов должна соответствовать соотношениям реальных объектов;
- 3) цвет стимульных материалов должен соответствовать реальному цвету объектов;
- 4) необходим высокий цветовой контраст 80–95%;
- 5) на изображениях должен быть четко выделены ближний, средний и дальний планы;

б) фон должен быть разгружен от деталей, не входящих в замысел задания;

7) в цветовой гамме желательно использовать желто-красно-оранжевые и зеленые тона, насыщенность цвета – 0,8–1,0;

8) расстояние от глаз ребенка до стимульного материала не должна превышать 30–33 см, а для слепых детей – в зависимости от остроты остаточного зрения;

9) размер перцептивного поля предъявляемых объектов составляет от 0,5 до 50°. Угловые размеры изображений – в пределах 3–35°;

10) расстояние от глаз определяется для каждого ребенка индивидуально (20–30 см). Картинки предъявляются под углом от 5 до 45° относительно линии зрения.

Л.И. Солнцева дает также рекомендации по процедуре проведения исследования. Поскольку у детей с нарушением зрения при различных заданиях возможен успешивный способ зрительного восприятия стимульного материала, то в таких случаях требуется увеличение времени на экспозицию стимульного материала минимум вдвое. В зависимости от особенностей зрительной патологии время может увеличено до 10 раз. Время на осязательное обследование также увеличивается не менее чем в 2–3 раза. Выполнение заданий на основе осязания также требует увеличения времени по сравнению с выполнением задания на основе зрения в 2–3 раза.

Основной принцип адаптации методик – увеличение времени экспозиции стимульного материала в зависимости от особенностей зрительной патологии в 2–10 раз.

Трудности координации движений, несогласованность движений руки и глаза при нарушениях зрения замедляют темп выполнения заданий, связанных с предметно-практической деятельностью, что также требует увеличения временных норм на их выполнение по сравнению с нормально видящими детьми в 2–3 раза.

Монокулярный характер зрения детей с косоглазием и амблиопией определяет недоразвитие микрокоординации движений. Трудности координации движений свойственны слабовидящим и слепым детям. Поэтому не следует учитывать неточность движений по выполнению заданий, а лишь их

результативность. Рекомендуется исключить все тесты на исследование самих движений и двигательных навыков.

При обследовании рекомендуется особое внимание обратить на методики, основанные на речевом материале. Решение заданий, построенных на речевом материале, требует предварительной проверки того, имеются ли у ребенка реальные представления о предъявляемом словесном материале. Формализм речи, свойственный детям с нарушением зрения, может помешать выявить способности к логическому мышлению и выявить особенности их речевого развития. Поэтому предварительно следует провести словарную работу по наполнению предъявляемого материала конкретными представлениями.

Монокулярный характер зрения у значительного количества детей с косоглазием и амблиопией является причиной трудностей при выполнении заданий на определение формы и величины предметов, их расположение в пространстве, на объединение отдельных частей в целое. Поэтому выполнению таких заданий должны предшествовать предварительная работа, выясняющая знание детьми предлагаемых форм и объектов.

Дети со зрительной патологией испытывают трудности зрительного подражания. Возникает необходимость не только показывать действия, воспринимаемые зрением, но использовать совместные действия ребенка и взрослого, показ их выполнения на самом ребенке, используя двигательные-мышечные ощущения.

Зная специфику в развитии психических процессов у детей с нарушением зрения, рекомендуется проверять глубину их нарушений, что диктует необходимость обследования познавательной деятельности детей.

Особо выделяются для детей с нарушениями зрения качественные параметры оценки выполнения диагностических заданий:

- методики, основанные на двигательных навыках: учитываются не быстрота и точность движений, а общая результативность выполнения, его время увеличивается, все тесты на исследование самих движений и двигательных навыков;
- речевые методики: предварительно выясняется сформированность у ребенка реальных представлений,

соответствующих словесному материалу. Формализм речи, свойственный детям с нарушениями зрения, может проявиться в отсутствии полноценного реального представления;

– методики с элементами рисования: следует предварительно выяснить, сформировано ли у ребенка представление о предмете, который надо изобразить, и его характеристиках;

– методики, основанные на зрительном анализе и синтезе пространственных отношений объектов: предварительно выясняется, сформировано у ребенка знание предлагаемых форм и объектов;

– методики с применением свободных творческих игр: предварительно выясняется, знает ли ребенок игрушки, с которыми будет играть. Особенно это касается стилизованных игрушек, животных в одежде, сказочных персонажей. Детей сначала знакомят с действиями, которые можно производить с игрушками, а также с помещением, в котором они будут играть;

– методики, основанные на подражании: учитывая отсутствие этого процесса у слепых детей и трудности его формирования у детей с глубокими нарушениями зрения, следует производить показ на самом ребенке, используя его двигательнo-мышечную память и совместные действия с взрослыми.

При обследовании могут быть использованы стандартизированные методики для определения уровня умственного развития и учебной деятельности. Однако это возможно лишь при условии адаптации материалов в соответствии с общими требованиями к зрительным и тактильным возможностям детей.

Обследование детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

Самую многочисленную группу среди детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата составляют дети с детским церебральным параличом (ДЦП). При ДЦП, как правило, двигательные расстройства сочетаются с речевыми нарушениями и задержкой формирования отдельных психических функций. Прямой корреляции между выраженностью тех и других отклонений нет: тяжелые двигательные расстройства могут

сочетаться с легкой задержкой психического развития (ЗПР), а остаточные явления ДЦП – с тяжелым недоразвитием психических функций. Многообразие отдельных нарушений обуславливает серьезные трудности психолого-педагогической диагностики ребенка, затрудняет организацию обследования и ограничивает возможность применения экспериментальных методик и тестовых заданий.

Наибольшие трудности представляет дифференциальная диагностика у дошкольников с ДЦП легкой умственной отсталости и ЗПР, а также дифференциация умственно отсталых детей по степени тяжести интеллектуального дефекта. Специалисты отмечают, что у большинства детей предпосылки к развитию высших форм мышления первично сохранены, но нарушения движений, слуха, речи, выраженность астенических проявлений, низкий запас знаний вследствие социальной депривации маскируют их возможности, и это ведет к гипердиагностике умственной отсталости.

Унифицированной системы дифференциальной диагностики детей с ДЦП к настоящему времени не разработано, что объясняется слишком большим числом факторов, которые необходимо учитывать. Поэтому наиболее эффективной и объективной признается диагностика, основанная на длительном наблюдении в сочетании с экспериментальными исследованиями отдельных функций и изучением темпа приобретения новых знаний и навыков. Такой подход требует больших затрат времени и высокой квалификации специалистов.

Задачи психолого-педагогического изучения детей с ДЦП определяются возрастным этапом.

В раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте особого внимания, в связи с организацией коррекционной работы, требуют особенности формирования познавательной деятельности.

В подростковом и юношеском возрасте нарушения познавательной деятельности отходят на второй план и выявляются лишь при направленном нейропсихологическом обследовании, однако часто затрудняют процесс обучения и овладения трудовыми навыками, поэтому должны учитываться при определении трудового прогноза и выработке трудовых

рекомендаций. Первостепенное значение в этом возрасте приобретает изучение личностных особенностей больных ДЦП и их профессиональных намерений как определяющих потенциал социально-трудовой адаптации.

У детей, страдающих ДЦП, выделяются многообразные, но типичные феноменологические особенности развития:

- нарушения психомоторных функций, крупной и мелкой моторики;

- нарушения речевых функций, экспрессивной и импрессивной речи;

- нарушения сенсорно-перцептивных функций с существенными затруднениями пространственной ориентации;

- нарушения памяти и внимания, особенно их произвольных (активных) форм;

- разнообразные нарушения вербального и невербального мышления, особенно процессов обобщения и абстрагирования, индуктивного, концептуального, пространственного, практического математического мышления;

- «заторможенность» умственной деятельности, повышенная ее истощаемость, крайне неустойчивая динамика продуктивности;

- неустойчивость эмоционального тонуса, повышенная (реже пониженная) эмоциональная возбудимость, частые перепады настроения;

- повышенная тревожность, склонность к страхам;

- невротизация в различных формах, преимущественно с доминированием астенической или депрессивно-ипохондрической симптоматики;

- снижение толерантности к фрустрациям, склонность к агрессивным реакциям или аутизму;

- психопатоподобные варианты развития личности и тенденции к асоциальному поведению.

Часто у детей с ДЦП наблюдаются психологические особенности, не относящиеся непосредственно к патопсихологии, но способные существенно препятствовать успешной социальной интеграции детей. Среди них отмечают низкий уровень самооценки, неадекватные, часто завышенную самооценку и уровень притязаний; недостаточное усвоение коммуникативных

навыков; своеобразное, избирательное принятие социальных норм и правил поведения, отрицание многих из них; недостаточную социальную опосредованность ценностных ориентаций и ведущих мотивов, общий социальный инфантилизм; узость круга интересов, «размытость» иерархии структуры мотивов.

Специалисты подчеркивают, что в качестве объекта психологической реабилитации выступает не только сам ребенок с ДЦП, но и его ближайшее окружение, прежде всего родители, семья. Проведение реабилитации с детьми до 3–5 лет без активного участия их родителей затруднено организационно. Сама позиция родителей предопределяет возможность адекватного и активного «включения» ребенка в реабилитацию. Кроме того, родители особого ребенка сами нуждаются в психологической помощи в силу дистресса, вызванного болезнью ребенка.

Исходя из вышесказанного, углубленное психодиагностическое обследование ребенка, страдающего ДЦП, должно обеспечивать оценку:

- психомоторного развития (особенно на относительно ранних этапах развития ребенка);
- интеллектуального развития (от оценки состояния отдельных функций до интегральной оценки уровня умственного развития и структуры интеллекта);
- состояния эмоционально-волевой сферы;
- характера и особенностей личности в целом;
- поведения и психологических механизмов его регуляции.

Психологическое обследование семьи, родителей детей с ДЦП должно представлять данные:

- о состоянии психического здоровья родителей, характере общей психологической атмосферы в семье;
- о психолого-педагогической и медицинской грамотности родителей, их реабилитационной компетентности;
- о стиле взаимоотношений в семье в целом, в диадах «мать–ребенок», «отец–ребенок» в частности;
- об адекватности установок родителей в отношении перспектив ребенка.

Основная трудность психологического обследования детей с ДЦП в том, что многие широко распространенные, верифицированные и валидные методики не могут использоваться полностью или частично. Если даже состояние больного позволяет провести психологический эксперимент, необходим пересмотр временных ограничений, предусмотренных методикой. Нарушение интеллектуального развития при ДЦП обуславливает целесообразность изменения стандартной процедуры обследования или модификации инструкций. Таким образом, обследование детей направлено, прежде всего, на качественный анализ данных.

Рекомендации по изучению и оценке психического развития детей раннего возраста представлены в работах Е.А. Стребелевой, Е.М. Мастюковой, О.В. Баженовой.

При анализе проявлений психической жизни ребенка с ДЦП следует:

- учитывать влияние двигательных нарушений;
- выделять, прежде всего, те факторы, которые могут оказать тормозящее влияние на развитие познавательной деятельности;
- определить, что в структуре интеллектуального дефекта связано с поражением мозга, а что – с нарушением моторики и анализаторов.

Исследование предметной деятельности ребенка раннего возраста направлено на изучение особенностей его участия в совместной деятельности, характеристик подражательной и самостоятельной деятельности.

Выбор методического инструментария во многом зависит от возможностей обследуемого ребенка выполнять те или иные тестовые задания. До 3–4 лет обследование основывается на методах фиксированного наблюдения в естественных или экспериментально смоделированных ситуациях.

При обследовании детей старше 3–4 лет используются экспериментально-психологические методики (С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева и др.), направленные на выявление нарушений в формировании восприятия, пространственных и временных представлений, различных видов мышления. Тестовые задания даются в устной форме и проводятся индивидуально. Учитывая

повышенную истощаемость детей, следует внимательно относиться к «дозированию» тестовых нагрузок. Как правило, до 5–7 лет длительность разового обследования не должна превышать 20–30 минут.

В схему обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста рекомендуется включать задания на изучение всех видов восприятия, конструирования, пространственных и временных представлений, графических навыков, а также (в школьном возрасте) навыков чтения, письма, счета.

С 12–14 лет возможно использование опросников.

И.И. Мамайчук и Л.М. Шипицына выделяют следующие основные требования к психодиагностике детей с ДЦП.

1. Психодиагностика должна быть максимально ранней, то есть проводиться непосредственно после установления медицинского диагноза.

2. Психодиагностика должна обеспечить обоснованность программы психокоррекции, текущий контроль ее результативности в процессе сопровождения психического развития ребенка, оказания ему, в случае необходимости, психологической помощи.

3. Психодиагностике подлежат не только сами дети, но по возможности и их родители, семьи.

4. Программа психодиагностики должна определять по возможности все нарушения психического развития, а используемые методы и методики должны отличаться надежностью, валидностью и быть адекватны возрасту и степени тяжести заболевания ребенка.

5. Результаты психодиагностики носят конфиденциальный характер, и к ее проведению могут привлекаться лишь лица, прошедшие специальную психологическую подготовку.

Предъявляемые ребенку задания должны быть не только адекватны его биологическому возрасту, но и уровню его сенсорного, моторного и интеллектуального развития. Процесс обследования необходимо проводить в игровой форме, доступной ребенку. Особое внимание следует обратить на двигательные возможности ребенка. Учет физических возможностей очень важен при психологическом обследовании.

Например, при полной обездвиженности ребенок укладывается в удобное для него положение, в котором достигается максимальное мышечное расслабление. Дидактический материал, используемый при обследовании, необходимо располагать в поле его зрения. Обследование рекомендуется проводить на ковре или в специальном кресле. При выраженном мышечном напряжении ребенку придают так называемую эмбриональную позу (голову ребенка пригибают к груди, ноги сгибают в коленных суставах и приводят к животу, руки сгибают в локтевых суставах и скрещивают их на груди). Затем производят несколько качательных движений по продольной оси тела. После этого тонус мышц значительно уменьшается, и ребенка укладывают на спину. При помощи специальных приспособлений (валиков, мешков с песком, резиновых кругов, поясов и т.д.) ребенка фиксируют в этом положении.

При выраженности лишних произвольных движений – гиперкинезов, которые мешают захвату игрушки, перед началом обследования рекомендуется провести специальные упражнения, способствующие их уменьшению. Например, можно производить перекрестные движения с одновременным сгибанием одной ноги и разгибанием и приведением к этой ноге противоположной руки. Приспособления для фиксации позы особенно важны при обследовании ребенка с гиперкинезами (применяются специальные пояса, манжеты, марлевые кольца, шлемы и т.д.).

Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями интеллекта

Большое внимание уделяется обучению умственно отсталых детей. В связи с этим возникла необходимость дифференцировать таких детей на обучаемых и тех, кто способен лишь к приобретению некоторых навыков. Первые могут усваивать простую учебную программу в специальных классах, тогда как у вторых можно лишь развить с помощью специальных занятий (тренинга) бытовые, двигательные и, в весьма ограниченном объеме, речевые навыки. Считается, что детям, как первой, так и второй группы полезно, живя дома, посещать занятия в школе. Границы IQ обеих групп заметно перекрывают друг друга, однако у тех, кто способен учиться, IQ в среднем 50, тогда как у

способных лишь к приобретению навыков – около 30. В более тяжелых случаях, когда больные не поддаются научению в ходе групповых занятий, необходимы лишь уход и надзор.

Работа с детьми данной категории ведется на основе *принципа системности* воспитания ребенка, требующего учета сложного характера психического развития в онтогенезе, на что впервые было указано Л.С. Выготским. Принцип системности в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение или сглаживание причин отклонений в психическом развитии ребенка. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей, иерархии отношений между симптомами и их причинами. Ориентирами для выбора первоочередных целей коррекции должны стать как структура нарушения (система причинно-следственных связей, обуславливающих феноменологию дефекта), так и результаты анализа социальной ситуации развития ребенка.

Для понимания системного подхода в деле воспитания детей с нарушениями интеллекта важными явились результаты исследований А.В. Запорожца, который показал, что развитие ребенка происходит по диалектическим законам, и каждый возрастной период значим для формирования личности ребенка. В каждом возрасте формируются не только такие качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему миру, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее и выражаются в психологических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода. А.В. Запорожец обосновал концепцию об амплификации детского развития, в ходе которой предусматривается создание определенных условий для обогащения всех основных видов деятельности ребенка, характерных для каждого возрастного периода.

Исходя из вышесказанного, очевидно, что системный подход требует, в первую очередь, изучения ребенка как целостной системы в его взаимодействии с более широкими

социальными системами – семьей, непосредственным окружением, а затем и дошкольным учреждением.

На основе информации и анализа собранных данных, полученных в процессе психолого-медико-педагогического обследования, специалисты дают общую оценку уровня развития ребенка. Затем определяют характер и степень выраженности первичного нарушения, структуру вторичных отклонений, оценивают сущность трудностей ребенка, выделив факторы, связанные с появлением выявленных отклонений, определяют пути коррекционного воздействия в целях устранения или ослабления остроты проблемы. Следовательно, изучение ребенка является важнейшей задачей, составляющей практическую основу для разработки стратегии коррекционного воздействия. Изучение ребенка с нарушениями интеллекта осуществляется с помощью определенных методов психолого-педагогической диагностики.

Выбор и последовательность применения методов зависят от возраста и индивидуальных особенностей обследуемого. В обследование важно включить элементы обучения, задания аналогичного характера, в которых проявляется способность ребенка к переносу показанных приемов. Необходимо чередовать задания вербального и невербального характера. Задания должны быть направлены на исследование разных форм мышления. При проведении обследования необходимо учитывать следующие показатели:

- 1) эмоциональная реакция ребенка на обследование;
- 2) понимание инструкции и цели задания;
- 3) характер деятельности;
- 4) реакция на результат работы.

Среди методов психолого-педагогической диагностики умственной отсталости наиболее эффективными являются:

- беседа;
- наблюдение;
- изучение рисунков;
- экспериментальные методики;
- тесты.

Метод беседы. Беседа позволяет судить о личностных качествах и поведении ребенка, помогает вскрыть причины

некоторых отклонений в развитии. Для выполнения функции диагностики, беседа, несмотря на неформальность, должна быть целенаправленной. Вопросы должны быть четкими и понятными. Для исследования умственных способностей ребенка в беседе следует выявить:

- точность представлений ребенка о себе и своем ближайшем окружении;
- характер представлений о времени;
- представления о явлениях природы;
- умение ориентироваться в пространстве;
- запас сведений о родине, важных событиях, понимание прочитанных книг, просмотренных фильмов и т. п.

При использовании метода беседы важно соблюдать педагогический такт.

Метод наблюдения. Наблюдение должно проводиться целенаправленно и сопровождаться фиксацией материалов. Особое значение имеет наблюдение за игровой деятельностью ребенка, так как в ряде случаев оно является основным методом исследования. Создавая игровые ситуации, ребенок практически проводит анализ, синтез, обобщение и классификацию, отбирая именно те игрушки, которые нужны для определенного действия. В ходе производимых ребенком действий также можно наблюдать за эмоциональными реакциями, самостоятельностью, организованностью, стойкостью интереса, координацией движений, состоянием моторики.

Метод изучения рисунков. Рисунок является важным дифференциально-диагностическим показателем при изучении детей. Когда ребенку предлагается свободное рисование, умственно отсталые, как правило, затрудняются выбрать тему, прибегая к изображению привычных однотипных предметов, не создавая сюжета. В случае же рисования по заданию они не всегда выполняют его в соответствии с инструкцией. Умственно отсталые дети затрудняются объяснить рисунок. Все три вышеописанных метода, помимо диагностических целей, могут быть использованы для установления контакта с умственно отсталым ребенком.

Методы эксперимента. Экспериментальное задание создает ситуацию, в которой актуализируются изучаемые

психические процессы. При соблюдении условий обучающего эксперимента этот метод дает возможность не просто дать характеристику изучаемой функции, но сделать прогноз в его развитии и разработать рекомендации для работы с ребенком.

Метод тестов. Определение уровня интеллектуального развития у детей связано с разработкой кратких диагностических испытаний (тестов) и шкал измерения интеллекта, позволяющих количественно описать отдельные интеллектуальные структуры и весь интеллект в целом. Среди них самые известные – это варианты тестов Бине-Термена, Станфорд-Бине, детский тест Д. Векслера, имеющий ряд преимуществ – большее разнообразие заданий и более удобный способ обработки результатов, и др.

Известны также многочисленные модификации и адаптации этих тестов, а также менее успешные попытки построения шкал детского интеллекта. В последние годы такого рода попытки делаются и российскими исследователями. Это адаптированный вариант методики Векслера, разработанный А.Ю. Панасюком, адаптация некоторых заданий из теста Амтхауэра, проведенная З.Ф. Замбацявичене и др.

Наиболее широко распространен в психодиагностике детей адаптированный детский вариант теста Д. Векслера (WISC). Он включает 12 субтестов с диагностическими заданиями вербального и невербального характера.

Шкала измерения уровня интеллектуального развития была разработана Д. Векслером в 1939 году. Вскоре после создания этот тест стал самым распространенным в США. Объединив в основном уже известные методики, Давид Векслер ввел ограничения по времени и нормативные показатели, то есть среднее значение тестовой оценки для всех детей данного возраста, сделав методику стандартизированной. По тесту Векслера определяются шкальные оценки вербального интеллектуального показателя, невербального, общего интеллектуального показателя, а также показатели уровня выполнения каждого субтеста.

Тест удобен тем, что показатели вербального и невербального IQ вычисляются отдельно. Это немаловажно: многие дети, не являясь «говорунами», тем не менее, развиты по возрасту, и тест чувствителен к этому. Сам Д. Векслер определил

интеллект, как глобальную способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами.

Тест Д. Векслера разделен на 2 части – в первой части содержатся 6 вербальных субтеста, а во второй – 5 невербальных. Вербальные субтесты заключаются в проведении диагностики понятливости, осведомленности, способности воспроизведения цифровых рядов и нахождения сходства между предметами и изображениями. К невербальным субтестам относятся определение недостающей картинки, сложение фигур, шифровка, сложение фигур. В каждом из тестов содержится от 10 до 30 заданий, сложность которых повышается по мере их выполнения. Каждый из субтестов оценивается в баллах и выносится итоговый результат (шкальные оценки). В процессе подсчета результата детально анализируется каждое выполненное задание, определяется соотношение вербальных и невербальных сторон интеллекта, определяется итоговый уровень IQ. Анализ качественной и количественной оценки выполнения задания позволяют определить брешь в интеллектуальном развитии одной или пары сторон деятельности человека и наметить методы для их устранения. Низкий балл по какому-либо из субтестов свидетельствует о нарушении в развитии одной из сторон деятельности человека. Классификация баллов и соответствующих им уровни IQ приведены ниже:

130 баллов и выше – очень высокий уровень IQ;

120–129 баллов – высокий уровень IQ;

110–119 баллов – нормальный уровень IQ (выше среднего);

90–109 баллов – средний уровень IQ;

80–89 баллов – низкий уровень IQ;

70–79 баллов – предельная зона (снижение на пограничном уровне) уровня IQ;

69 баллов и ниже – умственное отклонение (психическое недоразвитие: среднее недоразвитие 40–45; тяжелое психическое недоразвитие – 25–40; глубокое слабоумие – 0–25).

Тем не менее, достоверно установить IQ ребенка при помощи методики Д. Векслера невозможно. Практические детские психологи используют тест Д. Векслера только в случае, если психолог имеет информацию о личности ребенка, и может

перепроверить полученные результаты другими методиками. Результаты же обследования малыша анализируются только с качественной стороны, поскольку количественный показатель может привести к неправильной оценке состояния детской психики.

Популярен также тест Бине-Симона, предложенный французскими психологами А. Бине и Т. Симоном с целью отсева детей (от 3 до 13 лет) недостаточно развитых для обучения в обычной школе. Задачи, входящие в него, подбирались так, чтобы их могли решить 75% детей соответствующего возраста, интеллектуальное развитие которых можно было бы считать нормальным. Как показала практика, тест чувствителен лишь к серьезному отставанию в умственном развитии, выявить же одаренного ребенка с его помощью вряд ли возможно.

Для измерения уровня развития детского интеллекта используются также такие методики, как «Образец и правила» А.Л. Венгера, «Матрицы Равена», «Культурно-свободный тест на интеллект» (CFIT) и многие другие.

«Культурно-свободный тест на интеллект» (CFIT) был изобретен британским психологом Р. Кэттелом в 1958 году. Отличительной особенностью данного теста являлась возможность диагностирования уровня интеллектуального развития человека вне зависимости от влияния факторов окружающей среды. Однако, имея дело с тестами, измеряющими IQ, всегда следует помнить, что совершенных тестов не существует.

Не углубляясь в развернутую критику метода тестов, следует лишь отметить, что результаты тестирования имеют в основном констатирующую, а не объяснительную значимость. К тому же в тестировании детского интеллекта психолога ждет немало «подводных камней».

Так, ребенок, выросший с молчаливыми бабушкой и дедушкой, при тестировании покажет крайне низкий результат, однако на деле окажется, что его наглядно-действенное и визуальное мышление просто обгоняет вербальное. Начав читать, ребенок мгновенно наверстает упущенное в речевом развитии. Ведь он уже знает, как устроен мир, осталось лишь выяснить, как все существующее вокруг называется. Имея дело с ребенком 3–6

лет, психолог должен учитывать, насколько малыш мотивирован на выполнение теста (как сильно он хочет проходить тестирование). Низко мотивированный ребенок рассеян, не пытается активно решить задачку. Для повышения мотивации иногда помогает решить с ребенком вместе несколько первых заданий и от души похвалить его за правильные ответы. Это усилит его интерес к тестированию.

Таким образом, длительный опыт применения тестовых обследований привел многих специалистов к выводу, что низкие показатели в интеллектуальных тестах еще не всегда свидетельствуют о плохих способностях испытуемого: часто это означает лишь то, что он не сумел ими воспользоваться. Другими словами, если ребенок не выполнил тестовое задание, необходимо быть очень осторожным с выводом о состоянии его интеллекта и не делать категорических заключений о неспособности выполнить им такое или сходное задание.

Выбор и последовательность применения тех или иных методов зависят от возраста и индивидуальных особенностей обследуемого. В одних случаях специалист опирается на беседу, включая в нее отдельные экспериментальные методики, в других случаях все изучение строится на наблюдении за деятельностью ребенка в процессе игры и т.д. В обследовании важно включить элементы игры и обучения, варианты помощи, задания аналогичного характера, в которых проявляется способность ребенка к переносу показанных приемов деятельности. Необходимо чередовать задания вербального и невербального характера. Задания должны быть направлены на исследование разных форм деятельности, мышления.

Начинать задания целесообразно с заданий средней трудности, но в ряде случаев с заведомо легких, чтобы успешное выполнение создало у ребенка положительное отношение к последующей работе, сняло волнение и беспокойство. Это особенно важно учитывать, когда ребенок неконтактен. Нужно создавать ситуацию эмоционального комфорта, поощрять ребенка, давать задания нетрадиционно, чтобы исключить подготовленность в семье. Нельзя перегружать обследование.

Изучая детей с отклонениями в развитии, необходимо помнить, что главным является ограничение первичных

дефектов, обусловленных биологическими причинами, от вторичных, третичных и т.д. дефектов, являющихся следствиями первичного дефекта и воздействующих на ребенка социальных факторов. К дефектам более высоких уровней (вторичным, третичным) Л.С. Выготский относил недоразвитие высших психических функций и поведения. Очень важно учитывать соотношение первичного дефекта и дефектов более высоких уровней, а также степень их выраженности. Следует выявлять дефекты, оказывающие наиболее негативное влияние на развитие познавательной деятельности и личности.

Обследование детей с расстройствами аутистического спектра

Изучение аутичных детей имеет особые сложности из-за трудностей установления с ними контакта. Формой организации обследования может быть лонгитюдное, динамическое и диагностическое обследование, но принципиальной является индивидуальная работа с каждым ребенком.

На начальном этапе комплексное обследование проводится одним специалистом (психологом или педагогом), что дает ребенку возможность хотя бы немного адаптироваться к новой ситуации. Другие специалисты (логопед, психиатр) должны постепенно, очень осторожно предъявлять себя ребенку, так как любое резкое движение или громко сказанное слово могут вызвать у него охранительную реакцию, и обследование будет прервано.

В целом в процедуре обследования выделяются *три этапа*:

- 1) сбор психологического анамнеза, где важнейшее значение имеют сведения о матери и других близких;
- 2) определение уровня нарушений эмоционально-волевой сферы;
- 3) изучение особенностей познавательной сферы.

Аутичные дети первых двух групп (по классификации О.С. Никольской) могут быть диагностированы только в ходе продолжительного изучения, на первых двух этапах реально установить лишь тип аутистического дизонтогенеза. Дети третьей группы могут быть обследованы сразу только при появлении у них особой расположенности к специалисту. Изучение детей

четвертой группы, учитывая их коммуникативные возможности, может включать сразу три этапа обследования.

Определение типа аутистического дизонтогенеза, или уровня нарушений эмоционально-волевой сферы, достигается с помощью наблюдения за поведением и спонтанной деятельностью ребенка. Затем – в зависимости от демонстрируемых возможностей ребенка – в ходе взаимодействия с ним строится его дальнейшее изучение.

Оценивая у аутичного ребенка особенности эмоционально-волевой и коммуникативно-потребностной сфер, следует опираться на основные критерии, выделенные О.С. Никольской, В.В. Лебединским, М.К. Бардышевской.

Первый тип аутистического дизонтогенеза – уровень полевой реактивности:

1) повышенная отрешенность от окружающего мира, отказ от любых контактов;

2) выраженная пассивность по отношению к сенсорным раздражителям (вложенный в руку ребенка предмет или игрушка выпадает из нее);

3) отсутствие зрительного контакта (взгляд плавно ускользает);

4) наличие «полевого» поведения;

5) мутизм, отсутствие потребности в вербальных контактах любого характера;

6) вычурность двигательных поз.

Второй тип – уровень стереотипов:

1) выраженная чувствительность к внешним стимулам – силе голоса, света, температуре, прикосновениям;

2) активное отторжение мира в виде аутоstimуляций;

3) обилие моторных стереотипий; наличие речевых штампов, эхоталий, речевых стереотипий;

4) проявление требовательности к организации стереотипной среды обитания (особая избирательность в еде, в ношении только какого-то одного вида одежды и т.д.);

5) наличие страхов;

6) автономная игра.

Третий тип – уровень экспансии:

1) проявление выраженной конфликтности поведения;

- 2) быстрая пресыщаемость в любой деятельности;
- 3) выраженная избирательность в контактах;
- 4) наличие немотивированных страхов;
- 5) безадресная речь, не направленная на собеседника;
- 6) отсутствие использования местоимений первого лица;
- 7) взгляд «сквозь» человека.

Четвертый тип – уровень эмоционального контроля:

- 1) проявление сензитивности и повышенной ранимости в контактах;
- 2) потребность в положительной оценке и эмпатической поддержке;
- 3) симбиотическая связь с близкими (с матерью);
- 4) речь может носить затухающий характер;
- 5) визуальный контакт не постоянен, имеет прерывистый характер.

Объективная оценка нарушений аффективной сферы требует наблюдения динамики ее развития, степени возрастания или убывания проявлений аутистических признаков, а также изменений способов адаптации ребенка.

Позитивная динамика характеризуется возникновением в психике ребенка признаков аффективных механизмов более высокого уровня организации эмоционально-волевой сферы и упрощением способов компенсаторной аутостимуляции.

При регрессе ребенок становится более замкнутым и отрешенным, имеющиеся связи и контакты с миром нарушаются. Ребенок переходит в группу детей с более элементарной и ригидной организацией эмоционально-волевой и коммуникативно-потребностной сфер.

Изучение особенностей познавательной сферы аутичных детей направлено на выявление уровня их знаний и навыков и определение программ обучения, адекватных их возможностям. В целом процедура обследования должна сложиться естественно, плавно перейдя из стадии установления контакта с ребенком в игру с ним. Некоторые задания могут быть предложены в виде тестовых, например, корректурная проба, шифровка и др., основная же часть диагностики строится в виде продолжения игры с ребенком.

Обязательно следует учитывать характер предлагаемых пособий, предметов, дидактических игр и реакцию ребенка на них. Прекращение работы может произойти не из-за переутомления, а из-за неадекватной реакции на стимульный материал – немотивированного страха перед ним, поэтому рекомендуется предварительно положить некоторые пособия и тестовые задания в разных местах кабинета, чтобы ребенок к ним привык.

При определении диагностического инструментария специалист должен опираться на известные в диагностической практике комплекты и наборы диагностических методик и тестовых заданий, обязательно учитывая в организации деятельности ребенка его возраст и информацию матери или близких о его предпочтениях в выборе игрушек или предметов.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Оформление магистерской диссертации – очень ответственный этап. Придание соответствующей формы тексту имеет принципиальное значение, а ее оформление должно отвечать общепринятым требованиям. Магистерскую диссертацию печатают с использованием компьютерной техники на одной стороне стандартного листа белой бумаги (А4, 210×297 мм). Большие таблицы и иллюстрации могут быть представлены в приложениях. Объем магистерской диссертации должен быть не менее чем 70–90 страниц. В отмеченный объем не входят список использованной литературы, приложения; таблицы и рисунки, которые полностью занимают площадь страницы.

При печатании работы делают следующие поля: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм.

Гарнитура шрифта работы – Times New Roman, кегль – 14, цвет печати – черный, межстрочный интервал – 1,5, абзацный отступ 1,25. Плотность текста должна быть равномерной (без разжижений и уплотнений). Названия структурных частей работы печатают тем же кеглем, но большими буквами, например: **СОДЕРЖАНИЕ, ВВЕДЕНИЕ, ГЛАВА, ВЫВОДЫ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ** и выравнивают по центру страницы. Заглавия подпунктов печатают с абзацного отступа с большой буквы **жирным шрифтом**. *Расстояние* между заглавием и подзаголовком в тексте должно быть *2 интервала полуторного текста* при наборе на компьютере. Точку в конце заглавия не ставят. После каждой главы должны быть **ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ** (например, **ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1**), которые начинаются с новой страницы.

Каждая глава магистерской диссертации начинается с новой страницы, а каждый подпункт располагается на расстоянии 2 интервала полуторного компьютерного текста от предыдущего (друг за другом) в пределах одной главы.

Все страницы работы (кроме титулов, задания к магистерской диссертации, календарного плана, содержания) должны быть пронумерованы. Нумерация страниц начинается с

введения; порядковый номер страницы проставляется в правом верхнем углу без точки в конце. Введение – это страница 6–7.

При написании магистерской диссертации студент должен давать ссылку на источники, материалы и тому подобное. Такие ссылки дают возможность отыскать документы и проверить достоверность сведений о цитировании документа, дают необходимую информацию относительно него, помогают выяснить его содержание, язык текста, объем.

Таблицы, формулы, рисунки и подпункты нумеруются внутри каждой главы. Например, рисунок 1.1., таблица 2.3., формула 2.2. и так далее. При этом слово «таблица» пишется без сокращений, а слово «рисунок» сокращается «Рис». Слово «Таблица» пишется справа вверху таблицы. Строчкой ниже по центру пишется ее название.

Например:

Таблица 1.1

Сравнительная характеристика звукопроизношения
у старших дошкольников с нормальным развитием и общим
недоразвитием речи III уровня

Заглавие					Заглавия граф
					Подзаголовки граф
Строки					
	Боковые строки (заглавия строк)	Графы (колонки)			

Каждая таблица должна иметь название, которое размещают над таблицей и печатают симметрично к тексту. Название и слово «Таблица» начинают с большой буквы. Название не подчеркивают.

Таблицу следует располагать непосредственно после текста, в котором она упоминается впервые, или на следующей странице.

Размещают таблицу таким образом, чтобы ее можно было читать без поворота переплетенного блока работы или с поворотом по часовой стрелке.

Таблицы следует нумеровать арабскими цифрами порядковой нумерацией в пределах главы, за исключением таблиц, приведенных в приложении.

Номер таблицы состоит из номера главы и порядкового номера таблицы, отделенных точкой, например, таблица 1.2 – вторая таблица первой главы.

Если в работе одна таблица, ее не нумеруют.

Громоздкие таблицы и рисунки лучше размещать в приложениях.

Заглавия граф должны начинаться с больших букв, подзаголовки – с маленьких, если они представляют одно предложение с заглавием, и с больших, если они являются самостоятельными. Высота строк должна быть не меньше 8 мм.

Таблицу с большим количеством строк можно переносить на другую страницу. При перенесении таблицы на другую страницу название пишут только над ее первой частью. Таблицу с большим количеством граф можно делить на части и размещать одну часть под другой в пределах одной страницы. Если строки или графы таблицы выходят за формат страницы, то в первом случае в каждой части таблицы повторяют ее заглавие, в ином случае – боковую часть.

Ставить кавычки вместо цифр, обозначений, знаков, математических и химических символов, которые повторяются, не следует; если цифровые или другие данные в какой-либо строке таблицы не представлены, то в ней ставят прочерк.

При разделении таблицы на части допускается ее заголовок или боковую часть замещать соответственно номерами граф или строк, нумеруя их арабскими цифрами в первой части таблицы.

Слово «Таблица» и ее номер (например: Таблица 1.1) указывают один раз справа над верхней частью таблицы. Если эта таблица имеет продолжение на следующей странице, то указывается о ее продолжении (например: Продолжение Таблицы 1.1).

Использование формул в работе также подчиняется существующим правилам. Формулы, на которые придется сослаться в дальнейшем, стоит пронумеровать, а те, на которые ссылок не будет, нумеровать не обязательно. Порядковые номера формул помечают арабскими цифрами в круглых скобках в

правом углу страницы. Если номер не уместается в одной строке с формулой, его располагают в следующей строке ниже формулы. Формулы набираются в специальной компьютерной программе. Прописные и малые буквы, надстрочные и подстрочные индексы в формулах должны обозначаться четко. Рекомендуются следующие размеры знаков для формул: прописные буквы и цифры 8 мм, строчные 4 мм, показателя степеней и индексов не менее 2 мм.

Формулы, которые приводятся в работе, следует нумеровать арабскими цифрами. Формулы выравниваются по центру страницы относительно строк текста. Он должен состоять из номера главы и порядкового номера формулы, которые разделены точкой. Например: (1.3) – третья формула первой главы, к которой она относится. Объяснение условных обозначений приводится после слова «где» списком, каждый элемент которого располагается с абзаца с выравниванием по ширине страницы.

Между текстом и формулой, формулой и объяснением к ней необходимо оставлять по одной свободной строке 14 пт. Например, формула 2.1:

$$C=a^2 + v^3 + t \quad (2.1)$$

где...

Количественные числительные записываются цифрами, если они являются многозначными, и словами, если они однозначны (например: десять автомобилей). Если при числительном даются в сокращенном обозначении единицы величины, то такое числительное всегда записывается цифрами (например: 28 кг, 5 л и тому подобное). Порядковые числительные пишутся словами (например: седьмой, двадцать пятый, сто сорок первый). Порядковые числительные, обозначенные арабскими цифрами, не имеют падежных окончаний, если они стоят после существительного, к которому относятся (например: в главе 2, на Рис. 2.9., в таблице 2.6), и имеют падежные окончания, если они стоят перед существительным (например: 3-й раунд). Записанные римскими цифрами порядковые числительные падежных окончаний не имеют (например: IV курс, XX век, III уровень).

Рисунки равномерно размещаются по всему листу. Нумерация ставится так же, как и в случае с таблицами. Названия рисунков указываются под ними. К рисункам относятся: схемы, графики, диаграммы, гистограммы, сегментограммы и тому подобное (Рис. 1-3).



Рис. 1. Результаты обследования детей по методике «Исследование лексики у детей старшего дошкольного возраста» (Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова).

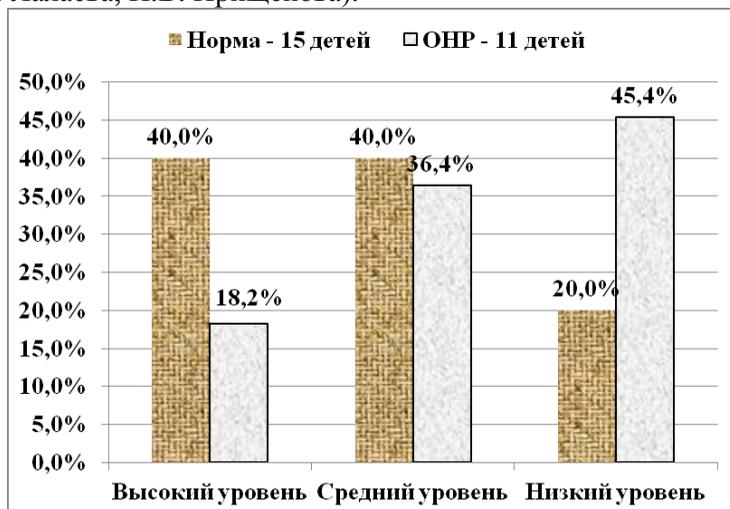


Рис. 2. Результаты обследования детей по методике «Исследование фонематического восприятия» (Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова).

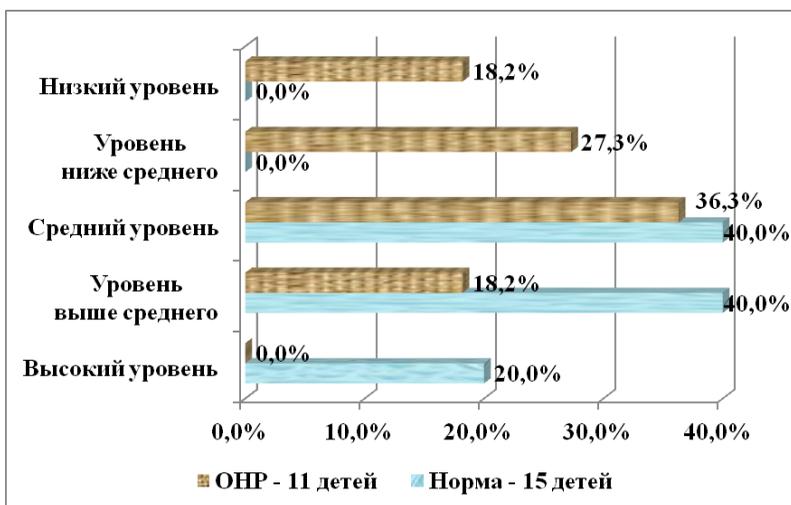


Рис. 3. Результаты обследования детей по методике «Исследование фонематического анализа» (Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова).

Нумерацию страниц, глав, подпунктов, рисунков, таблиц представляют арабскими цифрами (например: Таблица 2.1).

Порядок расположения первых страниц магистерской диссертации следующий: титульный лист с подписями студента, руководителя, рецензента, заведующего кафедрой; задания на выпускную квалификационную работу; календарный план; содержание и введение. Затем размещают главу 1, выводы к главе 1, главу 2, выводы к главе 2, главу 3, выводы к главе 3, заключение, список использованной литературы, приложения.

Работа имеет значительный объем и переплетается в переплет, регистрируется в научной библиотеке в специальном журнале и на титуле работы, сдается научному руководителю согласно графика написания магистерских диссертаций.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1. Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой (для детей подготовительной к школе группы)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Задачи:</p> <p>1. Помочь детям в овладении фонетической системой языка;</p> <p>2. Подготовить к овладению грамотой общепринятым аналитико-синтетическим методом и усвоению некоторых элементов грамоты</p>	<p>Представлены разделы:</p> <p>– пояснительная записка;</p> <p>– программа коррекционного обучения;</p> <p>– организационно – методические указания;</p> <p>– организация работы и документация логопеда;</p> <p>– формирование произношения и подготовка к обучению грамоте;</p> <p>– формирование грамматически правильной речи.</p>	<p>Пояснительная записка:</p> <p>– раскрытие специальных методических подходов;</p> <p>– особенности речи детей, подлежащих воспитанию и обучению в логопедических группах;</p> <p>– подчеркивание необходимости четкой организации жизни и важности правильного распределения обязанностей между логопедом и воспитателем;</p> <p>– режим дня и распределение занятий в течение недели в I–III периодах обучения.</p> <p>Программа:</p> <p>– задачи индивидуальных занятий;</p> <p>– задачи подгрупповых занятий;</p> <p>– задачи фронтальных занятий в соответствии с тремя периодами.</p> <p>Организационно-методические указания:</p> <p>– рекомендации по организации работы логопеда и ведение документации;</p> <p>– рекомендации по формированию у детей произношения, подготовке к обучению грамоте;</p> <p>– рекомендации по формированию грамматически правильной речи;</p> <p>– рекомендации по развитию графических навыков.</p>

**2. Программа обучения правильной речи заикающихся детей
С.А. Мироновой (для детей старшего дошкольного возраста,
страдающих заиканием при нормальном общем развитии
речи)**

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: – формировать общее и речевое поведение детей; – подготовка детей к школе.</p> <p>Задачи:</p> <p>Коррекционные:</p> <p>1. Воспитывать общее и речевое поведение детей.</p> <p>2. Развивать психофизиологические процессы и формировать навыки пользования самостоятельной речью без заикания.</p> <p>Образовательные:</p> <p>1. Расширять и углублять знания детей об окружающей жизни и природе.</p> <p>2. Обучать рассказыванию и развитию ЭМП.</p> <p>3. Обучать навыкам изображения простых и более сложных предметов и передачи сюжетов (рисование, лепка, аппликация, конструирование).</p>	<p>Представлены разделы:</p> <p>– особенности речи детей, страдающих заиканием;</p> <p>– психологические особенности заикающихся детей разного возраста;</p> <p>– характеристика специального обучения детей, страдающих заиканием;</p> <p>– организация жизни и воспитания заикающихся детей;</p> <p>– обследование заикающихся детей;</p> <p>– программа работы с детьми на занятиях;</p> <p>– перечень педагогических задач и рекомендаций;</p> <p>– приложение.</p>	<p>Пояснительная записка:</p> <p>– организационные и методические аспекты коррекционно-воспитательной работы с заикающимися детьми старшего возраста (важность совместной работы логопеда, воспитателей и музыкального руководителя).</p> <p>Программа:</p> <p>– освещение последовательности развития навыков пользования самостоятельной речью без заикания в рамках последовательно сменяющихся друг друга 4-х этапов работы.</p> <p>Перечень педагогических задач и рекомендаций:</p> <p>– рекомендации по организации работы логопеда и ведение документации;</p> <p>– рекомендации по организации работы воспитателя на занятиях в течение всего учебного года.</p> <p>Приложение:</p> <p>– примерные конспекты занятий, иллюстрирующие работу логопеда на I–III этапах коррекционной работы.</p>

3. Воспитание и обучения детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной (старшая группа)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: – формировать у детей полноценную фонетическую систему языка; – развивать фонематическое восприятие и первоначальные навыки звукового анализа, автоматизировать слухопроизносительные умения в различных речевых ситуациях; – обучать изменению просодических характеристик высказывания в зависимости от речевых намерений.</p>	<p>Представлены разделы: – возрастные особенности звуковой стороны речи детей дошкольного возраста; – характеристика детей с ФФН; – обучение на занятиях.</p>	<p>Обучение на занятиях – как основная форма работы. Задачи и содержание индивидуальных и подгрупповых занятий: – развитие артикуляционного праксиса; – фонационные упражнения; – уточнение артикуляции правильно произносимых звуков и различных звукослоговых сочетаний; – вызывание и постановка отсутствующих или коррекция искаженных звуков; – автоматизация (первоначальный этап) исправленных звуков в облегченных фонетических условиях. Задачи фронтальных занятий: – закрепление правильного произношения изучаемого звука; – дифференциация звуков (на слух и в произношении). Планирование содержания работы осуществляется в соответствии с тремя периодами обучения. Сентябрь – первые две</p>

	<p>недели ноября. Вторая половина ноября – первая половина февраля. Вторая половина февраля – май.</p> <p>Обучение должно быть ориентировано на два главных направления: – подготовка детей к звуковому анализу и синтезу; – закрепление лексико-грамматических категорий и развитие связной речи.</p> <p>Условия эффективности обучения:</p> <p>1) углубленное изучение речевых, когнитивных и эмоциональных особенностей детей с ФФН;</p> <p>2) взаимодействие логопеда и воспитателя.</p> <p>Программа сопровождается методическим рекомендациями, в которых дается характеристика недостатков в развитии фонематического слуха и звукопроизношения, раскрываются методы и приемы их исправления, обосновываются принципы формирования стороны речи у детей с ФФН и описываются особенности логопеда и воспитателя.</p>
--	--

4. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной (для детей со II–III уровнем речевого развития 6-го года жизни с нормальным слухом и интеллектом)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: – устранить речевой дефект детей и предупредить возможные трудности в усвоении лексических и грамматических средств языка; – формировать правильное произношение; – готовить к обучению грамоте, помочь овладеть ее элементами; – развивать навыки связной речи.</p> <p>Цель: продолжать развитие связной речи на основе уточнения и расширения словарного запаса, совершенствования грамматического строя речи, практического овладения сложными формами словоизменения и способами словообразования.</p>	<p>Представлены разделы: – характеристика детей 6-ти лет, подлежащих обучению и воспитанию в группе; – организация обучения и воспитания детей с ОНР; – программа коррекционно-логопедического обучения; – занятия воспитателя.</p>	<p>Обучение на занятиях как основная форма работы. Структурировано в соответствие с тремя периодами обучения и реализуется в ходе фронтальных и индивидуальных логопедических занятий. Фронтальные логопедические занятия в зависимости от задач и этапов делятся на типы: 1. Занятия по формированию лексико-грамматических средств языка: – словарного запаса; – грамматического строя. 2. Занятия по формированию звуковой культуры речи. 3. Занятия по развитию связной речи. Занятия 1 и 3 типов строятся с учетом требований общей и дошкольной педагогики. Занятия 2 типа строятся с учетом задач и содержания каждого периода обучения, обуславливает подбор лексического материала, насыщенного изучаемыми правильно произносимыми звуками. Исключаются смешиваемые звуки. В каждом занятии обязательно предусматриваются этапы по закреплению правильного</p>

		<p>произношения, развитию фонематического слуха, восприятия, слухоречевой памяти, овладению навыками элементарного анализа и синтеза.</p> <p>Обучение делится на 3 периода обучения (сентябрь–ноябрь, декабрь–март, апрель–июнь).</p> <p>В программе приведен примерный режим дня, расписание занятий логопеда и воспитателя.</p> <p>Содержание индивидуальных занятий.</p> <p>Особым разделом программы стали рекомендации по организации деятельности воспитателя.</p> <p>Также в программе содержатся рекомендации для воспитателя по проведению диагностической и коррекционно-воспитательной деятельности.</p> <p>Далее Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина предлагают рекомендации по продолжению логопедической работы в подготовительной группе (второй год обучения).</p> <p>Вновь условно выделяются три периода обучения, в рамках которых определяется основное содержание логопедической работы, тип и количество логопедических занятий.</p> <p>Авторы не только раскрывают приемы формирования звуковой стороны речи, лексики, грамматического</p>
--	--	---

		<p>строй, связной речи, но и иллюстрируют методические положения конспектами логопедических занятий.</p> <p>Необходимость ранней диагностики и раннего начала коррекционной работы с детьми обусловило разработку и включение в целостную систему устранения ОНР проекта программы логопедической работы еще с одной группой – детьми средней группы (II уровень при ОНР).</p>
--	--	--

5. Программа логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении Л.В. Лопатиной, Г.Г. Голубевой, Л.Б. Баряевой (старшая группа)

Программа предназначена для работы с детьми дошкольного возраста, имеющими ОНР I–III (по Р.Е. Левиной) и IV уровня (по Т.Б.Филичевой).

Вся логопедическая работа представлена сменой ступеней воспитания и обучения дошкольников с ОНР с задачами и содержанием подготовительного и основного этапов коррекционного обучения к каждой ступени.

Первая ступень – младший дошкольный возраст – 3 (3,5)–4 (4,5) года.

Вторая ступень – средний дошкольный возраст – 4,4–5,5 лет.

Третья ступень – старший дошкольный возраст – 5,5–6,5 (7) лет.

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
Цели и задачи представлены для каждой ступени воспитания и обучения	Вся логопедическая работа представлена сменой ступеней воспитания и	Содержание I ступени предусматривает коррекционно-логопедическую работу по преодолению ОНР (I уровень речевого развития). Основное внимание направлено на создание

дошкольников с ОНР.	обучения дошкольников с ОНР с задачами и содержанием подготовительного и основного этапов коррекционного обучения к каждой ступени.	условий для стимулирования речевой активности детей с ОНР. Также предлагается перечень необходимого для занятий оборудования и материалов, игр и литературного материала. Занятия в индивидуальной и групповых формах. Содержание II ступени раскрывает содержание коррекционно-логопедического воздействия (II уровень ОНР). Для детей с дизартрией, дополнительно проводится работа по формированию сенсорно-перцептивного уровня восприятия звуков родного языка. Программа III ступени рассчитана на детей с III уровнем ОНР и IV уровнем ОНР. Основной целью является развитие различных компонентов языковой способности (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, семантического).
---------------------	---	--

6. Программа коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада Н.В. Нищевой

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
Цель: выстраивать систему коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе.	– пояснительная записка; – характеристика основных направлений коррекционно-развивающей работы с рекомендациями	В программе выделены 6 разделов, каждый из которых имеет свои специфические задачи, определяющие содержание совместной деятельности педагогов и детей. 1-й раздел – «Речевое развитие» (задачи – развитие импрессивной и экспрессивной речи).

<p>Задачи: – осуществлять языковое и познавательное развитие; – формировать художественно-творческие и музыкальные навыки; – укреплять физическое здоровье.</p>	<p>по организации развивающей среды, по проведению занятий с детьми специалистами ДОУ и родителями; – задачи и содержание коррекционно-развивающей работы; – учебно-дидактический материал; – программа работы по периодам; – приложение.</p>	<p>2-й раздел – «Познавательное развитие» (задачи сенсорного воспитания, развития психических функций детей, ознакомления их с окружающей действительностью и художественной литературой, формирования пространственных, временных и ЭМП). 3-й раздел – «Креативное развитие» (вовлечение детей в художественно-творческую, игровую и театрализованную деятельность, музыкальное развитие, формирование мелкой моторики и конструктивного праксиса). 4-й раздел – «Физическое здоровье и развитие» (развитие двигательных способностей и обогащение двигательного опыта, укрепление здоровья и закаливание организма, развитие его необходимых физических качеств и двигательных умений, профилактика плоскостопия и нарушения осанки). 5-й раздел – «Нравственное воспитание» (формирование навыков адекватного поведения в различных ситуациях, воспитание доброжелательного отношения к окружающим и вежливости). 6-й раздел – «Трудовое воспитание» (воспитание у детей желания принимать участие в трудовой деятельности и формирование навыков самообслуживания). Программное содержание внутри каждого раздела организовано в соответствии с тремя периодами. Особенности программы:</p>
--	---	---

		<p>– правильная организация предметно-пространственной развивающей среды, как в кабинете логопеда, так и в группе;</p> <p>– четкое распределение коррекционно-развивающих функций и воспитательных функций между специалистами ДОУ;</p> <p>– необходимость активной поддержки деятельности педагогического коллектива детского сада с родителями.</p> <p>В приложение включены методические рекомендации по проведению обследования ребенка младшего дошкольного возраста с ОНР, схема обследования, еженедельные задания воспитателю, перечень методических пособий и дидактических материалов к программе.</p>
--	--	--

7. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (4–7 лет) Н.В. Нищевой

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: построить систему коррекционно-развивающей работы в логопедических группах для детей с ОНР – I–III уровень речевого развития (по Р.Е. Левиной), IV уровень (по Т.Б. Филичевой) в</p>	<p>– пояснительная записка;</p> <p>– общие рекомендации по реализации программы (режим дня, расписание занятий на неделю, расписание работы логопеда и перечень</p>	<p>В программе выделены 6 разделов, каждый из которых имеет свои специфические задачи, определяющие содержание совместной деятельности педагогов и детей.</p> <p>1-й раздел – «Речевое развитие» (развитие словаря, формирование фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа, обучение элементам грамоты, развитие связной речи и</p>

<p>возрасте 4–7 лет. Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – коррекционные; – развивающие; – воспитательные. 	<p>лексических тем, работа с родителями);</p> <ul style="list-style-type: none"> – система коррекционно-развивающей работы в средней, старшей, подготовительной группах для детей с ОНР; – приложение. 	<p>речевого общения).</p> <p>2-й раздел – «Познавательное развитие» (сенсорное развитие, развитие психических функций, ознакомление с окружающей действительностью, ознакомление с художественной литературой, развитие пространственных, временных и ЭМП).</p> <p>3-й раздел – «Креативное развитие» (вовлечение детей в художественно-творческую, игровую и театрализованную деятельность, музыкальное развитие, формирование мелкой моторики и конструктивного праксиса).</p> <p>4-й раздел – «Физическое здоровье и развитие» (развитие двигательных способностей и обогащение двигательного опыта, укрепление здоровья и закаливание организма, развитие его необходимых физических качеств и двигательных умений, профилактика плоскостопия и нарушения осанки).</p> <p>5-й раздел – «Нравственное воспитание» (формирование навыков адекватного поведения в различных ситуациях, воспитание доброжелательного отношения к окружающим и вежливости).</p> <p>6-й раздел – «Трудовое воспитание» (воспитание у детей желания принимать участие в трудовой деятельности и формирование навыков самообслуживания).</p> <p>Программное содержание внутри каждого раздела</p>
--	--	---

		<p>организовано в соответствии с тремя периодами.</p> <p>В приложение содержатся рекомендации по проведению обследования и схема обследования ребенка с ОНР, перечень пособий методического комплекта, список специальной, методической и детской художественной литературы.</p>
--	--	--

8. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, Г.Г. Голубевой

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель:</p> <p>1. Помочь специалистам дошкольного образования в психолого-педагогическом изучении ребенка с речевыми расстройствами.</p> <p>2. Способствовать обогащению его общего развития, осуществлению коррекции психофизического развития.</p> <p>3. Подготовить ребенка к обучению в школе.</p>	<p>– пояснительная записка;</p> <p>– характеристика детей с ТНР в соответствии с уровнями речевого развития;</p> <p>– содержание коррекционно-развивающей работы;</p> <p>– учебно-методический комплекс;</p> <p>– приложение.</p>	<p>Каждая ступень программы включает 7 разделов:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Логопедическая работа по коррекции тяжелых нарушений речи. 2. Умственное воспитание. 3. Игра. 4. Художественно-эстетическое воспитание. 5. Изобразительная деятельность. 6. Музыкальное воспитание. 7. Физическое воспитание. 8. Трудовое воспитание. <p>Содержание коррекционно-развивающей работы в разделах сгруппировано по темам.</p> <p>Обучение и воспитание по данной программе рассчитано на пятидневную рабочую неделю. Продолжительность учебного года – с 1 сентября по 15 июня.</p> <p>6 недель в году (4 в начале сентября и 2 в начале июня)</p>

		<p>отводятся на проверку уровня знаний и умений детей по всем разделам программы.</p> <p>I ступень обучения (3–4,5 года).</p> <p>Логопедическая работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> – подготовительный этап; – основной этап. <p>Умственное воспитание:</p> <ul style="list-style-type: none"> – развитие речи на основе формирования представлений о себе и об окружающем мире; – конструирование. <p>Игра:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ролевые игры; – театрализованные игры; – игры с природным материалом; – подвижные игры. <p>Художественно-эстетическое воспитание.</p> <p>Изобразительная деятельность.</p> <p>Музыкальное воспитание.</p> <p>Физическое воспитание.</p> <p>Трудовое воспитание.</p> <p>II ступень обучения (4,5–5,5 лет).</p> <p>Логопедическая работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> – подготовительный этап; – основной этап. <p>Умственное воспитание:</p> <ul style="list-style-type: none"> – развитие речи на основе формирования представлений о себе и об окружающем мире; – конструирование. <p>Игра:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сюжетно-ролевые игры; – театрализованные игры; – подвижные игры. <p>Художественно-эстетическое воспитание.</p> <p>Изобразительная деятельность.</p> <p>Музыкальное воспитание.</p> <p>Физическое воспитание.</p>
--	--	---

		<p>Трудовое воспитание. III ступень обучения (5,5–7 лет). Логопедическая работа: – подготовительный этап; – основной этап. Умственное воспитание: – развитие речи на основе формирования представлений о себе и об окружающем мире; – конструирование. Игра: – сюжетно-ролевые игры; – театрализованные игры. Художественно-эстетическое воспитание. Изобразительная деятельность. Музыкальное воспитание. Физическое воспитание. Трудовое воспитание. В приложении содержатся перечень литературы для чтения детям, список игр.</p>
--	--	--

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Программы и учебно-методические комплексы для детей с ЗПР

1. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей (Н.Ю. Борякова)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: формировать психологический базис для полноценного развития личности каждого ребенка. Задачи объединяются в два блока – образовательный и коррекционно-развивающий.</p>	<p>– пояснительная записка; – специфические особенности раннего возраста; – содержание коррекционно-развивающей работы.</p>	<p>Направления работы, на которые следует ориентироваться при создании программ работы с детьми:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Комплексное исследование фонда знаний, умений, навыков, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи, нейропсихологическое изучение, наблюдение за динамикой развития, выстраивание психолого-педагогического прогноза. 2. Развитие познавательной активности, обеспечение устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности. 3. Педагогическая работа. 4. Формирование ведущих видов деятельности. 5. Коррекция недостатков в эмоционально-волевой сфере. 6. Преодоление недостатков в речевом развитии. 7. Формирование коммуникативной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> – сенсорное воспитание; – формирование предметной

		деятельности; – формирование коммуникативных навыков; – развитие речи. В каждом разделе программное содержание представлено в виде 4-х ступенек, соответствующих месяцам учебного года.
--	--	--

2. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития (С.Г. Шевченко)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: повысить уровень психического развития ребенка при организации его коррекционно-развивающего воспитания и подготовки к школе.</p> <p>Задачи: – обеспечить возможность для осуществления детьми содержательной деятельности в условиях, оптимальных для всестороннего и своевременного психического развития; – обеспечить охрану и укрепление здоровья ребенка; – проводить коррекцию негативных</p>	<p>– пояснительная записка; – характеристика познавательной и речевой деятельности детей с ЗПР; – содержание коррекционно-развивающей работы.</p>	<p>В комплект входят программы:</p> <p>1. Программа «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» включает основные разделы: – ознакомление с природой; – ознакомление с жизнью и трудом людей; – сенсорное развитие; – развитие пространственного восприятия; – умственное развитие; – речевое развитие; – обучение в игре.</p> <p>2. Программа «Ознакомление с художественной литературой» (автор – И.Н. Волкова).</p> <p>3. Программа «Развитие речевого (фонематического) восприятия и подготовка к обучению грамоте» (автор Р.Д. Тригер) включает разделы: – развитие речевого слуха; – чувственное (сенсорное) развитие в области языка; – формирование звукового анализа и синтеза; – уточнение, расширение и систематизация словарного запаса;</p>

<p>тенденций развития; – стимулировать и обогащать развитие во всех видах деятельности; – проводить профилактику вторичных отклонений в развитии и трудностей в обучении на начальном этапе.</p>		<p>– ознакомление с предложением и словом в предложении; – развитие инициативной речи и мышления; – подготовка к обучению технике письма. 4. Программа «Развитие ЭМП» (автор Г.М. Капустина).</p>
--	--	---

3. Готовимся к школе: программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР (И.К. Белова, Р.В. Былич, И.Н. Волкова и др.)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: помочь родителям, психологам, дефектологам и педагогам понять, как развит ребенок 5–6 лет с ЗПР и правильно организовать с ним подготовительную работу к школе.</p>	<p>– методическое пособие для специалистов ДОУ; – тетради для занятий с детьми 5–6 лет.</p>	<p>В методическом пособии представлены нормативно-правовые документы, программа «Ознакомление с окружающим и развитие речи в 1-й подготовительной к школе группе». Примерное планирование основных направлений и педагогической работы в 1-й и 2-й подготовительной группах: – ознакомление с окружающим и развитие речи; – подготовка к обучению грамоте; – подготовка к обучению письму; – развитие речи и воспитание правильного звукопроизношения; – ознакомление с художественной литературой; – развитие ЭМП.</p>

4. Система работы со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях дошкольного образовательного учреждения (Т.Г. Неретина)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: систематизировать, обобщить, обогатить содержание коррекционно-развивающего образования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях ДОУ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – введение; – теоретические основы работы с детьми с ЗПР; – 8 предметных блоков; – диагностический блок; – заключение; – список литературы. 	<p>1-й блок – познавательное и речевое развитие дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром.</p> <p>В данном разделе представлены тематическое планирование занятий и планирование работы дефектолога, психолога, логопеда в течение учебного года (старшая, подготовительная группа).</p> <p>2-й блок – формирование ЭМП и сенсорных эталонов. В содержание включено распределение учебного материала в течение учебного года, а также направления и этапы работы по развитию графомоторных навыков у детей с ЗПР в течение двух лет обучения.</p> <p>3-й блок – состоит из 5 разделов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формирование звуковой культуры речи и подготовка к обучению грамоте; – формирование лексико-грамматического строя речи и развитие связной речи. <p>Продолжается в подготовительной группе:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формирование лексико-грамматических категорий; – развитие связной речи;

		<p>– обучение грамоте.</p> <p>В каждом из разделов есть специфические цели и задачи, а также тематическое планирование педагогической работы с детьми.</p> <p>4-й блок – изобразительная деятельность, конструирование, ручной труд.</p> <p>В нем содержатся краткие методические указания и подробное тематическое планирование работы воспитателя.</p> <p>5-й блок – «В гостях у феи» – ориентирован на использование сказкотерапии. В нем даются рекомендации психологу по организации работы с детьми с ЗПР с помощью различных сказочных приемов.</p> <p>6-й блок – «Музыкальная шкатулка» – раскрывает ресурсы музыкотерапии.</p> <p>7-й блок – «Встаньте дети, встаньте в круг» – представляет программу по оздоровительной аэробике (методический и диагностический материал).</p> <p>8-й блок – диагностический. Содержит рекомендации и материалы, помогающие педагогу-дефектологу дать количественно-качественную характеристику уровня развития детей старшего возраста с ЗПР.</p>
--	--	--

5. Играя – развиваем (программа и методические рекомендации для педагогов по формированию игровой и мыслительной деятельности у детей со специальными потребностями)

(Л.Ф. Павленко, Т.Н. Бабич, С.М. Елинова, В.А. Кузнецова и др.)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
Цель: формировать игровую деятельность дошкольников с ЗПР в условиях ДОУ.	– три раздела программы.	1-й раздел – посвящен сюжетным социально-развивающим играм. В данном разделе дана детальная характеристика особенностей формирования сюжетной социально-развивающей игры у детей с ЗПР и разработана специальная модель. В программе приведены примеры технологических карт данных игр. 2-й раздел – предполагает формирование сюжетных интеллектуально-развивающих игр. Приведена систематизация игр. 3-й раздел – включает психокоррекционные игры.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

1. Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста (Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская, Р.Т. Есимханова, А.А. Катаева, Г.В. Короткова, Г.В. Трофимова)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – помочь педагогам в психолого-педагогическом изучении ребенка; – осуществлять коррекцию аномального развития; – способствовать обогащению его общего развития; – готовить ребенка к обучению в школе. 	<ul style="list-style-type: none"> – пояснительная записка; – программы по 9-ти разделам; – приложение (примерный словарь для всех разделов программы, методические рекомендации к отдельным разделам). 	<p>Программа включает в себя следующие разделы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «Физическое воспитание». 2. «Труд». 3. «Игра» (в программе дана примерная схема распределения игр по кварталам). 4. «Изобразительная деятельность и конструирование». 5. «Ознакомление с окружающим». 6. «Развитие речи». 7. «Развитие слухового восприятия и обучения произношения». 8. «Формирование элементарных математических представлений». 9. «Музыкальное воспитание». <p>Специфика программы состоит в том, что учебный материал сгруппирован в разные разделы по темам, которые являются как бы сквозными на весь период дошкольного обучения и отрабатываются в процессе всех видов деятельности с помощью единых речевых средств. Усвоение программных</p>

		требований и сведений об окружающем мире происходит тремя способами: действием, изображением, речью (устной, письменной, дактильной) в различном их соотношении в зависимости от этапа обучения.
--	--	--

2. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста (Л.А. Головниц, Л.П. Носкова, Н.Д. Шматко и др.)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Задачи:</p> <p>– помочь педагогам в организации психолого-педагогического изучения ребенка.</p> <p>– проводить коррекцию недостатков в развитии.</p> <p>– обогащать общее развитие.</p> <p>– осуществлять подготовку к школе.</p>	<p>– пояснительная записка;</p> <p>– программы по 9-ти разделам;</p> <p>– приложение (примерный словарь для всех разделов программы, методические рекомендации к отдельным разделам).</p> <p>– примерный режим дня и примерные учебные планы.</p>	<p>Важным условием организации коррекционно-воспитательной работы является применение звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального использования на всех занятиях и в режимные моменты, широкое использование и развитие остаточного слуха.</p> <p>Программа включает в себя следующие разделы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.«Физическое воспитание». 2.«Труд». 3. «Игра» (в программе дана примерная схема распределения игр по кварталам). 4.«Изобразительная деятельность и конструирование». 5.«Ознакомление с окружающим». 6.«Развитие речи». 7.«Развитие слухового восприятия и обучения произношения». 8.«Формирование элементарных математических представлений». 9.«Музыкальное воспитание».

3. Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития (О.П. Гаврилушкина, Л.А. Головчиц, Л.В. Дмитриева, Н.Д. Шматко и др.)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: обеспечить всестороннее развитие детей с комплексными нарушениями.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проводить углубленное медико-психолого-педагогическое изучение детей со сложными недостатками развития в процессе коррекционного обучения; – уточнить характер и степень выраженности каждого из нарушений; – создавать оптимальные условия для физического, познавательного, речевого, социального и личностного развития детей; – проводить индивидуально направленную коррекцию нарушений в развитии детей; – подготовить детей к школе. 	<p>– пояснительная записка</p> <p>содержание работы специалистов ДОУ;</p> <p>– примерный режим дня в группах 1–3 года обучения;</p> <p>– учебный план и примерное расписание занятий;</p> <p>– служебные обязанности учителя-дефектолога и воспитателя.</p>	<p>Материал систематизирован по годам обучения, а внутри них – по разделам:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «Физическое воспитание». 2. «Труд». 3. «Игра». 4. «Изобразительная деятельность и конструирование». 5. «Ознакомление с окружающим». 6. «Развитие речи». 7. «Развитие слухового восприятия и обучения произношения». 8. «Формирование элементарных математических представлений».

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) (В.А. Бельмер, Л.П. Григорьева, В.З. Денискина, В.А. Кручинин, Л.И. Плаксина)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: – всесторонне развивать детей с нарушением зрения; – стабилизировать психофизическое развитие ребенка для успешной интеграции его в общеобразовательную школу и общество сверстников.</p>	<p>Программы объединяются в два блока. 1-й блок: – программа по развитию речи; – программа по ФЭМП; – ознакомление с окружающими миром; – изобразительное искусство; – физическое воспитание; – трудовое обучение; – игра. 2-й блок: – программы коррекционной работы в детском саду.</p>	<p>1-й блок содержит пояснительную записку и распределение учебного материала в соответствии с годами обучения. Также есть требования к итоговым знаниям и умениям детей. Во 2-м коррекционном блоке представлены программы по развитию: зрительного восприятия, коррекции нарушений речи, развитию осязания и мелкой моторики, ориентировке в пространстве, социально-бытовой ориентировке, ритмике и лечебной физкультуре. Каждая из программ включает пояснительную записку и примерное распределение учебного материала по годам обучения.</p>

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Воспитание и обучение детей с церебральным параличом дошкольного возраста (Н.В. Симонова)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Задачи: – обогащать общее развитие детей; – проводить коррекцию отклонений в развитии; – осуществлять дифференциальную диагностику; – готовить к школьному обучению.</p>	<p>– объяснительная записка; – восемь разделов; – учебный план для всех лет обучения; – схема распределения обязанностей между учителем-дефектологом и воспитателем; – примерный режим дня; – расписание занятий на неделю в группах 1–3 года обучения.</p>	<p>Представлены следующие разделы: – труд; – ознакомление с окружающими; – развитие речи; – игра; – изобразительная деятельность и конструирование; – ФЭМП; – физическая культура; – музыкальное воспитание. Каждому разделу свойственны свои собственные задачи.</p>

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста (О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: – подготовка умственно отсталого ребенка к дальнейшему обучению во вспомогательной школе.</p>	<p>– пояснительная записка; – восемь разделов; – приложение</p>	<p>Представлены следующие разделы: – физическое воспитание; – труд; – игра; – изобразительная деятельность – конструирование; – развитие речи на основе ознакомления с окружающим; – ФЭМП; – музыкальное воспитание. Каждому разделу свойственны свои собственные задачи. В приложении содержатся: – примерный режим дня; – учебные планы; – примерное расписание занятий на неделю с дифференциацией по годам обучения; – методические рекомендации по разделу «труд» и проведению индивидуальной коррекционно-воспитательной работы с детьми.</p>

2. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта (Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева)

Цели, задачи программы	Структура	Содержание
<p>Цель: – перевести дошкольника с</p>	<p>– разделы программы.</p>	<p>Содержание представлено 6-ю разделами: 1. «Здоровье», определены</p>

<p>нарушением интеллекта в результате реализации всей системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания на новый уровень социального функционирования.</p>		<p>направления коррекционной работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Путь к себе»; – «Мир моих чувств и ощущений»; – «Солнце, воздух и вода»; – «Движением – основа жизни»; – «Человек есть то, что он ест»; – «Советы доктора Айболита»; – «Здоровье – всему голова». <p>2. «Социальное развитие».</p> <p>3. «Физическое развитие и физическое воспитание».</p> <p>4. «Познавательное развитие».</p> <p>5. «Формирование деятельности» содержит подразделы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формирование игровой деятельности; – продуктивных видов деятельности; – элементов трудовой деятельности. <p>6. «Эстетическое развитие» содержит направления:</p> <ul style="list-style-type: none"> – музыкальное воспитание и театрализованную деятельность; – ознакомление с художественной литературой; – эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства.
--	--	--

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРИ НАПИСАНИИ МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ

Самые распространенные ошибки студентов при написании и оформлении магистерской диссертации следующие:

1. Содержание работы не отвечает плану магистерской диссертации или не раскрывает тему.

2. Формулировки названий глав (подпунктов) не отображают реальную проблемную ситуацию.

3. Цель исследования не связана с проблемой, которая изучается, сформулирована абстрактно и не отражает специфику предмета исследования.

4. Не проведен глубокий и всесторонний анализ методов исследования по теме работы.

5. Аналитический обзор отечественных и зарубежных публикаций по теме работы имеет форму аннотированного списка и не отображает современный уровень исследования проблемы.

6. Конечный результат не отвечает цели исследования, выводы не отвечают поставленным задачам.

7. В работе нет ссылок на первоисточники или указаны не те, из которых заимствованы материалы.

8. Библиографическое описание источников в списке использованной литературы приведено произвольно, без соблюдения требований государственного стандарта.

9. Объем и оформление работы не отвечают требованиям, она выполнена неряшливо, с грамматическими и стилистическими ошибками.

ПРЕДЗАЩИТА И ЗАЩИТА МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ

Подготовленная к защите магистерская диссертация должна быть завершена и представлена для обсуждения на кафедру в двух экземплярах (электронном и печатном) не позднее, чем за три недели до начала государственной итоговой аттестации согласно графику. За месяц до защиты студенту назначается предзащита магистерской диссертации.

После предзащиты с учетом исправленных ошибок руководитель магистерской диссертации дает письменный отзыв, указав в нем, в какой степени работа отвечает предъявляемым требованиям, и может ли она быть допущена к защите. После этого кафедра решает вопрос о направлении магистерской диссертации на внешнюю рецензию и о допуске студента к защите, оформляя свое решение протоколом.

Магистерская диссертация допускается к защите при условии ее надлежащего оформления и рекомендации научного руководителя и рецензента.

К защите магистерской диссертации допускается лицо, успешно завершившее в полном объеме освоение основной образовательной программы по направлению подготовки высшего профессионального образования, разработанной высшим учебным заведением в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и успешно прошедшее все другие виды итоговых аттестационных испытаний.

По каждому допущенному к защите студенту выпускающая кафедра представляет в государственную аттестационную комиссию два экземпляра магистерской диссертации (печатный и электронный), выписку из протокола заседания кафедры, отзыв научного руководителя и рецензию (все документы должны поступить в государственную аттестационную комиссию за 2–3 дня до защиты). На диске с электронным вариантом магистерской диссертации должны быть доклад, отзыв научного руководителя, рецензия, презентация к предзащите и презентация к защите работы. Диск должен быть подписан с указанием

названия работы, ее исполнителя, группы, профиля и года защиты.

Бумажный вариант магистерской диссертации должен быть прошит, на титуле должны стоять подписи магистранта, руководителя, рецензента, штамп и дата регистрации научной библиотеки. В конце работы вшиваются 5 файлов: в первый файл вкладывается отзыв научного руководителя, распечатанный с двух сторон, подписанный руководителем, подпись руководителя заверена печатью института педагогики и психологии (Приложение 10); во второй файл вкладывается рецензия, напечатанная с двух сторон, подписанная рецензентом и заверенная заместителем директора института педагогики и психологии с помощью росписи и печати данного института (Приложение 10); в третий и четвертый файл вкладываются распечатанный вариант двух статей с титулами, содержанием каждого сборника и страницами, на которых напечатаны вышеозначенные статьи; в пятый файл вкладывается индивидуальный план магистранта, подписанный студентом и научным руководителем (Приложение 11), а также диск с работой, отзывом руководителя, рецензией, презентацией предзащиты и защиты магистерской диссертации и акт о внедрении результатов магистерской диссертации (Приложение 12).

График защиты магистерских диссертаций утверждается проректором университета.

Защита магистерской диссертации является обязательной.

Комиссия заслушивает исполнителя магистерской диссертации, отзыв на нее научного руководителя, а также рецензию внешнего рецензента.

Для выступления исполнителю предоставляется до 10 минут, что отвечает 3–4 страницам машинописного текста. К защите студент должен подготовить краткую аннотацию, доклад и необходимый иллюстративный материал (таблицы, схемы), которым он предполагает воспользоваться в ходе защиты. Выступление сопровождается мультимедийной презентацией с обозначением методологии, полученных результатов научного исследования и выводов.

Выступление исполнителя перед комиссией по проведению защиты магистерских диссертаций должно быть тщательным образом подготовленным, сжатым, по существу и содержать такие компоненты:

- четко поставленную проблему;
- обоснование ее актуальности;
- определения объекта, предмета, гипотезы, цели и задач исследования, его гипотезу;
- очерчивание методологии и методики его проведения;
- обозначение цели, задач, продолжительности коррекционной программы, ее основных этапов;
- характеристику констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента;
- доказательство эффективности проведенной программы коррекции;
- краткое изложение сделанных автором обобщений, выводов, разработанных рекомендаций.

В целом при оценивании магистерской диссертации учитываются следующие показатели ее содержания, оформления и защиты:

1. Общие требования к тексту магистерской диссертации:

1.1. Наличие и четкость формулировки цели и задач магистерской диссертации, обоснованность актуальности темы;

1.2. Соответствие логического построения работы названию темы, а также поставленной цели и задачам, гипотезе, пропорциональность структуры работы;

1.3. Правильность оформления списка литературы (порядок размещения, полнота, современность, отсутствие ошибок);

1.4. Наличие, качество иллюстративных материалов (рисунков, схем, диаграмм, графиков, таблиц) в тексте работы и соответствие их оформления установленным критериям (требованиям);

1.5. Правильность оформления магистерской диссертации (нумерация страниц, оформление титульного листа и тому подобное);

1.6. Полнота и соответствие выводов содержанию магистерской диссертации, соблюдение требований к размеру полей, шрифта, межстрочного интервала и другое), отсутствие редакционных ошибок.

2. Требования к содержанию магистерской диссертации:

2.1. Качество и глубина теоретико-методологического анализа проблемы; качество критического обзора литературных источников; наличие научной полемики. Оценивается этика цитирования (наличие ссылок на литературные источники); самостоятельность суждений автора магистерской диссертации.

2.2. Наличие, системность и глубина личного анализа проблематики методов исследования по теме работы, убедительность обобщений и выводов анализа.

2.3. Наличие анализа зарубежного опыта и его использования в магистерской диссертации.

3. Защита магистерской диссертации (доклад):

3.1. Обладание культурой презентации (свободное владение текстом доклада, наличие в структуре доклада всех надлежащих элементов: приветствие, представление, обоснование актуальности, цели, задач, гипотезы магистерской диссертации, изложения лично разработанных теоретических, аналитических, эмпирических и рекомендательных аспектов работы, ссылки на иллюстративный материал.

3.2. Умение сжато (в пределах регламента), последовательно и четко изложить сущность и результаты исследования.

3.3. Полнота и обстоятельность ответов на вопросы преподавателей, на замечания и предложения, которые содержатся в рецензии на магистерскую диссертацию, способность аргументировано защищать свои предложения, мысли, взгляды.

3.4. Качество иллюстративного материала для защиты магистерской диссертации.

После доклада магистрант, который защищает магистерскую диссертацию, отвечает на вопросы государственной экзаменационной комиссии. После защиты всех студентов члены государственной экзаменационной комиссии обсуждают работу и оценивают ее.

Таким образом, конечная оценка состоит из трех аспектов:

1) соответствия произведенной работы ее названию и требованиям;

2) качество доклада;

3) ответов на вопросы;

4) наличие публикаций по теме магистерской диссертации.

К диссертации может прилагаться акт о внедрении результатов магистерского исследования.

Исходя из ценности работы, а также в случае успешной ее защиты, комиссия оценивает работу и сообщает об этом магистранту. В то же время комиссия может сделать вывод о целесообразности дальнейшей работы над темой, рекомендовать продолжить обучение магистранта по программе профильной аспирантуры.

Защита магистерской диссертации проводится государственной экзаменационной комиссией в составе трех преподавателей кафедры, председателя комиссии, который является специалистом в области специального дефектологического образования, имеющего стаж работы по специальности не менее 5 лет, а также кандидатом или доктором наук по данному направлению подготовки, заместителем председателя. На защиту приглашаются руководители магистерской диссертации. Состав комиссии формируется заведующим кафедрой и утверждается проректором университета по научно-педагогической работе.

Защита магистерской диссертации проходит на открытом заседании государственной экзаменационной комиссии, утвержденной приказом ректора с участием не менее 2/3 ее состава. По результату защиты выставляется государственная экзаменационная оценка. Магистерская диссертация оценивается на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» с учетом ее соответствия требованиям, а также с учетом выводов, содержащихся в официальных отзывах и рецензиях.

Решение об оценке магистерской диссертации принимается на закрытом заседании комиссии и объявляется в день защиты. Оценка за магистерскую диссертацию заносится членами комиссии в зачетную книжку исполнителя и отчетные

документы государственной экзаменационной комиссии в день защиты.

Решение государственной аттестационной комиссии принимается на закрытом заседании простым большинством голосов членов комиссии, участвующих в заседании, при обязательном присутствии председателя комиссии или его заместителя. При равном количестве голосов председатель комиссии (или заменяющий его заместитель председателя комиссии) обладает правом решающего голоса. Итоги защиты оформляются протоколом и объявляются в тот же день.

После защиты секретарь государственной аттестационной комиссии передает магистерскую диссертацию на кафедру. Кафедра ведет общую картотеку магистерских диссертаций.

Исполнители магистерской диссертации, которые получили на защите неудовлетворительную оценку, отчисляются из университета.

Магистерские диссертации после защиты хранятся на кафедре в течение пяти лет, затем списываются в установленном порядке. Темы магистерских диссертаций не могут повторяться в течение пяти лет после их утверждения и защиты студентами.

Печатный вариант магистерской диссертации должен быть зарегистрирован в научной библиотеке Университета. Регистрация работы проводится при наличии на титульном листе магистерской диссертации подписи студента и научного руководителя. В случае отсутствия отметки о регистрации магистерская диссертация не допускается к защите.

Вместе с печатным вариантом магистрант должен предоставить в научную библиотеку Университета электронную версию магистерской диссертации. Электронная версия, подготовленной к защите работы, представляет собой файл в формате doc, docx или rtf и должна соответствовать печатному варианту магистерской диссертации (с приложением). Название файлов должны именоваться согласно следующей схеме: фамилия, инициалы, магистерская диссертация (МД) (например, Иванов И.Б._МД).

Принятая электронная версия поступает в фонд научной библиотеки во временное (5 лет) безвозмездное пользование и

может быть размещена в свободном доступе локальной сети Университета.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ РАБОТ

Рецензия на магистерскую диссертацию со стороны внешних рецензентов (людей, не работающих на выпускающей кафедре), обязательна.

Рецензентами магистерской диссертации могут выступать специалисты научно-исследовательских учреждений на условиях почасовой оплаты труда и преподаватели вузов, не являющиеся работниками выпускающей кафедры.

В рецензии дается характеристика работы в целом и ее отдельных разделов, оценивается актуальность темы, теоретическая и практическая значимость работы, использование новейших достижений в данном направлении науки, соответствие содержания поставленным целям и задачам. Рецензент оценивает теоретическую подготовку студента, его умение самостоятельно использовать полученные профессиональные знания и исследовательские умения для решения конкретных задач. В рецензии указываются разделы, где имеются недостатки.

Рецензент дает общую оценку работы («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно») и может выразить мнение о присвоении студенту академической степени (квалификации) высшего профессионального образования.

Рецензия подписывается рецензентом и заверяется печатью организации по месту работы рецензента.

ПРИСВОЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СТЕПЕНИ (КВАЛИФИКАЦИИ)

Присвоение академической степени (квалификации) выпускнику ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» и выдача ему диплома об образовании установленного образца осуществляется при условии положительных результатов прохождения итоговой государственной аттестации, оформленной протоколами экзаменационных комиссий.

Магистрант, не прошедший в течение установленного срока итоговых аттестационных испытаний, входящих в состав итоговой государственной аттестации, отчисляется из университета.

Если магистрант не прошел итоговые аттестационные испытания по уважительной причине (по медицинским показаниям или в других исключительных случаях, документально подтвержденных) приказом ректора ему продлевается срок аттестационных испытаний. Дополнительные заседания государственных аттестационных комиссий организуются в ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» в сроки, но не позднее четырех месяцев после подачи заявления студентом, не проходившим итоговые аттестационные испытания по уважительной причине.

Лицам, завершившим освоение основной образовательной программы и не подтвердившим соответствие подготовки требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования при прохождении одного или нескольких итоговых аттестационных испытаний, при восстановлении в вузе назначаются повторные итоговые аттестационные испытания, в том числе защита магистерской диссертации. Студент имеет право не ранее, чем через год и не позднее, чем через пять лет после прохождения итоговой аттестации впервые пройти государственную аттестацию, в том числе процедуру защиты магистерской диссертации повторно. Новая тема магистерской диссертации утверждается решением

учебно-методического совета университета не позднее, чем за полгода до повторной государственной аттестации.

Повторные итоговые аттестационные испытания не могут назначаться более двух раз.

ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПУСКНИКУ, ПРОВЕРЯЕМЫЕ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ И ЗАЩИТЫ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

По итогам подготовки и защиты магистерской диссертации проверяется степень освоения выпускником следующих компетенций согласно с Государственным образовательным стандартом Луганской Народной Республики от 24 августа 2018 года № 791-од:

– способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1);

– готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3);

– готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1);

– способность демонстрировать знания фундаментальных и прикладных дисциплин магистерской программы, осознавать основные проблемы своей предметной области (ОПК-2);

– готовность к самостоятельному освоению и применению новых методов и технологий исследования (ОПК-3);

– способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-5);

– готовность к проектированию и осуществлению образовательно-коррекционной работы с использованием инновационных психолого-педагогических технологий (ПК-1);

– способность к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения лиц с ОВЗ (ПК-2);

– способность к проектированию коррекционно-образовательного пространства и разработке методического обеспечения с использованием информационных технологий (ПК-3);

– готовность к психолого-педагогическому изучению лиц с ОВЗ с целью выявления особенностей их развития и осуществления комплексного сопровождения (ПК-5);

– готовность к консультированию лиц с ОВЗ, родителей (законных представителей) детей с ОВЗ по вопросам организации и реализации индивидуальных образовательных и реабилитационных психолого-педагогических программ, оптимизации социально-средовых условий жизнедеятельности (ПК-7);

– способность изучать и систематизировать достижения российских и зарубежных исследований в области специального образования и смежных отраслей знаний (ПК-9);

– способность разрабатывать стратегию, структуру и процедуру осуществления научно-исследовательской работы (ПК-10);

– готовность к анализу и систематизации результатов исследований, подготовке научных отчетов, публикаций, презентаций, использованию их в профессиональной деятельности (ПК-11);

– готовность к проектированию научно обоснованных психолого-педагогических технологий (ПК-12);

– готовность к мониторингу и прогнозированию достижений обучающихся с использованием современных средств оценивания результатов обучения и развития (ПК-15).

ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Фонд оценочных средств для государственной итоговой аттестации включает в себя:

- показатели оценки уровня сформированности компетенций, проверяемых на защите магистерской диссертации;
- критерии выставления итоговых оценок на защите магистерской диссертации.

– При выставлении оценки за магистерскую диссертацию учитываются:

- уровень сформированности умений выпускника систематизировать и применять полученные знания при решении конкретных научных и практических задач в профессиональной сфере;

- развитие у выпускника навыков ведения самостоятельной работы и уровень овладения им методикой исследовательской деятельности;

- умений выпускника по обобщению результатов работы, разработке практических рекомендаций в исследуемой области;

- качество представления и публичной защиты результатов исследования.

Критерии выставления итоговых оценок на защите магистерской диссертации

Оценка магистерской диссертации осуществляется по пятибалльной системе в соответствии со следующими критериями:

- соответствие темы выбранному направлению и профилю подготовки магистров;

- соответствие проведенного исследования заявленной теме;

- актуальность темы магистерской диссертации;

- ясность и однозначность предметной области диссертации;

- степень раскрытия темы исследования;

- научная, практическая и/или методологическая новизна исследования;

- соответствие структуры работы требованиям к магистерской диссертации по логопедии;
- умение видеть профессиональные проблемы, формулировать цель и задачи исследования, выбирать методы их решения, делать самостоятельные выводы;
- обоснованность и достаточность выбранной или разработанной методологии исследования;
- внутренняя логика работы;
- степень самостоятельности автора в научном поиске;
- апробация результатов исследования;
- отражение результатов исследования не менее чем в двух публикациях автора;
- четкое, ясное и лаконичное освещение в ходе доклада основного содержания диссертации;
- компетентные ответы на замечания рецензентов и вопросы аттестационной комиссии;
- оформление магистерской диссертации в соответствии с предъявляемыми требованиями;
- использование в работе источников на иностранных языках;
- полнота и достаточность списка литературы выбранной теме;
- наличие положительного отзыва научного руководителя и положительных рецензий на работу.

Итоговая оценка «неудовлетворительно» выставляется в случае, если магистерская диссертация не отвечает ни одному из указанных выше критериев.

Оценка магистерской диссертации дается на закрытой части заседания по 5-ти балльной системе. При этом учитывается качество подготовленной магистерской диссертации, качество подготовленного доклада, а также владение информацией, специальной терминологией, умение участвовать в дискуссии, отвечать на поставленные в ходе обсуждения вопросы. Если магистерская диссертация признается неудовлетворительной, решается вопрос о предоставлении студенту права защитить магистерскую диссертацию повторно (ту же с соответствующими доработками или разработать новую тему).

«Отлично» – выставляется в случае, если работа посвящена актуальной и научно значимой теме, исследование базируется на анализе ситуации по данной проблеме и автор работы, продемонстрировал необходимые навыки анализа источников. Работа состоит из теоретического раздела и описания практической реализации, которая демонстрирует приобретенные навыки использования современных видов диагностики и коррекции нарушений психофизического развития. В работе присутствует обстоятельный анализ проблемы, последовательно и верно определены цели и задачи. Работа имеет четкую внутреннюю логическую структуру. В ходе защиты автор уверенно и аргументировано ответил на замечания рецензентов, а сам процесс защиты продемонстрировал полную разработанность избранной научной проблемы и компетентность выпускника.

«Хорошо» – выставляется в случае, если работа посвящена актуальной и научно значимой теме, исследование базируется на анализе ситуации по данной проблеме и автор работы, продемонстрировал необходимые навыки анализа источников. Работа состоит из теоретического раздела и описания практической реализации, которая демонстрирует приобретенные навыки использования современных видов диагностики и коррекции нарушений психофизического развития. Работа имеет четкую внутреннюю логическую структуру. В ходе защиты автор достаточно полно и обоснованно ответил на замечания рецензентов, а сам процесс защиты продемонстрировал необходимую и в целом доказанную разработанность избранной научной проблемы. Вместе с тем, работа содержит ряд недостатков, не имеющих принципиального характера.

«Удовлетворительно» – выставляется в случае, если студент продемонстрировал слабые знания некоторых научных проблем в рамках тематики магистерской диссертации. В процессе защиты работы, в тексте магистерской диссертации, в представленных презентационных материалах допущены значительные фактические ошибки. В случае отсутствия четкой формулировки основных структурных элементов (актуальности, целей и задач и т.д.). Работа не полностью соответствует всем формальным требованиям, предъявляемым к подобного рода работам.

«Неудовлетворительно» – выставляется в случае, если в процессе защиты магистерской диссертации выявились факты плагиата основных результатов работы, несоответствие заявленных в магистерской диссертации полученных результатов, реальному состоянию дел, необоснованность достаточно важных для данной работы высказываний, достижений и разработок.

Каждый член государственной итоговой аттестации выставляет оценку за магистерскую диссертацию с учетом:

- содержания работы;
- доклада, презентации и ответов на вопросы;
- оформления работы;
- наличия публикаций по теме магистерской диссертации.

Итоговая оценка магистерской диссертации рассчитывается как среднее арифметическое оценок руководителя, рецензента, всех членов государственной итоговой аттестации, присутствовавших на защите и оценки выпускающей кафедры. Объявление результатов происходит в день защиты магистерских диссертаций после оформления протоколов государственной итоговой аттестации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В учебно-методическом пособии рассмотрены требования к написанию магистерской диссертации.

Студент для написания магистерской диссертации должен обладать достаточными знаниями по специальной психологии, специальной педагогике, логопедии, психологии, нейропсихологии, владеть методологией научного исследования, методами получения, обработки, хранения и использования научной информации, быть способным к плодотворной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

У студентов, приступающих к работе над магистерской диссертацией, в связи с новизной задания, возникает масса вопросов, связанных с методикой написания научной работы. Данное пособие позволяет дать ответы на все вопросы, связанные с подготовкой магистерской диссертации: от выбора темы до ее написания, оформления и защиты.

В учебно-методическом пособии подробно освещен каждый этап написания магистерской диссертации. Студент может изучить правила оформления работы, обязанности студента и руководителя, особенности процедуры предзащиты, защиты и рецензирования магистерской диссертации, типичные ошибки при написании магистерской диссертации. В учебно-методическом пособии представлены сведения об организации и содержании констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов у группы детей с нормативным развитием и патологией развития (с нарушением речи, зрения, слуха, интеллекта, функций опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы и поведения, в частности расстройств аутистического спектра и др.), а также виды и содержание методов исследования в специальной психологии, логопедии, практические аспекты их применения, основные принципы проведения диагностики с детьми с нормативным и аномальным развитием, которые призваны актуализировать знания по специальной психологии, логопедии, психодиагностике детей с ограниченными возможностями здоровья, полученные в ходе теоретического изучения курса. Для

студентов в доступной форме описана специфика диагностической работы с каждой категорией детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями речи, зрения, слуха, интеллекта, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра). В учебно-методическом пособии дана структура адаптированной образовательной программы и существующие стандартизированные программы коррекции для различного вида нарушений, что поможет магистрантам в составлении программы коррекции нарушенных компонентов психики и речи детей с психофизическими нарушениями. Воспользовавшись списком рекомендованной литературы, а также используя приложения с примерами оформления структурных элементов работы, магистрант может легко справиться с задачей оформления библиографии и поиском информации для написания обзора литературы. Материалы теоретического и эмпирического исследования должны быть представлены в качестве докладов при проведении научных мероприятий, быть поданы в печать в студенческие научные сборники и сборники трудов молодых ученых. По результатам научного исследования магистрант может быть рекомендован к поступлению в аспирантуру.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ ДЛЯ НАПИСАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

1. Аверин В.А. Психология личности : учеб. пособие / В.А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2001. – 191 с.

2. Агранович З.Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников : наглядное пособие / З.Е. Агранович. – СПб. : Детство-Пресс, 2003. – 40 с.

3. Адаменко Е.В. Математические методы в педагогике и психологии: учебн. пособие / Е.В. Адаменко. – Луганск: «Альма-матер», 2008. – 94 с.

4. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

5. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2010. – 400 с.

6. Аленкина О.А. Профессионально-трудовая социализация молодежи (с ограниченными возможностями здоровья) : учеб.-метод. пособие / О.А. Аленкина, Т.В. Черникова ; под ред. Т.В. Черниковой. – М. : Изд-во «Глобус», 2009. – 153 с.

7. Аленкина О.А. Социализация умственно отсталых детей : науч. основы работы специалистов в России и за рубежом / О.А. Аленкина, Т.В. Черникова // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 4. – С. 23–127.

8. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. - 7-е изд. - СПб. : Питер, 2007. - 688 с.

9. Андреева Г.М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.

10. Ануфриев А.Ф. Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы / А.Ф. Ануфриев. – М. : Ось-89, 2004. – 112 с.

11. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко,

Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.

12. Бабицина А.В. Особенности словообразовательных компетенций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / А.В. Бабицина, Л.С. Яговкина // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 4 (51). – С. 96–99.

13. Баль Н.Н. Особенности словообразования сложных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Н. Баль, М.Г. Рак // Вестник МДПУ им. И.П. Шамякина. – 2012. – № 1 (34). – С. 63–67.

14. Безрукова О.А. Грамматика русской речи / О.А. Безрукова. – М. : Русская речь, 2011. – 111 с.

15. Богданова Т.Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

16. Богинская Ю.В. Сопровождение и поддержка инвалидов в системе высшего образования за рубежом и в Украине : учеб.-метод. пособие / Ю.В. Богинская, А.В. Кравцова. – Ялта : РИО КГУ, 2008. – 112 с.

17. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психол. исслед. / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 2008. – 464 с.

18. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2003. – 350 с.

19. Венгер Л.А. Психологическая готовность к обучению в школе : учеб. пособие / Л.А. Венгер. – М. : Академия, 2006. – 346 с.

20. Вершина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня / О.М. Вершина // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 34–40.

21. Виноградов В.В. Избранные труды / В.В. Виноградов. – М. : Наука, 2003. – 388 с.

22. Висковатова Т.П. Психологические особенности подростков с отклонениями в психическом развитии : учеб.-метод. пособие по юрид. психологии / Т.П. Висковатова ; Южный науч. центр АПН Украины ; Ин-т последиплом. образования

Одес. нац. ун-та им. И. И. Мечникова. – Одесса : ПНЦ АПН Украины, 2003. – 59 с.

23. Волков Б.С. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова, А.В. Губанов; научн. ред. Б.С. Волков. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2005. – 352 с.

24. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб. : Питер, 2019. – 432 с.

25. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

26. Григорьева Л.П. Развитие восприятия у детей : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская, О.Г. Солнцева. – М. : Школа-Пресс, 2001. – 224 с.

27. Гусева Т.И. Психология личности : конспект лекций / Т.И. Гусева. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 160 с.

28. Детская логопсихология [Текст] / [О.А. Денисова и др.] ; под ред. В.И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 175 с.

29. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.

30. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей / Г.М. Дульнев; под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой. – М. : Просвещение, 2001. – 176 с.

31. Егоров А.Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты [Текст] / А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.

32. Ермаков В.П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: справ.-метод. пособие для учителя / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М. : Просвещение, 2000. – 223 с.

33. Есиленок Т.А. Психологические подходы к диагностике детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т.А. Есиленок. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – 256 с.

34. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 2009. – 112 с.

35. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. – Екатеринбург : Литур, 2006. – 320 с.

36. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями : учеб. пособие / С.А. Завражин, Л.К. Фортова. – М. : Академический проект ; Трикта, 2005. – 400 с.

37. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

38. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка : монография / А.И. Захаров. – 3-е изд., испр. – СПб. : Изд-во «Союз», 2000. – 224 с.

39. Иконникова О.Н. Словообразование прилагательных в русском языке в диахроническом аспекте / О.Н. Иконникова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2010. – № 2. – С. 13–18.

40. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков : руководство / Д.Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 389 с.

41. Калягин В.А. Логопсихология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031800 (050715) – «Логопедия» / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2007. – 320 с.

42. Кантор В.З. Педагогическое сопровождение социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. 540600 (050700) – «Педагогика» / В.З. Кантор. – СПб. : Изд-во «Контакт», 2006. – 76 с.

43. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : кн. для учителя / В.П. Кашенко. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 304 с.

44. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе : учеб. пособие / М.В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.

45. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и

коррекция : учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – М. : Питер, 2004. – 480 с.

46. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

47. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. 2002. – № 1. – С.3–10.

48. Кроткова А.В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А.В. Кроткова, Е.Н. Дроздова // Логопед. – 2014. – № 1. – С. 26–34.

49. Кузнецов И.Н. Научное исследование. Методика проведения и оформление / И.Н. Кузнецов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К°, 2006. – 460 с.

50. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М. : Академия, 2004. – 75 с.

51. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 273 с.

52. Левина Р.Е. Развитие речи у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М. : Владос, 2016. – 49 с.

53. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции : учеб. пособие / В.А. Липа. – Славянск : Предприниматель Маторин Б.И., 2012. – 386 с.

54. Лопатина Л.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.В. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева; Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб. : СОЮЗ, 2014. – 386 с.

55. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.

56. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие / Е.М. Мастюкова, А.Г. Москвина ; под ред. В.И. Селиванова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

57. Методы исследований и организация экспериментов / Под ред. проф. К.П. Власова. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2002. – 256 с.

58. Морозов Е.А. Пошаговый алгоритм действий при использовании методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях / Е.А. Морозов // Научный диалог. – 2014. – № 3 (27): Психология. Педагогика. – С. 29–45.

59. Нечаева Н.Е. Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.Е. Нечаева // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 42–53.

60. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 225 с.

61. Нифонтов В.И. От реферата – к научно-исследовательской работе: методическое руководство для учащихся и педагогов по подготовке и написанию реферативных и научно-исследовательских работ / В.И. Нифонтов, Е. Ю. Козымина. – Екатеринбург: ИД «Гриф», 2005. – 88 с.

62. Нищева Н.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – СПб. : ДЕТСВО-ПРЕСС, 2015. – 245 с.

63. Новоторцева Н.В. Энциклопедия речевого развития / Н.В. Новоторцева. – М. : Росмэн, 2008. – 192 с.

64. Носкова Л.П. Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста [Текст] / Л.П. Носкова. – Томск. : ТГПУ, 2008. - 274 с.

65. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

66. Основы специальной психологии : учеб. пособие / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 480 с.

67. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2001. – 351 с.

68. Панченко Л.Ф. Практикум по анализу данных: учебн. пособие / Л.Ф. Панченко. – Луганск: Изд-во ГУ ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2013. – 269 с.

69. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учеб. пособие / Л.И. Плаксина. – М. : РАОИКП, 1999. – 224 с.

70. Положение о магистерской диссертации ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» от 01.07.2016 г.

71. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / под ред. Т.В. Волосовец. – М. : В. Секачев, 2007. – 224 с.

72. Программа логопедической работы по преодолению ОНР у детей. Коррекция нарушений речи / сост. Г.В. Чиркина. – М. : Академия; Альфа, 2009. – 189 с.

73. Прокопьева А.М. Социально-образовательный проект: методы психологического изучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / А.М. Прокопьева. – Чебоксары, 2014. – 43 с.

74. Психологические тесты / Сост. С. Касьянов. – М. : Эксмо, 2006. – 608 с.

75. Реброва О.Ю. Статистический анализ данных. Применение пакета прикладных программ Statistica / О.Ю. Реброва. – М.: Медиа Сфера, 2006. – 312 с.

76. Родовская Н.А. Занятия по развитию речи [Текст] / Н.А. Родовская // Ребенок в детском саду. – 2004. – № 2. – С. 45–56.

77. Сабитов Р.А. Основы научных исследований : учебное пособие / Р.А. Сабитов. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2002. – 138 с.

78. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с ОНР: учеб. пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений / С.Н. Сазонова. – М. : Академия, 2006. – 144 с.

79. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: практическое руководство / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 350 с.

80. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии : учеб. пособие / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2002. – 350 с.

81. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду: занятия с детьми 6–7 лет с общим недоразвитием речи : пос. для логопедов,

дефектологов и воспитателей / Л.Н. Смирнова. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 77 с.

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

83. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – Изд-во МПСИ, 2005. – 224 с.

84. Специальная психология : учеб. пособие / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 464 с.

85. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирина. – М. : МСГИ, 2004. – 200 с.

86. Тимофеева Г.С. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста / Г.С. Тимофеева // Логопед. – 2005. – № 2. – С. 22–29.

87. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева. – М. : Народное образование, 2002. – 236 с.

88. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – М. : ГНОМ и Д, 2002. – 144 с.

89. Ткаченко Т.А. Формирование описательной речи у дошкольников [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М. : Ювента, 2008. – 87 с.

90. Трубникова Н.М. Технология обследования речи : учебно-метод. пособие / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования, 2010. – 69 с.

91. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Туманова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 6. – С. 58–63.

92. Уварова Т.Б. Обучение словообразованию дошкольников с ОНР / Т.Б. Уварова // Логопед. – 2009. – № 5. – С. 48–60.

93. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 277 с.

94. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

95. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.

96. Филичева Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2009. – 195 с.

97. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 96 с.

98. Ханьшева В. Практикум по логопедии : коррекция звукопроизношения / В. Ханьшева. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 93 с.

99. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Е.Д.Хомская. – 4-е издание. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.

100. Худилайнен К.А. К вопросу о состоянии словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / К.А. Худилайнен // Специальное образование. – 2016. – Т. 2, № 12. – С. 144–146.

101. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М. : «Юристъ», 1997. – 140 с.

102. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / С.Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

103. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.

104. Эко У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки : учеб.-методич. пособ. / У. Эко ; пер. с ит. Е. Костюкович. – М. : Университет, 2003. – 240 с.

105. Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1999. – 369 с.

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ТЕМАТИКА МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ

Тематика магистерских диссертаций должна отражать актуальные проблемы развития дефектологической и логопедической науки и практики на современном этапе. Темы магистерских диссертаций должны быть связаны с профилем программы магистратуры и решением задач для тех видов профессиональных деятельности, к которым готовится будущий магистр. Темы магистерских диссертаций могут быть предложены со стороны будущего работодателя в соответствии с актуальным заказом образовательной организации.

1. Формирование лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Формирование навыка описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Формирование звукопроизношения у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии средствами артикуляционной гимнастики.

4. Формирование связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

5. Коррекция нарушений звукопроизношения средствами игровых технологий у старших дошкольников со стертой дизартрией.

6. Коррекционно-логопедическая работа по развитию фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи.

7. Формирование готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

8. Коррекция произвольного внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития.

9. Логоритмика в коррекционно-логопедической работе по преодолению общего недоразвития речи у младших школьников.

10. Дидактическая игра как средство формирования сенсорных эталонов у дошкольников с умственной отсталостью.

11. Формирование мотивации к учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

12. Коррекция моторного развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

13. Коррекция вербальной памяти у умственно отсталых младших школьников.

14. Особенности коррекции делинквентного поведения умственно отсталых подростков.

15. Особенности формирования личностной идентичности умственно отсталых подростков.

16. Коррекция нарушений произвольного внимания учащихся старших классов вспомогательной школы.

17. Коррекция проявлений асоциального поведения учащихся подросткового возраста вспомогательной школы.

18. Формирование продуктивного межличностного общения подростков вспомогательной школы.

19. Формирование грамматического строя речи старших дошкольников с фонетико-фонематическими нарушениями.

20. Особенности коррекции дислексии и дисграфии у младших школьников.

21. Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

22. Коррекция заикания у детей дошкольного возраста средствами логоритмических занятий.

23. Использование компьютерных игр в логопедической работе с дошкольниками с нарушением фонематических процессов.

24. Особенности коррекции графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

25. Особенности коррекции коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

26. Особенности развития артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с функциональной дислалией.

27. Особенности слоговой структуры у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

28. Формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

29. Особенности коррекции произвольного внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

30. Особенности коррекции лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

31. Особенности коррекции памяти старших дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

32. Коррекция мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с помощью арт-терапии.

33. Коррекция зрительного восприятия слабовидящих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по конструированию.

34. Формирование навыков межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством театрализованных игр.

35. Формирование сенсорно-перцептивных функций у младших дошкольников с задержкой психического развития посредством конструирования.

36. Формирование навыков коллективной игры у старших дошкольников с задержкой психического развития.

37. Особенности коррекции общения со сверстниками дошкольников с нарушением зрения с помощью арт-терапевтических методов.

38. Коррекция тревожно-фобических расстройств у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

39. Коррекция самосознания старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости.

40. Особенности коррекции игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития.

41. Формирование пространственно-временных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития.

42. Особенности формирования и оптимизация личностной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

43. Формирование навыка описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

44. Формирование звукопроизношения у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией средствами артикуляционной гимнастики.

45. Формирование связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

46. Формирование просодической стороны речи у старших дошкольников со стертой дизартрией.

47. Формирование лексико-грамматических категорий у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

48. Дидактическая игра как средство формирования сенсорных эталонов у дошкольников с умственной отсталостью.

49. Коррекция эмоциональной сферы у младших школьников с задержкой психического развития.

50. Особенности формирования количественных представлений у первоклассников с умственной отсталостью.

Приложение 2

ОБРАЗЕЦ ТИТУЛЬНЫХ ЛИСТОВ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики и психологии

Кафедра дефектологии и психологической коррекции

УТВЕРЖДАЮ

И.о. заведующего кафедрой

_____ И.О. Фамилия

« ____ » _____ 202_ г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

«Название темы магистерской диссертации»

**Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое)
образование»**

Магистерская программа «Название»

Магистрант _____ / Фамилия И.О.
(подпись)

Руководитель работы, _____ / Фамилия И.О.
уч. степень, уч. звание (подпись)

Рецензент, _____ / Фамилия И.О.
уч. степень, уч. звание (подпись)

Луганск, 202_ __

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики и психологии
Кафедра дефектологии и психологической коррекции
Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое)
образование»
Магистерская программа «Название»

Утверждаю
И.о. заведующего кафедрой
_____ И.О. Фамилия
«__» _____ 202__ г.

ЗАДАНИЕ
на выполнение магистерской диссертации

Фамилия Имя Отчество (в дательном падеже)

1. Тема диссертации «Название темы»

утверждена приказом по университету № _____,
изменения к приказу № _____

2. Исходные данные

3. Перечень (примерный) основных вопросов, которые должны быть
рассмотрены в диссертации:

4. Перечень (примерный) графического и иллюстративного материала

Магистрант _____ / Фамилия И.О.
(подпись)

Руководитель работы, _____ / Фамилия И.О.
уч. степень, уч. звание (подпись)

Консультанты по работе (с указанием относящихся к ним разделам)

_____/_____
уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

Дата выдачи задания «__» _____ 20 г.

**ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ ОГЛАВЛЕНИЯ
МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ	12
1.1. Анализ проблемы развития памяти младших школьников в трудах отечественных и зарубежных ученых.....	12
1.2. Характеристика нарушений памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.....	25
1.3. Теоретическое обоснование коррекции нарушений памяти младших школьников с умственной отсталостью с помощью литературных произведений.....	36
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1	57
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ	60
2.1. Программа эмпирического исследования.....	60
2.2. Количественный и качественный анализ констатирующего эксперимента.....	67
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 2	75
ГЛАВА 3. ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ И АНАЛИЗ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ	78
3.1. Специфика коррекции познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.....	78

3.2. Программа коррекции нарушений памяти у умственно отсталых младших школьников с помощью литературных произведений	84
3.3. Анализ эффективности коррекционной программы.	90
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 3	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	99
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	102
ПРИЛОЖЕНИЯ	108

Продолжение Приложения 3
ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОПЕРАЦИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	12
1.1. Анализ проблемы операций словообразования у старших дошкольников в психолого-педагогической литературе.....	12
1.2. Характеристика операций словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	25
1.3. Методы и средства формирования операций словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	36
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1	57
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	60
2.1. Программа эмпирического исследования.....	60
2.2. Количественный и качественный анализ констатирующего эксперимента	67
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 2	75
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПЕРАЦИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	78
3.1. Специфика логопедической работы по формированию операций словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	78
3.2. Программа формирования операций словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	84

3.3. Анализ эффективности программы формирования (контрольный этап эксперимента).....	90
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 3	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	99
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	102
ПРИЛОЖЕНИЯ	108

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СПИСКА
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ
(ПО АЛФАВИТУ)**

Характеристика источника	Образец оформления
Работа одного автора	Адмакин В.В. Условия применения композитов / В.В. Адмакин. – Красноярск : Изд-во МГПУ, 2003. – 128 с.
	Дорошенко В. «Просвіта»: її заснування і праця: короткий історичний нарис / В. Дорошенко. – Філадельфія : [б. в.], 1959. – 102 с.
Работа двух авторов	Волков М.В. Современная экономика / М.В. Волков, А.В. Сидоров. – СПб. : Питер, 2014. – 155 с.
	Бычкова С.М. Планирование в аудите / С.М. Бычкова, А.В. Газорян. – М. : Финансы и статистика, 2001. – 263 с.
Работа трех авторов	Мельник Л.Г. Экономика информации и информационные системы предприятия : учеб. пос. / Л.Г. Мельник, С.Н. Ильяшенко, В.А. Касьяненко. – Сумы : Университетская книга, 2004. – 400 с.
	Краснова Л.П. Бухгалтерский учет [Текст] : учебник для вузов / Л.П. Краснова, Н.Т. Шалашова, Н.М. Ярцева. – М. : Юристъ, 2001. – 550 с.
Работа четырех и более	Основы геологии Беларуси /А.С. Махнач [и др.] ; НАН Беларуси, Ин-т геол. наук ; под общ. ред. А.С. Махнача. – Минск : УПГО, 2004. – 391 с.

авторов	Методы формирования сценариев развития социально-экономических систем / [В.В. Кульба и др.]; Рос. акад. наук, Ин-т проблем упр. им. В.А. Трапезникова. – М. : СИНТЕГ, 2004. – 291 с.
Отдельный том многотомного издания	Боков АН. Экономика. Т. 2. Микроэкономика [Текст] / А.Н. Боков. – М. : Норма, 2014. – 532 с.
	Украина и ее регионы на пути к инновационному обществу : монография : в 4-х т. : Т. 4 / А.И. Амоша, И.П. Булеев, В.И. Дубницкий и др. ; под общ. ред. В.И. Дубницкого, И.П. Булеева. – Донецк : Юго-Восток, 2011. – 372 с.
Нормативно-правовой акт	Дети-инвалиды: реабилитация, социальная защита [Сб. нормат. док.]. – М. : Соц. Защита, 2000. – 159 с. «Всеобщая декларация прав человека» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) // «Российская газета», 10.12.1998.
Нормативно-технический документ	Единая система конструкторской документации. Правила выполнения чертежей пружин : ГОСТ 2. 401-68. – Издание официальное. – М. : ИПК Издательство стандартов, 2002. – 14 с. Строительные нормы и правила : СНиП 2.01.07-85. Нагрузки и воздействия [Текст] : нормативно-технический материал. – М. : [Б. и.], 1987. – 36 с.

Авторское свидетельст-	А.с. 1007970 СССР, МПК В 25 J 15/00. Устройство для захвата деталей [Текст] / Ваулин В.С., Калов В.К. (СССР). – 3350585/25–08 ; заявлено 23.11.81 ; опубл. 30.03.83, Бюл. 12. – С. 2.
во, патент	Пат. 2187888 Российская Федерация, МПК Н 04 В 1/38, Н 04 J 13/00. Приемопередающее устройство [Текст] / Чугаева В.И. ; заявитель и патентообладатель Воронеж. науч.-исслед. ин-т связи. – № 2000131736/09 ; заявл. 18.12.00 ; опубл. 20.08.02, Бюл. № 23 (II ч.). – 3 с.
Сборник стандартов	Библиографическая запись: основные стандарты / сост. : А.А. Джиго, Г.П. Калинина, С.Ю. Калинин. – М. : РКП, 2006. – 239 с. – (Б-ка РКП: метод. материалы и рекомендации / отв. ред. Р.А. Айгистов ; вып. 1). Система стандартов безопасности труда : [сборник]. – М. : Изд-во стандартов, 2002. – 102 с. Власов О.И. Толковый словарь [Текст] / О.И. Власов. – М. : Дрофа, 2010. – 1020 с.
Словарь, энциклопеди я	Новый энциклопедический словарь: 12000 терминов / Под ред. А.Я. Сумова, В.Д. Зорькина, В.Е. Кутского. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 1047 с. : ил. – (Энциклопедические издания).
Статья из словаря, энциклопеди и	Мясникова Л.А. Природа человека / Л.А. Мясникова // Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. – М. : КООПР, 2004. – С. 550–553.

Учебник	Кириллов В.И. Логика : учебник для юрид. вузов / В.И. Кириллов ; Моск. гос. юрид. академия. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2009. – 233 с.
	Гражданское право : учебник / С.С. Алексеев [и др.] ; под общ. ред. С.С. Алексеева ; Ин-т частного права. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М. : Проспект; Екатеринбург : Ин-т частного права, 2013. – 528 с.
Учебное, учебно-методическое пособие	Водоснабжение и водоотведение жилых и общественных зданий: пример расчета : учеб.-метод. пособие к вып. курс. проекта для студ. спец. 290700 / Г.Ф. Богатов. – Калининград : Изд-во КГТУ, 1997. – 40 с. Экономика предприятия [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / А.В. Петров, Д.И. Иванов, С.И. Сидоров ; под ред. Р.П. Викторовой. – М. : Академия, 2011. – 327 с.
Диссертация	Сачук Т.В. Территориальный маркетинг как фактор регионального управления (на примере Республики Карелия) : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.05 / Сачук Татьяна Викторовна. – СПб., 2006. – 357 с.
Автореферат диссертации	Семенов Ю.Н. Разработка эффективных методов и сравнительное исследование variability сердечного ритма у обследуемых различного пола и возраста : автореф. дис. ... канд. биолог. наук : 03.00.13 / Семенов Юрий Николаевич ; РУДН. – М., 2009. – 22 с.
	Александров А.А. Анализ и оценка оперативной обстановки в республике, крае, области (правовые и организационные аспекты) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук (12.00.11) / Александров Александр Александрович. – М.,

	2004. – 26 с.
Депонированная научная работа	Ефимов А.В. Реформа Палаты лордов: прошлое, настоящее, будущее / А.В. Ефимов ; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2006. – 43 с. – Библиогр. : С. 42–43. – Деп. в ИНИОН РАН 13.06.2006, № 59784.
	Разумовский В.А. Управление маркетинговыми исследованиями в регионе / В.А. Разумовский, Д.А. Андреев ; Ин-т экономики города. – М., 2002. – С. 208–209. – Деп. в ИНИОН Рос. акад. Наук 15.02.02, № 139876.
Отчет о научно-исследовательской работе	Формирование генетической структуры стада : отчет о НИР : С. 42–44 / Всерос. науч.-исслед. ин-т животноводства ; рук. Попов В.А. ; исполн.: Алешин Г.П. [и др.]. – М., 2001. – 75 с. – № ГР 01840051145. – Инв. № 04534333943.
	Формирование генетической структуры стада : отчет о НИР (промежуточ.) : С. 42–44 / Всерос. науч.-исслед. ин-т животноводства ; рук. Попов В.А. ; исполн.: Алешин Г.П. [и др.]. – М., 2001. – 75 с. – Библиогр. : С. 72–74. – № ГР 01840051145. – Инв. № 04534333943.
Сборник научных трудов	Актуальные проблемы современного непрерывного образования : [сб. науч. и метод. тр.] / М-во образования и науки РФ, Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова ; [отв. ред., сост. А.Р. Лопатин]. – Кострома : КГУ, 2012. – 197 с.
	Минько А.А. Методика определения уплотняющего усилия в торцовых прецизионных разъемах ТНВД / А.А. Минько //

	<p>Эксплуатация судовых энергетических установок, систем и оборудование сельскохозяйственного производства : сб. науч. тр. / КГТУ. – Калининград : Изд-во КГТУ, 1994. – С. 57–61.</p>
Материалы конференции	<p>Сигида Л.А. Исследование особенностей маркетинговых каналов продвижения инновационной продукции как основы эффективного функционирования предприятий в условиях трансформации экономики / Теория и практика трансформационных процессов в экономике регионов, отраслей и предприятий : материалы II Международной научно-практической конференции (29 июня 2012 года). – Курск : Деловая полиграфия, 2012. – С. 139–145.</p>
	<p>Модернизация отраслевой производственной инфраструктуры : материалы всероссийской науч.-практ. конф., Кострома, 25–26 мая 2012 г. / М-во образования и науки РФ, Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова; [сост. : Г.М. Травин, М.В. Зосимов ; общ. ред. Г.М. Травина]. – Кострома : КГУ, 2012. – 137 с.</p>
Аналитический обзор	<p>Экономика и политика России и государств ближнего зарубежья : аналит. обзор, апр. 2007, Рос. акад. наук, Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. – М. : ИМЭМО, 2007. – 39 с.</p>
Информационный листок	<p>Барабин А.И. Прогнозирование урожая семян ели методом подсчета числа женских почек [Текст] / А.И. Барабин. – Архангельск, 1971. – [4] с. – (Информ. листок о науч.-техн. достижениях / АрхЦНТИ; N 71–62).</p>

	Мурманская Н.П. Опыт хранения семян сосны и ели [Текст] / Н.П. Мурманская, Г.С. Тутьгин. – Архангельск, 1976. – [4] с. – (Информ. листок о науч.-техн. достижениях / АрхЦНТИ ; N 160–76).
Рецензия	Литвиненко Н.А. Рецензия на монографию Г.А. Сорокиной «Буддизм в европейской культуре первой трети XX века» / Н.А. Литвиненко // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – № 3. – С. 47–50. Рец. на кн. : Сорокина Г.А. Буддизм в европейской культуре первой трети XX века. – М. : РАГС, 2008. – 196 с.
	Санду И. [Рецензия] / И. Санду // АПК: экономика, управление. – 2010. – № 2. – С. 94–95. – Рец. на кн.: Баутин В.М. Права на результаты интеллектуальной деятельности авторов и патентообладателя: состояние и перспективы. – М. : РГАУ – МСХА им. К.А. Тимирязева, 2009. – 414 с.
Каталог	Памятные и инвестиционные монеты России из драгоценных металлов, 1921–2003 : каталог-справочник / ред.-сост. Л.М. Пряжникова. – М. : ИнтерКрим-пресс, 2004. – 462 с.
Правила	Правила устройства и безопасной эксплуатации подъемников (вышек) : ПБ 10-256-98 : утв. Ростехнадзором России 24.11.98. – СПб. : ДЕАН, 2001. – 110 с.
Архивный источник	Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.
	Справка Пензенского обкома комсомола Центральному Комитету ВЛКСМ о помощи комсомольцев и молодежи области в восстановлении шахт Донбасса // Центр. арх.

	ВЛКСМ. – Ф. 1. – Оп. 8. – Д. 126. – Л. 73.
Картографическое издание	Европа. Государства Европы [Карты] : [физическая карта] / сост. и подгот. к печати ПКО «Картография» в 1985 г. ; ст. ред. Л.Н. Колосова ; ред. Н.А. Дубовой. – Испр. в 2000 г. – 1:5000 000, 50 км в 1 см ; пр-ция норм. кон. равнопром. – М. : Роскартография, 2000. – 68 с.
	Україна : екол.-геогр. атлас : присвяч. всесвіт. дню науки в ім'я миру та розвитку згідно з рішенням 31 сесії ген. конф. ЮНЕСКО / [наук. редкол. : С.С. Куруленко та ін.] ; Рада по вивч. продукт. сил України НАН України [та ін.]. – К. : Варта, 2006. – 217, [1] с.
Электронный ресурс удаленного доступа (Internet)	Рекомендации по оформлению списка литературы [Электронный ресурс] / Всероссийский банк учебных материалов ; ред. Марфунин Р.М. – Режим доступа: http://referatwork.ru , свободный. (Дата обращения: 16.03.2020).
	Шпринц Л. Книга художника: от миллионных тиражей – к единичным экземплярам [Электронный ресурс] / Лев Шпринц. – Электрон. текстовые дан. – М. : [б.и.], 2000. – Режим доступа: http://atbook.km.ru/news/000525.html , свободный.
Электронный ресурс локального доступа (материал на CD или DVD)	Московский Кремль [Электронный ресурс]: трехмер. путеводитель. – М. : Новый Диск, 2007. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
	Энциклопедия классической музыки [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – М. : Комминфо, 2000. – 1 эл. опт. диск (CD- ROM).

<p>Описание материала, имеющего электронную и печатную версии</p>	<p>Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. : Т. 6. Научное наследство / Л.С. Выготский ; под ред. М.Г. Ярошенко [Текст] – М. : Педагогика, 1984. – 400 с. ; То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t6_1984/fs,1/ (11.05.20).</p>
	<p>Мангутова С.Д. Библиографическое описание сетевых ресурсов при оформлении ссылок и списков / С.Д. Мангутова // Библиография. – 2005. – № 4. – С. 49–55 ; То же [Электронный ресурс]. – URL: http://bvss.nlr.ru/mangutova2.php (11.05.20).</p>
<p>Статья из книги</p>	<p>Иванов С.А. Маркетинг и менеджмент / С.А. Иванов // Статьи о классиках. – М. : Академия, 2002. – С. 12–34.</p> <p>Двинянинова Г.С. Комплимент: коммуникативный статус или стратегия в дискурсе / Г.С. Двинянинова // Социальная власть языка : сб. науч. тр. / Воронеж. межрегион. ин-т обществ. наук, Воронеж. гос. ун-т, Фак. романо-герман. истории. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С. 101–106.</p>
<p>Статья из журнала</p>	<p>Боярцева В.К. Факторы экономического роста [Текст] / В.К. Боярцева // Экономический вестник. – 2010. – № 5 (12). – С. 15–20.</p> <p>Федотчев А.И. ЭЭГ-реакции человека на прерывистые световые воздействия разной частоты [Текст] / А.И. Федотчев, А.Г. Бондарь // Успехи физиологических наук. – 1990. – Т. 21, № 1. – С. 97–109.</p>
<p>Переводная</p>	<p>Креспель Ж.-П. Повседневная жизнь Монмартра</p>

работа	во времена Пикассо, 1900–1910 : пер. с фр. / Ж.-П. Креспель. – М. : Мол. гвардия, 2000. – 256 с.
	Азимов А. Краткая история биологии / А. Азимов ; пер. с англ. В.В. Алпатова. – М. : Мир, 1967. – 174 с.
Книга на иностранном языке	Graham Robert J. Creating an environment for succes ful project. San-Francisco : Jossey-Bass, 1997. – 253 p.
	Armitage G.C. Development of classification system for periodontal diseases and conditions / G.C. Armitage // Ann. Periodontal. – 1999. – № 1. – P. 1–6.

ПРИМЕР КОНСПЕКТА КОРРЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ ПО ЛОГОПЕДИИ

Конспект фронтального занятия

Тема: «Уточнение и расширение знаний детей о времени года весна»

Цели:

Коррекционно-образовательные:

- уточнить названия весенних месяцев и характерные признаки ранней весны;
- познакомить детей со старинными названиями месяца «март» и с поговорками про первый весенний месяц;
- продолжить работу по дифференциации звуков С–Ш;
- закрепить умение образовывать уменьшительно-ласкательные существительные, существительные множественного числа;
- учить составлять предложения о весне по серии слайдов; активизировать словарный запас детей по данной теме.

Коррекционно-развивающие:

- развивать произвольное внимание и память, словесно-логическое мышление, творческие способности;
- развивать общую и мелкую моторику, движения в ходе исполнения фольклорных произведений и пальцевого игротренинга;
- ориентировку в пространстве,
- выразительность речи.

Коррекционно-воспитательные:

- развивать художественно-эстетический вкус и чувство прекрасного;
- воспитывать интерес к занятиям и развивать коммуникативные навыки.

Оборудование: кукла-Незнайка, телевизор, флеш-карта со слайдами «Приметы весны», записи музыкального сопровождения заклички, потешки, элементы костюмов, солнышко.

Предварительная работа: беседа по предметным и сюжетным картинкам о весенних изменениях в природе, чтение стихов о весне, разучивание залички «Солнышко» и потешки «Тень-тень-потетень».

Ход занятия

1. Организационный момент и введение в тему.

Дидактическое упражнение для развития мышления «Отгадай загадку».

Дети сидят на стульях в игровой зоне.

Таёт снежок,

Ожил лужок,

День прибывает,

Когда это бывает? (Весной)

Как же понять - наступила весна или нет?

Дети высказывают свои мнения.

II. Основная часть.

1. Исполнение залички «Солнышко, солнышко...» под музыку, сопровождая речь движениями

Раздается стук. Появляется гость – Незнайка.

– Ребята, вы узнали, кто к нам пришел? Здравствуй, Незнайка! Молчит. Я, кажется, догадалась, почему он молчит. Незнайка стесняется говорить, потому что он ничего не знает.

Незнайка тоже никак не поймет, какое же сейчас время года – зима или весна? Как мы можем помочь Незнайке?

– Что-то у нас облачно, пасмурно. Ребята, а что нужно, для того, чтобы наступила Весна? *Нужно, чтобы солнышко светило ярче и пригревало землю.* Позовем солнышко?

Дети поют песенку-заличку в музыкальном сопровождении – заывают солнышко:

Солнышко, солнышко,

Выгляни в окошечко.

Ждут тебя детки,

Ждут малолетки.

Солнышко, покажись!

Красное, снарядись!

Поскорей, не робей,

Нас ребят обогрей!

2. Дифференциация звуков «С-Ш»

– Незнайке тоже очень нравится эта песенка-закличка, но он стесняется её петь, потому что у него никак не получается правильно сказать слово «солнышко». У него получается то «солныско», то «шолнышко» – это верно? (Нет). Как же быть?

(Незнайке нужно помочь и научить его произносить слово правильно).

Да и вам потренироваться не помешает.

3. Дидактическое упражнение «Хлопни-топни»

«Хлопни в ладошки, если услышишь звук [Ш], топни, если услышишь звук [С]»:

ш, с, с, ш...; ша, са, со...; аш, ас...; шапка, машина, сапоги, усы, лес, малыш, собака, шуба...

4. Повторение и показ артикуляции звуков «С», «Ш».

Артикуляция звука [С]:

губки в улыбке;

зубки сближены;

широкий кончик языка находится за нижними зубами, боковые края язычка прижаты к верхним зубам; показ рукой.

холодный воздух идет по центру язычка (рука для контроля у рта);

горлышко «молчит».

Артикуляция звука [Ш]:

губки округлены и слегка вытянуты вперед;

широкий язычок наверху, образует «чашечку» (показ рукой);

теплая воздушная струя идет по центру язычка;

горлышко «молчит».

5. Индивидуальное название словосочетания с сопровождающим движением руки.

Какое наше солнышко? Яркое, желтое, весёлое, доброе, ласковое, теплое солнышко.

6. Развитие слухового внимания и понимания значения слов. Дидактическое игровое упражнение «Зима-весна».

– Ребята, предлагаю поиграть в разные игры со словами о весне и заодно всё Незнайке объяснить. (Логопед называет слова. Если дети слышат слово с весенней приметой, то они говорят – весна, если с зимней приметой – зима): вьюга, проталина,

снежинки, ручьи, метель, снегопад, ледоход, подснежники, капель.

7. Формирование грамматического строя речи.

7.1. Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом. Дидактическое упражнение «Скажи ласково».

У весны много друзей. Давайте назовём их ласково (Логопед называет первое слово, а дети подбирают слова с уменьшительно-ласкательным значением).

Солнце – солнышко (ветер, трава, проталина, птицы, почки, ручей, цветы).

7.2. Образование существительных множественного числа. Дидактическое упражнение «Скажи чего много».

Логопед называет первое слово, а дети подбирают слова во множественном числе: сосулька – ..., почка – ..., ручей – ..., проталина – ..., птица – ..., цветок – ...

8. Развитие связной речи. Составление предложений по слайдам «Приметы весны».

Весной природа оживает, и происходит много разных явлений. А вот каких, вспомним вместе. Подберите слова-действия и закончите предложения.

Весной солнце ... (греет, припекает, ласкает...).

Весной солнышко ярче светит, греет, припекает. Весной сосульки под солнцем... (тают, капают...).

Весной сосульки тают, с них капает вода. Это называется капель. Весной на лесных полянках... (появляются, расцветают).

Весной на лесных полянках появляются проталины и расцветают первые цветы – подснежники. Весной снег ручьи... (тает и бегут, журчат, звенят...).

Весной снег тает и бегут ручьи. Весной лёд на реке... (тает, трещит, ломается, плывёт...).

Весной лёд на реке ломается и начинается ледоход. Весной на деревьях почки... (набухают, лопаются...).

Весной на деревьях набухают почки. Весной птицы... (возвращаются, прилетают...).

Весной перелётные птицы прилетают из теплых стран. Весной птицы гнёзда... (вьют, строят, делают ...).

Весной птицы выют гнёзда. Весной животные... (просыпаются, меняют цвет...). Весной просыпаются животные – медведи, ежи, а зайцы и белки меняют цвет.

9. Расширение знаний и активизация словарного запаса детей по теме «Весна».

Все эти явления происходят ранней весной, а точнее в первый месяц весны – как называется первый месяц весны?

Раньше на Руси использовались другие названия месяцев, которые рассказывали про «характер» месяца.

Например, март – зимобор. Как вы думаете, почему его так называли?

Зимобор – побеждающий зиму, открывающий дорогу весне и лету,

Поговорка: март зиму кончает, весну начинает, март – зимобор, с зимой борется.

Март – протальник. Как вы думаете, почему его так называли?

Протальник – в этом месяце начинает таять снег, появляются проталины.

Поговорка: мартовское солнце свой след оставит.

Март – капельник. Как вы думаете, почему его так называли?

Капельник – именно в марте солнце начинало ощутимо припекать, слышалась первая капель.

Поговорка: придет март-капельник и зима заплачет.

Какие ещё весенние месяцы вы знаете? Апрель, май.

10. Координация речи с движением. Исполнение потешки «Тень-тень-потетень...»

III. Подведение итогов.

О каком времени года мы говорили? Мы говорили о весне.

Как вы думаете, Незнайка догадался, что надо знать, чтобы понять пришла к нам весна или нет? Надо знать приметы весны.

Продолжение приложения 5 КОМПЛЕКСЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ЛОГОПЕДИИ

Комплекс упражнений артикуляционной гимнастики Статические подготовительные упражнения

1. «Лопаточка». Широкий язык высунуть, расслабить, положить на нижнюю губу. Следить, чтобы язык не дрожал. Держать 10–15 с.

2. «Чашечка». Рот широко раскрыть. Широкий язык поднять кверху. Потянуться к верхним зубам, но не касаться их. Удерживать язык в таком положении 10–15 с.

3. «Иголочка». Рот открыт. Язык высунуть далеко вперед, напрячь его, сделать узким. Удерживать в таком положении 15 с.

4. «Горка». Рот приоткрыть. Боковые края языка прижать к верхним коренным зубам. Кончик языка упереть в нижние передние зубы. Удерживать в таком положении 15 с.

5. «Трубочка». Высунуть широкий язык. Боковые края языка загнуть вверх. Подуть в получившуюся трубочку. Выполнять 10–15 раз в медленном темпе.

Каждое из перечисленных упражнений выполняется четко, медленно по 8–10 раз.

Динамические подготовительные упражнения

1. «Часики». Высунуть узкий язык. Тянуться языком попеременно то к правому уху, то к левому. Двигать языком из угла рта в медленном темпе под счет логопеда. Прodelать 15–20 раз.

2. «Лошадка». Присосать язык к нёбу, щелкнуть языком. Щелкать медленно, сильно. Тянуть подъязычную связку. Прodelать 10–15 раз.

3. «Грибок». Раскрыть рот. Присосать язык к нёбу. Не отрывая язык от нёба, сильно оттягивать вниз нижнюю челюсть. Прodelать 15 раз. В отличие от упражнения «Лошадка» язык не должен отрываться от нёба.

4. «Качели». Высунуть узкий язык. Тянуться языком попеременно то к носу, то к подбородку. Рот при этом не закрывать. Упражнение проводится под счет логопеда 10–15 раз.

5. «Вкусное варенье». Высунуть широкий язык, облизать верхнюю губу и убрать язык вглубь рта. Повторить 15 раз.

6. «Змейка». Рот широко открыть. Язык сильно высунуть вперед, напрячь, сделать узким. Узкий язык максимально выдвигать вперед и убирать вглубь рта. Двигать языком в медленном темпе 15 раз.

7. «Маляр». Высунуть язык, рот приоткрыть. Облизать сначала верхнюю, затем нижнюю губу по кругу. Прodelать 10 раз, меняя направление.

8. «Катушка». Кончик языка упереть в нижние передние зубы. Боковые края языка прижать к верхним коренным зубам. Широкий язык «выкатывать» вперед и убирать вглубь рта. Прodelать 15 раз. В отличие от упражнения «Горка» язык в форме валика перемещается вперед-назад.

Дыхательные упражнения

Выработка дифференцированного дыхания

1. Упражнение «Нырляльщики»

Цель. Учить детей делать вдох ртом, а выдох носом. Выработка дифференцированного дыхания.

Дети, разводя руки в стороны, делают вдох ртом. Обхватывая себя руками и приседая («опускаясь под воду»), делают выдох носом.

Методические указания. Каждый ребенок повторяет упражнения не больше двух-трех раз.

2. Игра «Кто лучше надует игрушку?»

Цель. Учить детей делать вдох носом, а выдох ртом. Выработка дифференцированного дыхания.

Логопед показывает детям, как надо надуть игрушку: набирает воздух через нос и медленно выдыхает его через рот в отверстие игрушки. Тот, кто правильно выполнит задание, может поиграть с надувной игрушкой.

Формирование длительного и плавного речевого выдоха

3. «Немое кино».

Цель. Формирование длительного и плавного речевого выдоха

Логопед показывает беззвучную артикуляцию гласного звука (сочетаний двух-трех гласных звуков). Ребенку

предлагается озвучить немую артикуляцию, произнести звук на длительном выдохе.

4. «Топор».

Цель. Формирование длительного и плавного речевого выдоха

Ребенку предлагается поставить ноги на ширину плеч, сцепить пальцы рук «замком» и опустить руки вниз. Быстро поднять руки – вдохнуть, наклониться вперед, медленно опуская руки, произнести «ух!» на длительном выдохе.

5. «Зоопарк».

Цель. Формирование длительного и плавного речевого выдоха

Каждый ребенок исполняет роль какого-либо животного. Логопед совершает экскурсию по зоопарку, называет животное, ребенок в ответ делает соответствующее звукоподражание на длительном выдохе. Выдох контролируется ладонью.

6. «Ворона».

Цель. Формирование длительного и плавного речевого выдоха

Ребенку предлагается быстро поднять руки через стороны вверх – сделать вдох, медленно опустить руки – длительный выдох с произнесением звукоподражания «кар».

Формирование направленной воздушной струи.

7. «Голстяк»

Цель: Формирование направленной воздушной струи.

Надуть щеки и удержать воздух в течение 15 секунд.

8. «Худенький»

Цель: Формирование направленной воздушной струи.

Рот приоткрыть, губы сомкнуть, втягивать щеки внутрь.

9. «Снежок»

Цель: Формирование направленной воздушной струи.

Губы сблизить и слегка выдвинуть вперед трубочкой, выдувать воздух, стараясь направить его на бумажную (ватную) снежинку так, чтобы она слетела с ладони. Щеки при этом не надувать.

10. «Дудочка»

Цель: Формирование направленной воздушной струи.

Высунуть узкий язык вперед, слегка касаясь кончиком языка стеклянного пузырька. Выдуть воздух на кончик языка так, чтобы пузырек засвистел, как дудочка.

11. «Пропеллер»

Цель: Формирование направленной воздушной струи.

Слегка растянуть губы в улыбке, указательный палец ребенка двигается из стороны в сторону перед губами. Сильно выдуть воздух таким образом, чтобы слышался «звук пропеллера» от рассекаемого пальцем воздуха.

Упражнения для развития физиологического дыхания

12. «Цветочный магазин»

Цель: развитие физиологического дыхания

Мы в цветочном магазине. Воздух напоен разными ароматами. Запах какого-то цветка преобладает. Ищите запах, назовите этот цветок! Медленно, спокойно глубоко вдохнули. Как бесшумно через расширенные ноздри вливается воздух! Грудная клетка расширена (не поднята!) Плечи «висят». Вдох. Задержка (ищем, нашли запах). Выдох.

13. «Соревнование лыжников»

Цель: развитие физиологического дыхания

Фигурки лыжников (вырезанные из тонкого картона) стоят на крае стола. Вызываются попарно дети. Каждый ребенок садится напротив лыжника. Педагог предупреждает, что продвигать лыжника можно лишь на одном выдохе, дуть несколько раз подряд нельзя. По сигналу «Поехали» дети дуют на фигурки. Остальные дети следят, чей лыжник дальше уедет (проскользит по столу).

14. «Чей пароход лучше гудит?»

Цель: развитие физиологического дыхания

Каждому ребенку дают чистый пузырек. Педагог говорит: «Дети, посмотрите, как гудит мой пузырек, если я в него подую (пиит). Загудел, как пароход. А как у Миши загудит пароход?» Педагог по очереди вызывает всех детей, а затем предлагает погудеть всем вместе. Следует помнить: чтобы пузырек загудел, нижняя губа должна слегка касаться края его горлышка. Струя воздуха должна быть сильной. Каждый ребенок может дуть лишь несколько секунд, чтобы не закружилась голова.

15. «Кто дольше сможет подуть на листики?»

Цель: развитие физиологического дыхания

У педагога на нитках листья разных деревьев. «Посмотрите, дети. К нам вместе с ветерком прилетели эти листики. Они такие красивые, легкие. Давайте, как ветерок, подуем на эти листики, вот так. (Показать как нужно дуть). Интересно, чей листик дольше других сможет покружиться на ветру. Педагог смотрит, чтобы дети не надували щеки, не напрягались, дули на листики легко и спокойно.

Упражнения для развития речевого дыхания

16. «Дровосек»

Цель: развитие речевого дыхания

Дети стоят. Ноги на ширине плеч, руки опущены и пальцы рук сцеплены «замком». Быстро поднять руки – вдох, наклониться вперед, медленно опуская «тяжелый топор», произнести – ух! – на длительном выдохе.

17. «Вьюга»

Цель: развитие речевого дыхания

Наступила весна. Но зима уходит не хочет. Она злится, посылает вьюги и метели. Воет вьюга: у-у-у... Свистит ветер: с-с-с-с... Ветер гнет деревья: ш-ш-ш-ш... Но вот вьюга стала затихать. (Повторить тоже, только тише). И затихла.

18. «На берегу моря»

Цель: развитие речевого дыхания

Представить себя на берегу моря... Закрыть глаза... Слышите, как бежит волна: с-с-с... Сыплется песок: с-с-с-с... Ветер песню напевает: с-с-с-с... И песочек рассыпает: с-с-с-с...

19. «Эхо»

Цель: развитие речевого дыхания

Педагог громко произносит на выдохе звук: а-а-а-а... А ребенок тихо отзывается : а-а-а-а... Можно играть употребляя гласные звуки, а также сочетания: ау, уа, ио...и т.д. и отдельные слова: «Ау, Оля! Ау Петя!».

20. «Пузырь»

Цель: развитие речевого дыхания

Несколько детей стоят наклонив головы вниз, взявшись за руки. Затем, медленно поднимая головы и руки, приговаривают: «Раздувайся, пузырь, раздувайся большой, оставайся такой, да не лопайся». По сигналу педагога: «Пузырь лопнул!» Дети медленно

опускают головы и руки, длительно произнося с-с-с... или ш-ш-ш..., подражая выходящему воздуху. Следить, чтобы при произнесении звука дети не надували щеки (пузырь выпускает воздух, а не надувается.)

21. «Ворона»

Цель: развитие речевого дыхания

Дети сидят. Руки опущены вдоль туловища. Быстро поднять руки через стороны вверх – вдох, медленно опустить руки – выдох. Произнести «кааар!»

22. «Приятный запах»

У педагога два-три живых цветка, наиболее знакомых детям, например ландыши, фиалка, сирень. Цветы можно заменить фруктами с определенным запахом (апельсин, лимон, яблоко) или листьями (смородины, тополя, черемухи). Ребенок нюхает цветок и на выдохе произносит фразу «Хорошо пахнет» или «Очень приятный запах» и т.д.

Упражнения на развитие фонационного выдоха

23. «Жуки»

Цель: развивать фонационный (озвученный) выдох.

Оборудование: предметная картинка «жук».

(Проводится, если ребенок правильно произносит звук «ж»).

Ребенок стоит, руки на поясе, корпус поворачивает вправо-влево, произнося звук «ж». Взрослый произносит рифмовку:

Мы жуки, мы жуки, мы живем у реки,

Мы летаем и жужжим, соблюдаем свой режим.

24. «Рычалка»

Цель: развивать фонационный (озвученный) выдох.

(Проводится, если ребенок правильно произносит звук «р»).

Дети соревнуются, кто дольше прорычит на одном выдохе.

25. «Комар».

Цель: развивать фонационный (озвученный) выдох.

Оборудование: предметная картинка «комар».

(Проводится, если ребенок правильно произносит звук «з»).

Ребенок стоит, кисти к плечам, легко покачивается на месте, произнося звук «з». Взрослый произносит рифмовку: З-з-з - комар летит, З-з-з - комар звенит.

26. «Мычалка».

Цель: развивать фонационный (озвученный) выдох.

Дети соревнуются, кто дольше «промычит» на одном выдохе. Делаются два спокойных вдоха и два спокойных выдоха, а после третьего глубокого вдоха, медленно выдыхая носом, произносить звук «М-М-М».

27. «Варим кашу».

Цель: развивать фонационный (озвученный) выдох, умение действовать в коллективе.

Оборудование: детские стулья, поставленные в виде круга.
На слова:

Раз, два, три,

Горшочек, вари!

(«Продукты» поочередно входят в круг – «горшочек»). Каша варится.

(Дети, выпячивая живот и набирая воздуха в грудь делают вдох, опуская грудь и втягивая живот – выдох и произносят: «Ш-Ш-Ш»).

Огонь прибавляют.

(Дети произносят: «Ш-Ш-Ш» в убыстренном темпе).

Раз, два, три,

Горшочек, не вари!

28. «Лесная азбука».

Цель: развивать фонационный (озвученный) выдох, активизировать мышцы губ.

К детям в гости приходит персонаж Лесовик и предлагает «уроки лесной азбуки». Дети повторяют за Лесовиком звуки и действия, «осваивают» лесную азбуку:

«У-У-У» – идет недобрый человек, его надо прогнать (топать ногами).

«А-У-У» – путник заблудился, ему надо показать дорогу (хлопать руками по бедрам, будто сучья трещат).

«Ы-Ы-Ы» – пришло время всем собраться на поляне (хлопать в ладоши).

29. «Снегопад».

Цель: выработать более глубокий вдох и более длительный выдох.

Оборудование: «снежки» из ваты.

Сделать из ваты мелкие шарики – «снежинки», положить ребенку на ладонь и предложить «устроить снегопад» – сдувать снежинки с ладони.

Примеры заданий на развитие фонематического слуха

1. Узнавание неречевых звуков

Логопедическая работа по данному разделу предусматривает формирование у детей способности узнавать и дифференцировать неречевые звучания через специально подобранную систему игр и упражнений. В процессе этой работы у детей формируются также навыки слухового внимания и слуховой памяти, что в дальнейшем способствует развитию у детей умения дифференцировать звуки речи.

Упражнение «Ну-ка прислушайся», «Кто что услышит»

Цель: научить узнавать «звуки природы».

Оборудование: аудиозаписи природных звуков (шум дождя и леса, журчание воды, шороха листьев, пение птиц, весенняя капель, голоса разных животных).

Ход: Детям предлагается послушать отрывок мелодии, и узнать, кто издает данный звук.

Примечание: Посоветуйте родителям прослушать с ребенком аудиозаписи природных звуков, пусть они обсудят услышанные звуки – какие звуки похожи, чем звуки различаются, где их можно услышать, какие из них кажутся знакомыми.

Для воспитателей эти же звуки слушать на прогулке – зимой – скрип снега под ногами, звон сосулек, тишину морозного утра. Весной – капель, журчание ручья, щебетанье птиц, шум ветра. Осенью можно услышать, как шуршат листья, шум дождя. Летом стрекочут кузнечики, жужжат жуки, пчелы, назойливо звенят комары. В городе постоянный шумовой фон: машины, поезда, трамваи, голоса людей. А еще запахи.

Упражнение «Что за шум?»

Цель: учить узнавать «бытовые шумы».

Оборудование: предметы издающие звук (скрип двери, звук шагов, телефонный звонок, свисток, тиканье часов, шум кипящей и льющейся воды, шелест страниц).

Ход: взрослый за ширмой выполняет разнообразные действия с предметами (режет бумагу, стучит, переливает воду и т.д.), дети узнают – что звучало. Хорошо, если шум сразу «озвучивается» голосом, называется словом – звукоподражанием.

Примечание: Посоветуйте родителям вместе с ребенком послушать звуки за окном: Что шумит? Что гудит? Кто кричит? Кто разговаривает? Кто смеется?

Упражнение «Шумящие коробочки», «Звуковые цилиндры»

Цель: развитие неречевого звукоразличения.

Оборудование: наполненные горохом, крупой, песком, кнопками, скрепками, пуговицами, мелкими камешками коробочки или киндеры.

Ход: Детям предлагается найти две одинаково звучащие коробочки, наполненные различными материалами. Ребенок, закрыв глаза, внимательно прислушивается к звучанию. Затем он берет свои коробочки и ищет среди них звучащую аналогично. Игра продолжается до тех пор, пока не будут найдены все пары.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнение «Где позвонили?»

Цель: определить направления звука.

Оборудование: будильник, колокольчик.

Ход:

Вариант 1: Все дети выходят из комнаты. Кто-нибудь прячет будильник, который громко тикает. Дети возвращаются и ищут его. Если кто-то нашел, то шепчет на ухо ведущему и молча садится на стульчик. Ребенок, который нашел будильник последним – платит фант.

Вариант 2: Ребенок закрывает глаза, Вы встаете в стороне от него и тихо звоните (гремите, шуршите). Ребенок должен повернуться к тому месту, откуда слышен звук, и с закрытыми глазами рукой показать направление, потом открыть глаза и проверить себя. Можно ответить на вопрос: где звенит? – слева, спереди, сверху, справа, снизу. Более сложный и веселый вариант – «жмурки». Ребенок в роли водящего.

Примечание: игру может проводить как логопед, так и воспитатель.

Упражнение «Поищи!»

Цель: определить по звуку место игрушки.

Оборудование: игрушка, бубен.

Ход: Дети закрывают глаза или поворачиваются спиной. Вы прячете игрушку и предлагается найти ее, ориентируясь на силу ударов в бубен (хлопки в ладоши, звон колокольчика): если ребенок подходит близко к тому месту, где спрятана игрушка – бубен бьет громко, если удаляется – тихо.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнение «Где колокольчик?»

Цель: развитие фонематического слуха.

Оборудование: колокольчик.

Ход: Дети встают в круг. Незаметно для водящего они передают за спиной друг у друга колокольчик. Водящий должен отгадать и показать, за спиной какого ребенка колокольчик.

Примечание: игру может проводить как логопед, так и воспитатель.

Упражнение «Недовольный Коля» или «Грустный гномик»

Цель: развитие фонематического слуха.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Детям предлагается прослушать ряд слогов или фразу, если услышат неправильное произношение – поднимают картинку недовольного или грустного персонажа.

Упражнение «Солнце и дождик»

Цель: развитие слухового внимания.

Оборудование: бубен.

Ход: Сегодня мы с вами пойдем гулять. Дождика нет. Погода хорошая, светит солнышко, и можно собирать цветы. Вы гуляйте, а я буду звенеть бубном, вам будет весело гулять под эти звуки. Если начнется дождь, я начну стучать в бубен, а вы, услышав стук, должны бежать под зонтик. Слушайте внимательно!

Примечание: игру может проводить как логопед, так и воспитатель.

Упражнение «Ритмическое эхо»

Цель: развитие чувства ритма.

Оборудование: не требуется.

Ход: Стоя друг против друга, или располагаясь в кругу, предложите детям сыграть в ритмическое эхо. Объясните, что эхо все повторяет. Предложите в точности повторять то, что вы будете прохлопывать, т.е. стать эхом. Начинайте с самых простых ритмических фигур. Если дети легко справляются с заданием, усложните ритм или ускорьте темп. Можно для удобства произносить какие-либо слова по слогам.

Примечание: Посоветуйте поиграть родителям вместе с ребенком дома.

Упражнение «Различаем твердые и мягкие согласные»

Цель: учить различать звуки.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: У Саши большой шарик. Воздух из шарика выходит так: с-с-с-с (твердо).

У Сережи маленький шарик. Он сдувается, и воздух из него выходит так: съ-съ-съ-съ (мягко).

А теперь послушай и скажи, чей это шарик сдувается.

Можно самим придумать такие ситуации, а можно воспользоваться уже готовыми идеями о больших и маленьких комариках, машинах и т.д.

2. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз

На этом этапе необходимо научить ребенка понимать интонацию речи и самому владеть теми средствами, которыми выражаются эмоциональные оттенки речи.

Упражнение «Угадай по голосу!»

Цель: учить различать голоса.

Оборудование: не требуется.

Ход: Дети встают в круг, держась за руки; водящий - в центре круга, ему завязывают глаза. Дети идут по кругу, а потом останавливаются. Водящий идет в любом направлении. Пока не натолкнется на одного из детей. Тот должен назвать водящего по имени. Если водящий не угадал, кто говорил с ним, он продолжает угадывать следующего. Тот, чей голос он угадал, становится водящим.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнение «Громко–тихо»

Цель: развитие высоты и тембра голоса.

Оборудование: не требуется.

Ход: Попросите ребенка произнести гласный звук, слог или слово громко, потом – тихо, протяжно, потом отрывисто, высоким голосом – низким.

Вариант: придумайте или вспомните каких-то сказочных персонажей, договоритесь, кто из них как говорит, а потом разыгрывайте небольшие диалоги, узнавайте ваших героев по голосу, меняйтесь ролями.

Упражнение «Далеко–близко»

Цель: развитие основных качеств голоса: силы, высоты.

Оборудование: игрушечный котенок.

Ход:

Вариант 1: Взрослый показывает детям игрушечного котенка и просит внимательно послушать и запомнить, как он мяукает, когда находится близко (громко), и как – когда далеко (тихо). Затем произносит «Мяу», меняя силу голоса, а дети отгадывают, близко или далеко мяукает котенок.

Вариант 2: Затем дети мяукают по сигналу взрослого: «близко» – «далеко».

Вариант 3: Взрослый объясняет, что котенок очень боится щенка и мяукает жалобно, дрожа и замирая от страха. Ребенок должен мяукнуть, изображая страх.

Упражнение «Угадай, кто кричит»

Цель: развитие основных качеств голоса: силы, высоты.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Ребенку дают картинки с изображениями домашних животных - взрослых и детенышей: коровы и теленка, козы и козленка, свиньи и поросенка. Взрослый произносит каждое звукоподражание то низким, то высоким голосом («Му-му», «Бе-бе», «Хрю-хрю»). Ребенок, ориентируясь на характер звукоподражания и одновременно на высоту голоса, должен поднимать соответствующую картинку.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнение «К кому пришел?»

Цель: развитие голоса: силы, высоты.

Оборудование: предметные картинки.

Ход:

Вариант 1: Взрослый выставляет перед ребенком 4 картинки, на которых изображен волк, козлята, волчата, охотник. Произносит фразу: «Волк пришел», с разной интонацией: с испугом, и радостью, с удивлением. Дети должны определить: кто это сказал – козлята, волчата, или охотник.

Вариант 2: «От кого ушел?» Фраза: «Волк ушел», говорится с радостью, с сожалением, с досадой.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнение «Угадай, как надо делать»

Цель: научить ребенка определять на слух темп речи.

Оборудование: не требуется.

Ход: Взрослый несколько раз произносит в разном темпе фразу: «Мелет мельница зерно». Дети, подражая работе мельницы, должны делать круговые движения руками в том же темпе, в котором говорит взрослый. Так же можно обыграть другие фразы («Наши ноги ходили по дороге») или даже стишки:

Капля раз, капля два,

Капля медленно сперва –

Кап, кап, кап, кап. (медленные хлопки)

Стали капли попевать.

Капля каплю догонять –

Кап, кап, кап, кап. (хлопки чаще)

Зонтик поскорей раскроем,

От дождя себя укроем. (руки над головой)

Упражнение «Кот и мыши»

Цель: развитие силы голоса, речевого слуха.

Оборудование: произведения устного народного творчества: стишки, потешки, сказки.

Ход: Дети ходят по кругу, в центре которого присел на корточки ребенок, изображающий кота. Дети тихим голосом говорят:

Тише, мыши. Тише, мыши.

Кот сидит на нашей крыше.

Мышка, мышка, берегись!

И коту не попадись!

Ребенок, изображающий кота, громко мяукает и бежит за детьми. Пойманные становятся котами.

Упражнение «Сказочные голоса»

Цель: развитие тембра, силы и высоты голоса.

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям предлагают сказать одну и ту же фразу, но от лица разных сказочных героев. Изменяя тембр, громкость и интонационную выразительность. Произнося реплики то очень низким, то средним по высоте, то высоким голосом спрашивает: «Кто это говорит?» Задача детей догадаться, кто эту фразу сказал.

Упражнение «Скажи, как я»

Цель: учить детей говорить громко, тихо, шепотом, а также развивать слуховое восприятие (различать степень громкости произнесенных слов).

Оборудование: не требуется.

Ход: Педагог предлагает детям внимательно слушать, как он произносит слова, и произносить (повторять) их так же. Ведущий следит за тем, чтобы дети произносили слова отчетливо, с соответствующей степенью громкости.

Упражнение «Лягушки»

Цель: развитие речевого слуха, дифференциация голосов по тембру.

Оборудование: не требуется.

Ход: дети встают в круг и произносят «Вот лягушки по дорожке скачут, вытянувши ножки. Увидали комара, закричали: «Ква-ква-ква!». Один ребёнок в центре круга с завязанными глазами. Он должен определить, кто произносит «Ква-ква-ква».

Примечание: Эту игру можно предложить в организационном моменте фронтального занятия на тему «Знакомство со словом», затем провести психогимнастику, предложив изобразить лягушек, которые охотятся за комарами: они притаились и замерли, поймали комара, довольны.

Упражнение «Улиточка»

Цель: развитие речевого слуха, дифференциация голосов по тембру.

Оборудование: не требуется.

Ход: водящий (улиточка) становится в середине круга, ему завязывают глаза. Каждый из играющих, изменяя голос, спрашивает:

Улиточка, улиточка, высунь-ка рога, дам тебе я сахару, кусочек пирога, угадай, кто я.

Водящий отгадывает.

Примечание: Эту игру можно предложить в основной части фронтального занятия по развитию речевого слуха.

3. Различение слов, близких по своему звуковому составу

В процессе логопедической работы используются игры и упражнения с постепенным усложнением условий дифференциации слов: от слов, отличающихся несколькими звуками, к словам, различающимся только одним звуком.

Упражнение «Незнайка запутался»

Цель: учить находить слова, сходные по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Ребенку предлагается разложить картинки с изображенными предметами, которые произносятся похоже: суп – зуб, заяка – сайка, лисонька – Лизонька, коса – коза, замок – сапог, злой – слой, Захар – сахар, сурок – зубок.

Упражнение «Продолжи стихи»

Цель: подбор слова с опорой на их смысл и звучание.

Оборудование: стихи.

Ход: Ребенку читаются стихи, а он их должен закончить.

Бы-бы-бы, идет дым из ... (трубы).

– Где обедал, воробей?

– В зоопарке у ... (зверей).

Примеры:

Аист Алику принес апельсин и (абрикос).

В Африке найдем не раз мы кокос и (ананас).

Улитка замерла, дрожа, увидев на траве (ужа).

Улитка просит уточку: «Закинь-ка в воду (удочку)».

Спорят брошки и заколки: у кого острей (иголки)».

Ослик любит очень золотую (осень)».

Упражнение «Подбери похожие слова»

Цель: учить подбирать слова близкие по звучанию.

Оборудование: не требуется.

Ход: Педагог произносит слова, близкие по звучанию: кошка – ложка, ушки – пушки. Затем он произносит слово и предлагает детям самим подобрать к нему другие слова, близкие по звучанию. Логопед следит за тем, чтобы дети правильно подбирали слова, произносили их внятно, чисто, громко.

Упражнение «Не ошибись»

Цель: научить находить лишнее слово.

Оборудование: не требуется.

Ход: Взрослый показывает ребенку картинку и громко, четко называет изображение: «Вагон». Затем объясняет: «Я буду называть эту картинку то правильно, то неправильно, а ты внимательно слушай. Когда я ошибусь, хлопни в ладоши». Затем произносит: «Вагон – вакон – фагон – вагом». Затем взрослый показывает следующую картинку или чистый лист бумаги и называет: «Бумага – пумага – тумага – пумака – бумака».

Примечание: Упражнение необходимо начинать со слов простых по звуковому составу, и постепенно переходить к сложным.

Упражнение «Будь внимателен»

Цель: развитие внимания и умения различение слов близких по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Взрослый раскладывает перед ребенком картинки, названия которых звучат очень похоже, например: рак, лак, мак, бак, сок, сук, дом, ком, лом, сом, коза, коса, лужа, лыжа. Затем он называет 3–4 слова, а ребенок отбирает соответствующие картинки и раскладывает их в названном порядке (в одну линию или в столбик – по вашей инструкции).

Упражнение «Подбери по звучанию»

Цель: развитие навыка подбора слов близких по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Взрослый выставляет в одну линию следующие картинки: ком, бак, сук, ветка, каток, горка. Затем, давая ребенку по одной картинке, просит поставить ее под той, название которой звучит похоже. В результате должны получиться примерно такие ряды картинок:

ком бак сук ветка каток горка

дом рак лук клетка платок корка
сом мак жук пятка листок норка
лом лак бук плетка моток марка

Упражнение «Что мог бы нарисовать художник?»

Цель: учить находить слова, сходные по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Взрослый показывает детям картинку, на которой изображен рак. Дети громко произносят: «Рак». Затем взрослый показывает чистый лист бумаги такого же размера, как картинка, и просит сказать, что, похожее по звучанию, мог бы нарисовать художник. (Мак, лак) Аналогично проводится упражнение со словами кит – кот, мишка – мышка.

Упражнение «Найди себе пару»

Цель: учить находить слова близкие по звучанию.

Оборудование: не требуется.

Ход: Каждый ребенок должен найти себе пару. Для этого кто-нибудь один произносит любое слово, а другой должен отозваться похожим словом. Если скажут шутка, то парой будет тот, кто отзовется словом мишутка или утка. Те дети, кто составил пару, берутся за руки. Упражнение продолжается до тех пор, пока все ребята не подберут себе пару.

Упражнение «Найди звук»

Цель: научить сравнивать слова по звуковому составу (нахождение общих и разных звуков).

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям предлагается сравнить слова, найти общие и разные звуки: мак – лак, суп – сук, дом – дым, дочка – точка; дачка – пачка; плеск – треск; билет – балет; барон – баран; букет – буфет и др.

Упражнение «Сравни»

Цель: научить сравнивать слова одинаковых по звуковому составу.

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям предлагается сравнить слова одинаковых по звуковому составу, но отличающихся местом ударение: замок – замок, кружки – кружки.

Упражнение «Лишнее слово»

Цель: учить сопоставлять слова по звуковому составу.

Оборудование: не требуется.

Ход: Педагог четко произносит слова и предлагает ребенку назвать слово, отличающееся от остальных:

- 1) канава, канава, какао, канава;
- 2) утенок, котенок, утенок, утенок;
- 3) ком, ком, кот, ком;
- 4) минута, монета, минута, минута;
- 5) винт, винт, винт, бинт;
- 6) буфет, букет, буфет, буфет;
- 7) дудка, будка, будка, будка и т.д.

4. Дифференциация слогов

При развитии у детей умения дифференцировать слоги, различающиеся несколькими и одним звуком, широко используется прием повторений серий слогов с различающимися гласными и согласными звуками, с акустически далекими и акустически близкими звуками. В упражнениях используются слоги различной структуры – открытые, закрытые, без стечения согласных и со стечением согласных.

Упражнение «Эхо»

Цель: развитие фонематического слуха, фонематического восприятия, на формирование умения дифференцировать звуки в слогах.

Оборудование: не требуется.

Ход:

Вариант 1: Педагог предлагает повторить серию слогов с общим гласным и разными согласными звуками:

та-ка-па па-ка-га
ка-на-па га-ба-да
фа-ха-ка ма-на-ва
ба-да-га ка-ва-ха и т.д.

Вариант 2: Педагог предлагает повторить серию слогов с согласными звуками, различающимися по звонкости-глухости (серии из двух, трех слогов):

па-ба та-да
по-бо ка-га
пу-бу фа-ва
са-за шу-жу и т.д.

па-ба-па та-да-та ва-фа-ва
по-бо-по да-та-да фа-ва-фа
пу-бу-пу ка-га-ка са-за-са
пы-бы-пы га-ка-га зу-су-су и т.д.

Вариант 3: Педагог предлагает повторить серию слогов с согласными звуками, различающимися по мягкости-твердости:

па-пя по-пё пу-пю пы-пи
ма-мя мо-мё му-мю мы-ми
ва-вя во-вё ву-вю вы-ви
та-тя то-тё ту-тю ты-ти и т.д.

Вариант 4: Педагог предлагает повторить серию слогов с наращиванием стечения согласных звуков:

па-тпа на-пна ка-фка фа-тфа
та-пта на-фна ка-тка ка-пка
та-фта ма-кма на-кна та-кта и т.д.

Вариант 5: Педагог предлагает повторить серию слогов с общим стечением двух согласных звуков и разными гласными:

пта-пто-пту-пты тма-тмо-тму-тмы
кта-кто-кту-кты кна-кно-кну-кны
фта-фто-фту-фты фка-фко-фку-фкы
тпа-тпо-тпу-тпы пна-пно-пну-пны

Вариант 6: Педагог предлагает повторить серию слогов со сменой позиции согласных звуков в стечении:

пта-тпа кта-тка фта-тфа
пка-кпа фка-кфа хта-тха
фпа-пфа гда-дга вба-бва

Упражнение «Телефон»

Цель: развитие у детей умения дифференцировать слоги.

Оборудование: не требуется.

Ход: Дети сидят в ряд друг за другом. Логопед называет слог или серию слогов (например: ее, су-су-со, па-па-са и т.д., состоящие из звуков, не нарушенных в произношении детей) на ушко первому ребенку. Серия слогов передается по цепочке и последний ребенок произносит ее вслух. Последовательность цепочки меняется.

Упражнение «Какой отличается?»

Цель: развитие у детей умения дифференцировать слоги.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед произносит серию слогов (например: ну-ну-но, сва-ска-сва, са-ша-са и т.д.) и предлагает детям определить, какой слог отличается от других и чем.

Упражнение «Бабочка»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов, близких по звуковому составу.

Оборудование: не требуется.

Ход: логопед предлагает детям «превратить руки в бабочек» (скрестить кисти рук в запястьях, прижать ладони тыльными сторонами друг к другу, выпрямив пальцы - бабочка сложила крылья, взмах крыльев осуществляется только легким, но резким движением в запястьях). Бабочка летит, пока логопед произносит слоги («песенки»), но замирает, когда логопед произносит слог «ай»: ам, ом, ай, ап, оп, ох, ах, ай, ам, ах, ух, ай...

Примечание: Эту игру можно предложить во время пальчиковой гимнастики на фронтальном или индивидуальном занятии.

Упражнение «Медвежонок»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов, близких по звуковому составу.

Оборудование: две игрушки медведица и медвежонок.

Ход: логопед показывает медвежонка и говорит, что он потерялся. Медвежонок маленький и не может громко позвать свою маму. Логопед просит детей помочь медвежонку и громко повторить его слова: Ам-ма! Затем появляется медведица и благодарит детей за помощь.

Примечание: Можно предложить обратные и прямые слоги с другими доступными для произношения согласными и использовать эту игру в основном этапе фронтальных и индивидуальных логопедических занятий.

Упражнение «Малыш»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов, близких по звуковому составу.

Оборудование: кукла-мальчик

Ход: логопед показывает игрушку и говорит, что малышу скучно, поэтому он плачет. Предлагает спеть вместе с малышом его песенку: сначала внимательно послушать, потом повторить.

Логопед тонким голосом произносит слоги, а дети повторяют: «Ма-му, ма-мо, ма-мы, му-мы, му-мо, мы-ма-мо...».

Примечание: Можно предложить прямые слоги с другими доступными для произношения согласными и использовать эту игру в основном этапе фронтальных и индивидуальных логопедических занятий.

Упражнение «Повтори за мной»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов с оппозиционными согласными.

Оборудование: игрушечный медведь.

Ход: логопед показывает игрушку и говорит, что этот медвежонок приехал к нам из сказочной страны и не умеет разговаривать на нашем языке. Предлагает научиться говорить на его языке (повторить слоги): па–ба, по–бо, пу–бу, па–па–па, ба–ба–ба.

Примечание: Можно предложить слоги с другими доступными для произношения согласными и использовать эту игру в основном этапе фронтальных и индивидуальных логопедических занятий. Можно использовать эту игру в организационном моменте занятия, попросив повторить слоги за сказочным героем. На фронтальном занятии ребенок, правильно повторив слоги, садится на свое место. Это позволит каждому ребенку принять участие в игре.

5. Дифференциация фонем

Логопедическая работа по дифференциации звуков осуществляется согласно традиционной методике с уточнением произносительного и слухового образа различаемых звуков. Для дифференциации предлагаются гласные и согласные звуки (с постепенным переходом от акустически далеких к акустически близким), звуки в слогах, словах. Каждому звуку подбирается картинка-образ. Содержание упражнений может предусматривать, наряду с дифференциацией звуков, развитие слуховой памяти.

Упражнение «Какой звук есть во всех словах?»

Цель: развитие фонематического слуха.

Оборудование: не требуется.

Ход: Взрослый произносит три – четыре слова, в каждом из которых есть один и тот же звук: шуба, кошка, мышь – и спрашивает у ребенка, какой звук есть во всех этих словах.

Упражнение «Общий звук»

Цель: учить выделять звук из потока других звуков.

Оборудование: не требуется.

Ход: Предложите детям найти часто повторяющийся звук в стихотворении, предложении или скороговорке: «Маша нашла большую шишку».

Упражнение «Поймайте звук»

Цель: учить выделять звук из потока других звуков.

Оборудование: не требуется.

Ход: хлопайте в ладоши каждый раз, как услышите звук [ш]; сосчитайте, сколько раз я сказала звук [ш]; положите на стол столько фишек, сколько раз услышите [ш].

Упражнение «Подними сигнал»

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне слова.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Логопед сначала слуховой образ звука [с] сравнивает с речевым звучанием (со свистом пара; с вытекающей из крана струйкой воды; с выходящим из шарика воздухом), а затем произносит слова, содержащие и не содержащие этот звук, например: сок, дом, рама, книга, сумка, нос, утка, вагон, стол, стул, тигр, капуста, лапа, песок, куст, топор. Дети должны определить, имеется ли в этих словах выделенный звук. Реакциями детей могут быть разнообразные действия: подъем руки, флажка, хлопок в ладоши и т.д.

Дополнительные примеры: [ж] – жужжание жука, [з] – писк комара, [м] – мычание коровы, [р] – рычание собаки, рокот мотора, [д] – удары молотка.

Инструкция: «Я буду называть слова. Если вы услышите в слове звук [с], поднимите флажок, вот так».

Упражнение «Узнавай-ка», «Звуки-буквы»

Цель: учить определять наличие звука в слове.

Оборудование: карточки-фишки.

Ход: У твердого звука [с] есть братец-близнец – мягкий звук [с’]. Я буду показывать и называть картинки, а вы, если услышите [с] – поднимите синюю фишку, если [с’] – зеленую.

Упражнение «Сигнальщики»

Цель: совершенствование навыков звукового анализа, дифференциация звуков.

Оборудование: фишки, предметные картинки.

Ход: В правую руку возьмем фишку синего цвета, в левую – зеленую. Если в слове есть звук [м], показываете синюю фишку; если в слове есть звук [м’] – зеленую. Слова: малыш, миска, дом, мышь, камень, мёд, компот и т.д.

Упражнение «Внимательные ушки»

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне других звуков, слогов, слов.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед дает инструкцию: «Я буду называть звуки (слоги, слова). Если вы услышите звук [р] хлопните в ладоши (поднимите руку, поднимите флажок) вот так».

а) из ряда звуков: [р], [ш], [к], [м], [р], [ж], [х], [ы], [р] и т.д.;

б) из слогов: со, мо, ар, га, про, дыр, эр, пи, мин, рам и т.д.

в) из слов: рыба, слон, помидор, роза, лампа.

Упражнение «Придумай слово»

Цель: развитие фонематического восприятия.

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям дается задание придумать слова на заданный звук.

Примечание: Рекомендуется родителям поиграть на кухне, на улице, в комнате.

Упражнение «Разложи правильно картинки»

Цель: учить отбирать картинки на заданный звук.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Детям предлагается разложить картинки в два ряда, в один со звуком [с], в другой со звуком [ш].

Упражнение «Картинка-помощница»

Цель: развитие фонематического восприятия.

Оборудование: картинки.

Ход: Детям предлагается назвать на картинке как можно больше предметов, в названии которых есть заданный звук.

Упражнение «Подарим подарки Соне (со звуком [с]) и Захару (со звуком [з])».

Цель: развитие умения различать звуки.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Детям раздаются предметные картинки, уточняя, что на них изображено. К нам в гости пришли Соня и Захар. Нам нужно подарить им свои подарки Соне картинки со звуком [с], Захару со звуком [з].

Упражнение «Наоборот»

Цель: развитие умения различать звуки.

Оборудование: не требуется.

Ход: со словами-рифмами (надо заменить один звук на другой): сайка – шайка, шкала – скала, сутки – шутки, палас – палаш.

Упражнение «Чудо-дерево»

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне слова.

Оборудование: изображение дерева, предметные картинки.

Ход: Логопед предлагает детям украсить дерево картинками, в названии которых имеется соответствующий звук.

Упражнение «Помоги Незнайке»

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне слова.

Оборудование: изображение Незнайки, предметные картинки.

Ход: На наборном полотне перед детьми – изображение Незнайки и комплект картинок: дом, шар, сумка, машина, утка, лошадка, тигр, шуба, лапа, шляпа, топор, мышка, дерево. Логопед предлагает детям рассмотреть картинки, подумать и помочь Незнайке выбрать только те, в названии которых имеется звук [ш]. После выполнения задания правильность проверяется путем называния отобранных картинок.

Упражнение «Живые звуки»

Цели: Формирование навыка фонематического анализа, учить определять заданный звук на фоне слова.

Оборудование: буквы.

Ход: Трое детей выходят к доске, у одного из них – буква А, у другого – буква У, у третьего – И. Педагог называет слово мак – ребенок делает шаг вперед, показывая букву А.

Педагог называет слово суп. Второй ребенок встает слева от первого и показывает букву У. Педагог называет слово кит. Третий ребенок встает между детьми. Остальные дети читают, что получилось. (Аиу.) Слова: куст, парк, мир; лук, рис, бак; рак, сук, пир.

Упражнение «Грузовик»

Цели: определение наличия звука в слове.

Оборудование: изображение грузовой машины, карточки с картинками.

**ПРИМЕР КОНСПЕКТА КОРРЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ
ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

**Конспект урока по обучению грамоте в 1-м классе
(чтение)**

(программа под редакцией В.В. Воронковой)

Тема: «Звук и буква Л»

Тип урока: изучение нового материала.

Задачи

Образовательные:

- познакомить учащихся с новым звуком и буквой, обозначающей этот звук;
- научить читать слова с новой буквой.

Коррекционно-развивающие:

- корригировать и развивать фонематический слух учащихся;
- развивать артикуляционный аппарат учащихся;
- развивать смысловую догадку на материале загадок типа «доскажи словечко».

Воспитательные:

- воспитывать интерес к предмету.

Оборудование: буквари, иллюстрации, кассы букв для индивидуальной и фронтальной работы.

Ход урока

1. Организация начала урока

Настрой учащихся на работу, проверка готовности к уроку.

Долгожданный дан звонок,

Начинается урок.

Сядем прямо, не согнемся,

За работу мы возьмемся.

2. Изучение нового материала

а) Артикуляционная гимнастика или логоритмика.

б) Выделение нового звука из слов. Анализ звука.

Игра «Доскажи словечко».

Заставил плакать всех вокруг,

Хоть он и не драчун, а ...

Демонстрация иллюстрации.

– Какой первый звук в слове лук?

– Какое место в слове он занимает?

– Сегодня на уроке мы познакомимся с новым звуком Л.

Когда мы произносим этот звук, кончик языка поднимается за верхние зубы и прижимается к ним.

– Произнесем звук Л хором, по одному.

– Когда мы произносим звук Л, кончик языка прижимается к верхним зубам и мешает воздуху свободно выходить изо рта. Если воздух не может свободно выходить, то этот звук какой – гласный или согласный?

– Звук Л обозначается буквой Л. Рассмотрим букву Л.

Демонстрация картинок – стул, стол, лампа, ложка.

Фронтальная работа. Называние предмета, выделение звука Л в слове, характеристика звука.

Физминутка

Буквой Л поставим ноги,

Словно в пляске руки в боки.

Наклонились влево, вправо.

Получается исправно.

Влево, вправо, влево, вправо.

3. Закрепление материала

а) работа с Букварем (стр. ___).

Разбор слова лыжи. Выделение и характеристика звука Л, деление слова на слоги. Кружком какого цвета обозначен звук Л? Почему?

б) работа с кассой букв.

Нахождение в кассе букв буквы Л, выкладывание буквы. Работа проводится индивидуально и фронтально.

в) подготовка к чтению слогов. Речевая разминка (чистоговорки).

– Ло-ло-ло на улице тепло.

– Лу-лу-лу стол стоит в углу.

г) чтение слогов по Букварю. Составление и чтение слогов по кассе букв.

Физминутка

Упражнения для глаз, шеи, спины.

д) составление предложения по картинке Букваря. Работа со схемой предложения. Выделение слова с изучаемым звуком, деление слова на слоги, выделение слога с изучаемым звуком, характеристика звука.

4. Подведение итогов урока

- Какой звук мы изучали на уроке?
- Придумайте слова с этим звуком.
- Какой это звук?
- Почему?
- Кружком какого цвета мы будем его обозначать?
- Найдите в кассе букв и покажите букву, которой обозначают звук Л.

ПРИМЕР КОНСПЕКТА КОРРЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Занятие 1

1. Приветствие «Я рад тебя видеть»

Цель: создание позитивного настроения, повышение сплочённости группы.

Дети стоят в кругу, им предлагается разучить приветствие, которое нужно пропеть:

- Доброе утро, Саша! (улыбнуться и кивнуть головой.)
- Доброе утро, Маша! (Называются имена детей по кругу.)
- Доброе утро, Анастасия Григорьевна!
- Доброе утро, солнце! (Все поднимают руки, затем опускают.)
- Доброе утро, небо! (Аналогичные движения.)
- Доброе утро, всем нам! (Все разводят руки в стороны, затем опускают.)

2. Игра «Я – фотоаппарат»

Цель: развитие внимания, зрительной и образной памяти.

Предложите ребенку представить себя фотоаппаратом, который может сфотографировать любой предмет, ситуацию, человека и т.д.

Например, ребенок в течение нескольких секунд внимательно рассматривает все предметы, находящиеся на письменном столе. Затем закрывает глаза и перечисляет все, что ему удалось запомнить.

Приемы, способствующие запоминанию.

Если ребенок затрудняется повторить названные слова, дайте ему бумагу и цветные карандаши. Предложите проиллюстрировать каждое слово рисунком, который помог бы ему потом эти слова вспомнить.

То же самое можно попросить сделать ребенка и при прочтении фраз. Ребенок сам выбирает, что и как он будет рисовать. Главное, чтобы потом это помогло вспомнить прочитанное.

Данный прием позволяет значительно повысить продуктивность запоминания.

Например, вы называете семь фраз.

1. Мальчику холодно.
2. Девочка плачет.
3. Папа сердится.
4. Бабушка отдыхает.
5. Мама читает.
6. Дети гуляют.
7. Пора спать.

Каждую фразу ребенок сопровождает рисунком. Если он спрашивает: «А что рисовать?», объясните, что он сам может выбрать, что именно изобразить. Главное, чтобы это помогло ему вспомнить все семь фраз.

После того, как к каждой фразе сделан рисунок, предложите ребенку точно воспроизвести все семь фраз, дословно их повторить.

Если возникают трудности, подскажите ему.

На следующий день снова попросите ребенка повторить фразы с помощью его рисунков.

Отметьте, несколько фраз повторяет ребенок через день, помогают ли ему рисунки. Очень хороший результат – вспомнившиеся 6–7 фраз.

3. Физкультминутка «Мы топаем ногами»

Цель: развитие образной, двигательной памяти, мелкой и крупной моторики, мышления.

Мы топаем ногами,
Мы хлопаем руками,
Киваем головой.
Мы руки поднимаем,
Мы руки опускаем.

4. Упражнение на развитие зрительной памяти «Запомни точно»

Цель: развитие произвольной зрительной памяти.

Разложите на столе перед ребенком палочки, из которых сделайте какую-либо простую фигуру (домик, квадрат, треугольник и т.д.). Попросите ребенка посмотреть внимательно

на эту фигуру в течение 2 секунд, затем закройте эту фигуру и попросите ее повторить, сложить так же.

Усложнить это упражнение можно, складывая эту фигуру из палочек разного цвета. Ребенок должен запомнить расположение палочек по цвету и затем сложить фигуру самостоятельно.

Другой вариант: вы просите ребенка сосчитать палочки, из которых сделана фигура, и затем сложить фигуру из такого же количества палочек.

Это упражнение тренирует не только зрительную память, но и умение считать.

5. «Животные – растения»

Цель: развитие слуховой памяти, внимания.

Называются слова. Если это название растения, нужно поднять руки вверх, если животного – хлопок, посторонний предмет – тишина. Возможны варианты (птица, звери, рыбы; и т.д.).

6. Рефлексия. Ритуал прощания.

**ПРИМЕРЫ ОПИСАНИЯ ВЫБОРКИ, ОФОРМЛЕНИЯ
ГРАФИЧЕСКОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ
КОНСТАТИРУЮЩЕГО И КОНТРОЛЬНОГО
ЭКСПЕРИМЕНТОВ**

Количественный и качественный анализ констатирующего эксперимента (магистерская диссертация по специальной психологии)

Экспериментальное исследование уровня развития памяти проводилось на базе Луганского учебно-реабилитационного центра № 135 и Луганской общеобразовательной школы № 27.

Респондентами выступили дети 2-х классов: Луганского учебно-реабилитационного центра № 135 (11 респондентов с легкой степенью умственной отсталости F70, возраст 8–11 лет, средний возраст 9,5 лет, 5 девочек и 6 мальчиков) и 3-х классов Луганской общеобразовательной школы № 27 (11 детей 8,5–9,5 лет с нормативным интеллектуальным развитием, 6 девочек и 5 мальчиков, средний возраст 9 лет).

В ходе работы была подобрана диагностическая программа, отвечающая логике и целям исследования, направленная на выявление особенностей развития основных видов памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Результаты апробирования разработанной диагностической программы представлены в Приложении__.

По методике «10 слов» (А.Р. Лурия) у младших школьников с умственной отсталостью результаты следующие: ни один ребенок не смог воспроизвести более 7 слов; 3 ребенка (27,3%) показали средний уровень, в процессе запоминания они смогли воспроизвести 5–6 слов; низкий уровень уровня слухового запоминания показали большинство детей – 8 человек (72,7%), они смогли воспроизвести по 3–4 слова за попытку. Эти дети демонстрировали застревание на «лишних» словах («огонь», «стол» и др.).

Результаты методики «10 слов» (А.Р. Лурия) у младших школьников с нормативным интеллектуальным развитием таковы: 3 ребенка (27,3%) показали высокий развития уровня и

динамики слухового запоминания, 6 человек (54,5%) имеют средний уровень, и только 2 человека (18,2%) показали низкий уровень слухового запоминания (Рис. 2.1).

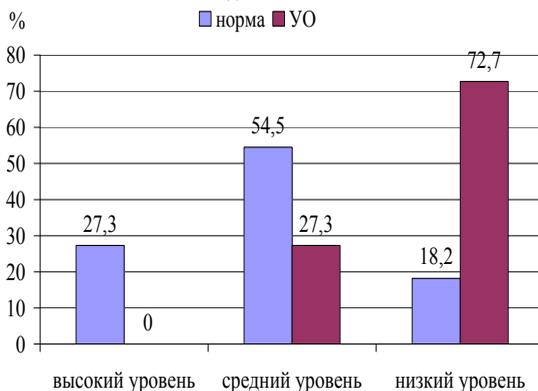


Рис. 2.1. Результаты диагностики по методике «10 слов» (А.Р. Лурия).

Таким образом, в результате исследования кратковременной слуховой памяти у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени было выявлено, что объем запоминаемого материала у большинства испытуемых значительно ниже возрастной нормы. Только 3 ребенка (27,3%) показали результаты, соответствующие среднему уровню; 72,7% учащихся (8 человек) показали низкие результаты. Они демонстрировали застревание на «лишних» словах («огонь», «стол» и др.).

Описание контрольного этапа эксперимента

В формирующем эксперименте принимало участие 11 младших школьников с умственной отсталостью легкой степени.

Анализ эффективности коррекционной программы проводился на контрольном этапе эксперимента. Для проведения программы коррекции памяти умственно отсталых младших школьников с помощью литературных произведений использовалось время внеурочной деятельности после обеда. Литературные произведения зачитывались, части заучивались, проигрывались в театрализованных постановках. Заучивались и

декламировались небольшие четверостишия, басни проигрывались с помощью пальчикового и кукольного театра. Результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, представлены у данной категории детей с помощью сравнения данных, полученных на констатирующем и формирующем экспериментах.

Результаты проведения программы коррекции нарушений памяти в группе младших школьников с умственной отсталостью по методике «10 слов» (А.Р. Лурия) следующие: ни один ребенок не смог воспроизвести более 7 слов, соответственно, высокого уровня по этой методике не выявлено; 4 ребенка (36,4%) показали средний уровень (на констатирующем этапе было 27,3% – 3 ребенка) (Рис. 3.1).

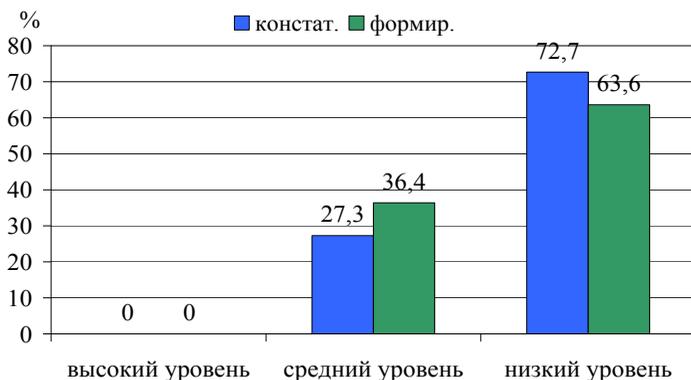


Рис. 3.1. Результаты диагностики по методике «10 слов» (А.Р. Лурия) у умственно отсталых младших школьников (контрольный эксперимент).

Низкий уровень слухового запоминания показали большинство младших школьников с умственной отсталостью – 7 детей (63,6%), в среднем они смогли воспроизвести по 3–4 слова за попытку (на констатирующем этапе было 72,7% – 8 детей). Они демонстрировали застревание на «лишних» словах («огонь», «стол», «игра» и др.)

Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента (магистерская диссертация по специальной психологии)

Констатирующий эксперимент проведен на базе двух учебных учреждений – ГУ «ЛДУЯСКТ №25» и ЛУРЦ №135.

Выборка составила 24 ребенка старшего дошкольного возраста, из них 12 детей с нормативным уровнем развития в возрасте от 5,5 до 6,5 лет (средний возраст – 6 лет), мальчиков – 5 человек, девочек – 7 человек,

Группа детей с ЗПР: 12 детей группы интенсивной коррекции, в возрасте от 5,5 до 6,9 лет (средний возраст – 6,2 года), мальчиков – 7 человек, девочек – 5 человек.

Группы были сопоставимы по полу и возрасту.

Результаты проведения констатирующего эксперимента:

1. Методика «Кактус» (М.А. Панфиловой)

В группе с ЗПР результаты следующие: высокий уровень агрессивности выявлен у 8 детей (66,7%), средний уровень – у 3 детей (25,0%), низкий уровень у 1 ребенка – 8,3%. Для 2 детей (16,67%) со средней выраженностью агрессии также характерна импульсивность, открытость, оптимизм, стремление к домашней защите. Для 1 ребенка (48,3%) с высоким уровнем агрессии характерны такие же качества, что и на среднем уровне, а также свойственна демонстративность и стремление к лидерству.

По полученным результатам для большинства испытуемых с нормативным развитием характерен низкий уровень агрессии – он присущ 8 детям – 66,7%. Средний уровень отмечался у 3 детей (25,0%), высокий уровень агрессивности выявлен у 1 ребенка (8,3%).

Результаты проведения констатирующего эксперимента по методике методика «Кактус» (М.А. Панфиловой) представлены на Рис. 2.1.

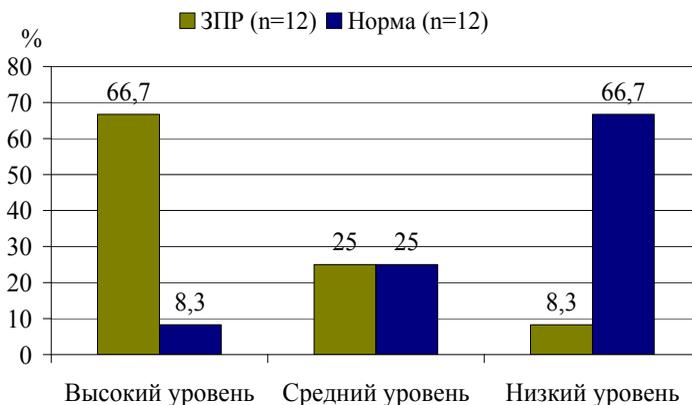


Рис. 2.1. Результаты диагностики агрессивности у старших дошкольников с нормативным развитием и ЗПР по методике «Кактус» (М.А. Панфиловой).

Проведенная диагностическая работа показала преобладание высокого уровня агрессивности у старших дошкольников с задержкой психического развития, что обуславливает необходимость ее коррекции.

Анализ контрольного этапа эксперимента

Анализ эффективности коррекционной программы проводился на контрольном этапе эксперимента. Для проведения программы коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью сказкотерапии были задействованы 12 старших дошкольников с ЗПР и 12 с нормой развития. Результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, представлены у данной категории детей с помощью сравнения данных, полученных на констатирующем и формирующем экспериментах.

1. Методика «Кактус» (М.А. Панфиловой)

В группе с ЗПР результаты следующие: высокий уровень агрессивности выявлен у 4 детей (33,3%), на констатирующем этапе было у 8 детей (66,7%), средний уровень – у 5 детей (41,7%), на констатирующем этапе было у 3 детей (25,0%), низкий уровень – у 3 детей (25,0%), на констатирующем этапе

было у 1 ребенка – 8,3%. Для 4 детей (33,3%) со средней выраженностью агрессии также характерна импульсивность, открытость, оптимизм, стремление к домашней защите. Для 1 ребенка (48,3%) с высоким уровнем агрессии характерны такие же качества, что и на среднем уровне, а также свойственна демонстративность и стремление к лидерству.

Результаты проведения контрольного эксперимента по методике методика «Кактус» (М.А. Панфиловой) представлены на Рисунке 3.1.

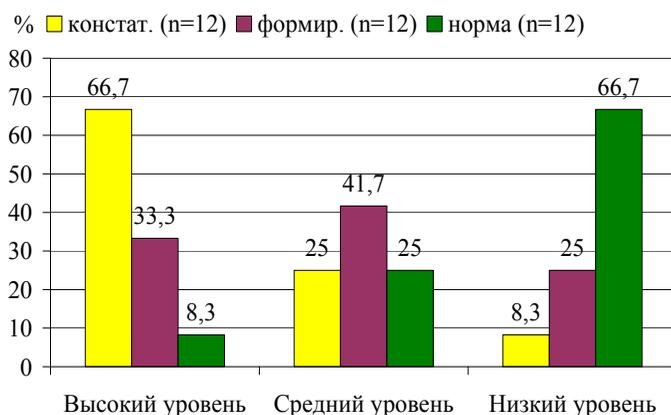


Рис. 3.1. Результаты диагностики агрессивности у старших дошкольников с нормативным развитием и ЗПР по методике «Кактус» (М.А. Панфиловой) (контрольный эксперимент).

По полученным результатам для большинства испытуемых с нормативным развитием характерен низкий уровень агрессии – он присущ 8 детям – 66,7%. Средний уровень отмечался у 3 детей (25,0%), высокий уровень агрессивности выявлен у 1 ребенка (8,3%).

Проведенная диагностическая работа показала снижение в 2 раза высокого уровня агрессивности, увеличение низкого и среднего уровней агрессивности у старших дошкольников с задержкой психического развития, что свидетельствует об эффективности проведенной коррекции.

Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента (магистерская диссертация по логопедии)

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и заключительного.

На констатирующем этапе эксперимента проводилось обследование экспрессивной речи детей с целью выявления уровня ее развития.

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень сформированности экспрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития.

Этапы проведения эксперимента:

- 1) подбор диагностических методик;
- 2) проведение методик и сравнительный анализ результатов;
- 3) оформление результатов графически;
- 4) качественное и количественное описание полученных результатов

Исследование экспрессивной речи у старших дошкольников проводилось на базе ГУ ЛНР «Луганское дошкольное учебное учреждение ясли-сад комбинированного типа № 53».

В эксперименте принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (средний возраст – 5 лет 10 мес.) в количестве 13 человек (9 мальчиков и 4 девочки), которые посещают логопедические группы. В группу детей с нормой речевого развития вошло также 13 ребенка (5 мальчиков и 8 девочек), средний возраст – 5 лет 5 мес.

Список детей с ОНР III уровня представлен в Приложении __. Список детей с нормой речевого развития представлен в Приложении __.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены ниже.

Методика 1. «Пересказ знакомого текста» (Л.Н. Ефименкова)

По результатам первой методики на высоком уровне

оказалось 7 человек (53,9%) с ОНР и 11 (84,7%) детей с нормой речевого развития. На среднем уровне – 6 детей (46,1%) с ОНР и 2 ребенка с нормой речевого развития (15,3%). На низком уровне не оказалось ни одного ребенка. Результаты диагностики по методике «Пересказ знакомого текста» представлены на Рис. 2.1.

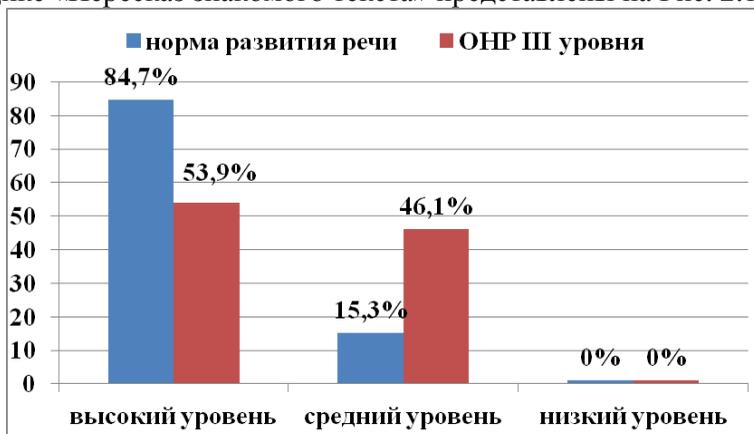


Рис. 2.1. Результаты диагностики по методике «Пересказ знакомого текста» (Л.Н. Ефименкова).

Анализируя количественные показатели, можно сделать вывод, что пересказ простого, хорошо знакомого текста не вызывает затруднений ни у детей с ОНР, ни у детей с нормой речевого развития, хотя у детей с нормой речи результаты все же немного выше.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента

После проведения программы формирования экспрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на подгрупповых занятиях дети с речевой патологией были обследованы по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Цель контрольного эксперимента – определить уровень сформированности экспрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и таким образом проверить эффективность проведенной программы формирования.

Результаты контрольного исследования приведены ниже.

Методика 1. «Пересказ знакомого текста» (Л.Н. Ефименкова)

По результатам методики «Пересказ знакомого текста» на констатирующем этапе эксперимента на высоком уровне оказалось 7 человек (53,9%) с ОНР, на контрольном результаты не изменились – 7 человек (53,9%).

Результаты диагностики по методике «Пересказ знакомого текста» представлены на Рис. 3.1.

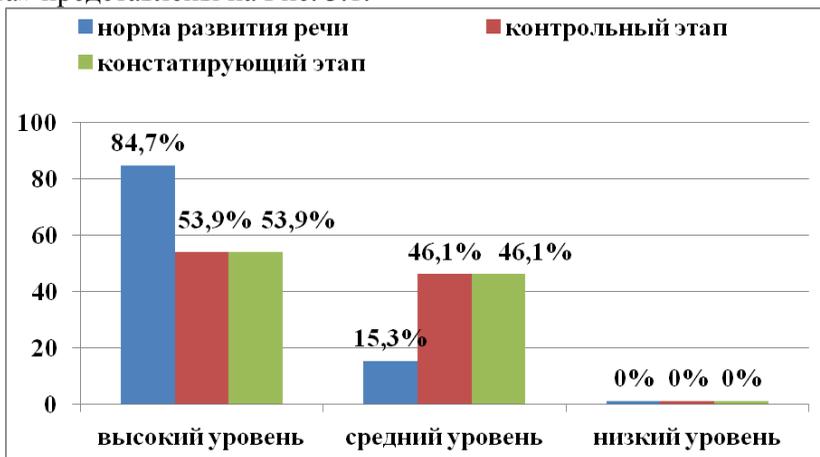


Рис. 3.1. Результаты диагностики по методике «Пересказ знакомого текста» (Л.Н. Ефименкова) (контрольный эксперимент).

На среднем уровне на констатирующем этапе – 6 детей (46,1%), на контрольном результаты не изменились – 6 детей (46,1%).

Низкий уровень не выявлен в данной методике. Можно предположить, что такие результаты дети показали вследствие того, что данный для пересказа текст был давно хорошо знаком детям и задание по этой методике не вызвало затруднений даже на констатирующем этапе.

ПРИМЕРЫ СОСТАВЛЕНИЯ ПРОГРАММ КОРРЕКЦИИ

Структура программы коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью сказкотерапии

№ занятия	Структура занятия	Цели упражнений
1	Вводная часть. «Пожелай хорошего настроения»	Создание положительного эмоционального настроя.
	1. Игра «Обзывалки»	Снять вербальную агрессию, помочь детям выплеснуть гнев в приемлемой форме.
	2. Игра «Попроси игрушку»	Обучить детей эффективным способам общения.
	3. Упражнение «Прогулка на теплоходе»	Релаксация.
	4. Сказка «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»	Развить положительное отношение к близким людям.
	Рефлексия. Ритуал прощания	Завершение занятия.
2	Вводная часть «Я рад тебя видеть»	Создание позитивного настроя, повышение сплочённости группы.
	1. Игра « Два барана»	Снять вербальную агрессию, предоставить ребенку возможность «легальным образом» выплеснуть гнев, снять излишнее эмоциональное и мышечное напряжение направить энергию детей в нужное

		русло.
	2. Упражнение «Прогулка с компасом»	Формировать у детей чувства доверия к окружающим.
	3. Игра «Доброе животное»	Способствовать сплочению детского коллектива, научить детей понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживать.
	4. Упражнение «Прогулка в горах»	Релаксация.
	5. Сказка «Морозко»	Закрепление у детей коммуникативных навыков и положительных моделей поведения.
	Рефлексия. Ритуал прощания	Завершение занятия.
3	Вводная часть «Ладошки»	Развитие сплочения в группе, повышение позитивного настроения.
	1. Игра «Гух - тибидух»	Снятие негативных настроений и восстановление сил.
	2. Упражнение «Я вижу...»	Установить доверительные отношения между взрослым и ребенком, развивать память и внимание малыша.
	3. Упражнение «Ласковые лапки»	Снять мышечное напряжение рук, помочь снизить агрессивность ребёнка, развить чувственное восприятие, способствовать гармонизации отношений между ребёнком и взрослым.
	4. Упражнение «Летнее поле»	Релаксация.
	5. Сказка «Волшебная дудочка»	Развитие у детей чувства эмпатии.

	Рефлексия. прощания	Ритуал	Завершение занятия.
4	Вводная часть «Назовись»		Создание положительного эмоционального настроения, сплочение коллектива.
	1. Игра «Толкалки»		Научить детей контролировать свои движения.
	2. Упражнение «Зайчики»		Дать ребёнку возможность испытать разнообразные мышечные ощущения, научить задерживать внимание на этих ощущениях, различать и сравнивать их.
	3. Упражнение «Головомяч»		Развивать навыки сотрудничества в парах и тройках, научить детей доверять друг другу.
	4. Упражнение «Горы»		Релаксация.
	5. Сказка «Царевна-лягушка»		Развивать у детей навык налаживать дружеские взаимоотношения в детском коллективе.
	Рефлексия. прощания	Ритуал	Завершение занятия.
5	Вводная часть «Ветерок»		Создание положительного эмоционального настроения, сплочение коллектива.
	1. Игра «Жужа»		Научить агрессивных детей быть менее обидчивыми, дать им уникальную возможность посмотреть на себя глазами окружающих, побыть на месте того, кого они сами обижают, не задумываясь об этом.
	2. Игра «Камушек в ботинке» 2 этапа		Способствовать снижению эмоционального напряжения

		ребенка.
	3. Упражнение «Летний дождь»	Релаксация.
	5. Сказка «Гуси-лебеди»	Развивать у детей коммуникативные навыки общения.
	Рефлексия. Ритуал прощания	Завершение занятия.
6	Вводная часть «Пожелай хорошего настроения»	Создание положительного эмоционального настроения.
	1. Игра «Рубка дров»	Помочь детям переключиться на активную деятельность после долгой сидячей работы, прочувствовать свою накопившуюся агрессивную энергию и «истратить» её во время игры.
	2. Упражнение «Сороконожка»	Научить детей взаимодействию со сверстниками, способствовать сплочению детского коллектива.
	3. Игра «Дракон»	Помочь детям, испытывающим затруднения в общении, обрести уверенность и почувствовать себя частью коллектива.
	4. Упражнение «Подъем на гору»	Релаксация.
	6. Сказка «Сивка-Бурка»	Формирование у детей осознания собственных эмоций и чувств других детей.
	Рефлексия. Ритуал прощания	Завершение занятия.
7	Вводная часть «Я рад тебя видеть»	Создание положительного эмоционального настроения,

		сплочение коллектива.
	1. Игра «Маленькое привидение»	Научить детей выплеснуть в приемлемой форме накопившийся гнев.
	2. Упражнение «Аэробус»	Научить детей согласованно действовать в небольшой группе, показать, что доброжелательное взаимное отношение товарищей по «команде» даёт уверенность и спокойствие.
	3. Упражнение «Подводное путешествие»	Релаксация.
	4. Сказка «Репка» (инсценировка)	Снятие накопившегося внутреннего напряжения, развитие способности к самовыражению, сплочение группы.
	5. «Сочинение сказки»	Развитие умения выразить свое эмоциональное состояние.
	Рефлексия. Ритуал прощания	Завершение занятия.
8	Вводная часть «Ладочки»	Развитие положительного эмоционального настроения.
	1. Упражнение «Ты мне нравишься»	Научить выражать свои положительные эмоции.
	2. Игра «Бумажные мячики»	Дать детям возможность вернуть бодрость и активность после того, как они чем-то долго занимались сидя, снизить беспокойство и напряжение, войти в новый жизненный ритм.
	3. Чтение сказки «Неприятности»	Научить детей отреагированию эмоций.

	4. Рисование «Добро и зло»	Отследить проявления злости, враждебности, доброты у детей, арт-терапия.
	Рефлексия. Ритуал прощания	Завершение занятия.
9	Вводная часть «Назовись»	Создание положительного эмоционального настроения.
	1. Игра-упражнение «Передай улыбку по кругу»	Создание положительного эмоционального фона.
	2. Сказка «Сердитый дог Буль»	Научить детей ценить дружбу.
	3. Игра «Вырази чувство глазами»	Обучить невербальному выражению различных эмоций и чувств.
	4. Упражнение «Шкала злости»	Научить детей отреагированию эмоции злости.
	5. Дыхательная гимнастика	Научить детей эмоциональному спокойствию.
	6. Упражнение «Пластин-силач»	Научить детей конструктивному избавлению от злости.
	7. Упражнение «Лучики солнышка»	Сформировать сплоченность и доброжелательность детей друг к другу.
	8. Упражнения «Объятия»	Развитие эмпатии, сплоченности группы.
		Рефлексия. Ритуал прощания
10	Вводная часть «Ветерок»	Создание положительного эмоционального настроения.
	1. Игра «Зеркало»	Эмоциональное осознание своего поведения, снижение напряжения, формирование умения подчиняться

		требованиям другого, произвольный контроль, преодоление неуверенности.
2. Упражнение «Связующая нить»		Формирование чувства близости с другими людьми, принятие детьми друг друга, формирование чувства ценности других.
3. Упражнение «Цыплята»		Создание условий для выпуска агрессивными детьми разрушительной, необузданной энергии.
4. Игра «Где прячется злость?»		Развитие способностей к сосредоточению, осознание своего поведения или состояния.
5. Игра «Изучение тарабарского языка»		Создание позитивного настроения, внутренней свободы и раскованности, способности к самовыражению.
6. «Сказка о молодильных яблоках и живой воде»		Обучение детей техникам конструктивного разрешения межличностных конфликтов.
Рефлексия. Ритуал прощания		Завершение занятия.

Программа формирования экспрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на подгрупповых занятиях

На основании проведенного констатирующего эксперимента и с учетом работ следующих авторов: Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.И. Селиверстова, Е.И. Тихеевой, Э.П. Коротковой, а также с учетом программы Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада» была разработана программа формирования экспрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на подгрупповых занятиях.

Цель – формирование экспрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Содержание программы определено в соответствии с принципами учёта особенностей и закономерностей речевого развития детей в условиях онто- и дизотогенеза; научно обоснованного представления о структуре дефекта, методах и приёмах коррекционного воздействия; системности и преемственности коррекционной работы с детьми разного возраста, имеющими ОНР; комплексности коррекционной работы по преодолению недоразвития устной и предупреждению нарушений письменной речи; с учетом дидактических принципов, которые для детей с осложненным ОНР приобретают особую значимость: от простого к сложному, систематичность, доступность и повторяемость материала.

Основные задачи программы:

1. Уточнение, расширение и обогащение лексического запаса старших дошкольников с ОНР.
2. Формирование грамматического строя речи.
3. Развитие связной речи старших дошкольников.
4. Развитие коммуникативности.

Форма организации занятий – подгрупповая.

Количество детей – 10 человек. Частота занятий 3 раза в неделю в течение 4 недель.

Продолжительность каждого занятия составляла 30 минут.

Целевая группа: дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет) с ОНР III уровня.

Коррекционно-педагогический процесс в группах для детей с нарушениями речи организуется в соответствии с возрастными потребностями и индивидуально-типологическими особенностями развития воспитанников, объединяющей характеристикой которых является наличие у них специфических нарушений речи, обусловленных несформированностью или недоразвитием психологических или физиологических механизмов речи на ранних этапах онтогенеза, при наличии нормального слуха и зрения и сохранных предпосылках интеллектуального развития.

Комплексность педагогического воздействия направлена на выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечивает их всестороннее гармоничное развитие, а также на предупреждение возможных трудностей в усвоении программы массовой школы, обусловленных недоразвитием речевой системы старших дошкольников.

Виды подгрупповых занятий:

– занятие на составление пересказа по тексту и опорным картинкам;

– занятие на составление пересказа по тексту и сюжетной картине;

– занятие на составление пересказа с опорой на схематичный рисуночный план;

– занятие на составление рассказа по тексту и серии сюжетных картин;

– занятие на составление рассказа по тексту и сюжетной картине;

– занятие на составление рассказов-описаний предметов с опорой на предметные картинки и схематичный рисуночный план;

– занятие на составление пересказа сказки с элементами драматизации и использованием различных предметов;

– занятие на составление рассказа по сюжетной картине.

Структура фронтальных занятий включает три базовые части.

I. Оргмомент.

Эта часть подгруппового занятия помогает логопеду настроить детей на работу, активизировать их словарный запас и внимание. Также в этой части можно предложить детям вспомнить и закрепить пройденный на предыдущих занятиях речевой материал. Для этих целей также используются игры с мягким мячом среднего размера.

II. Основная часть занятия.

Эта часть занятия состоит из нескольких подчастей, среди которых можно выделить следующие.

1. Введение в тему занятия. Логопед традиционно сообщает детям тему занятия и рассказывает о предстоящей работе.

2. Пальчиковая гимнастика и кинезиологические упражнения. Логопед вместе с детьми закрепляет изученные ими на подгрупповых занятиях упражнения, следит за правильностью их выполнения.

3. Знакомство с текстом рассказа или содержанием сюжетных картин. Обучение детей умению правильно отвечать на вопросы по содержанию текста. Эта подчасть является самой информативной. Логопед знакомит детей с небольшими текстами литературных произведений (различных русских народных сказок или сказок и рассказов детских писателей), предлагает детям рассмотреть сюжетные картины или серию сюжетных картин. А затем – просит детей ответить на ряд вопросов по содержанию прочитанного текста или картины. Логопед должен постепенно приучать детей давать полные ответы на вопросы, используя прием повторения в начале ответа части вопроса.

4. Физкультминутка. Физкультминутку и время ее проведения в рамках занятия логопед выбирает самостоятельно.

5. Составление пересказа текста или рассказа по опорным картинкам или рисункам, по следам прочитанной сказки. Логопед предлагает детям самостоятельно составить пересказ, рассказ по серии картин или рассказ по сюжетной картине, с обязательной наглядной опорой.

III. Подведение итогов занятия.

После выполнения всех заданий и упражнений основной части занятия логопед благодарит всех детей группы за старание,

подводит итоги занятия и выделяет наиболее активных детей-рассказчиков.

**ПРИМЕРЫ ОТЗЫВА И РЕЦЕНЗИИ НА МАГИСТЕРСКУЮ
ДИССЕРТАЦИЮ**

ОТЗЫВ

**научного руководителя о магистерской диссертации на
соискание квалификации магистр
на тему: «Название темы»**

**студента Института педагогики и психологии, обучающегося
на очной/заочной форме обучения по направлению
подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое)
образование», магистерской программе «Название»,**

Фамилия Имя Отчество, (в родительном падеже)

выполненную на кафедре дефектологии и психологической
коррекции.

Примерное содержание отзыва:
актуальность и значимость темы исследования;
степень грамотности в изложении теоретического
материала;
практическая значимость работы;
творческий подход к разработке темы;
правильность и обоснованность выводов;
рекомендация по внедрению результатов исследования;
стиль изложения, аккуратность оформления работы;
оценка деятельности студента при выполнении работы;
общее заключение с указанием отвечает ли работа
предъявляемым
требованиям к магистерской диссертации, рекомендуется ли
она к
защите, заслуживает ли ее автор присвоения
соответствующей

квалификации по избранному направлению подготовки /
магистерской
программе.

«__» ____ 202__ г.

Научный руководитель, должность
кафедры дефектологии и психологической
коррекции, ученая степень, звание _____ /
Фамилия И.О.

(подпись)

М.П.

Продолжение Приложения 10

РЕЦЕНЗИЯ

на магистерскую диссертацию

на тему: «Название темы»

студента Института педагогики и психологии, обучающегося на заочной форме обучения по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование», магистерской программе «Название»,

Фамилия Имя Отчество, (в родительном падеже)

Примерное содержание рецензии:

актуальность, новизна, практическая значимость работы;
соответствие содержания работы ее теме;
научный уровень работы, ее глубина, значение для практики;
творческий подход к разработке темы;
правильность и обоснованность выводов;
возможность практического использования результатов работы;
стиль изложения, грамотность, аккуратность оформления работы;
степень самостоятельности студента, способность к анализу теоретической информации и практического опыта;
степень профессиональной подготовленности, отражающаяся в магистерской диссертации;
недостатки работы (по содержанию и оформлению);
общее заключение с указанием отвечает ли работа предъявляемым требованиям к магистерской диссертации, какую она заслуживает оценку,
рекомендуется ли выполненная работа к защите, заслуживает ли автор магистерской диссертации присвоения соответствующей квалификации по избранному направлению подготовки / магистерской программе.

«__» ____ 202__ г.

Рецензент, ученая степень, звание _____ /
Фамилия И.О.

(подпись)

Место _____ работы:

Занимаемая _____ должность:

М. П.

Подпись Фамилия И.О. заверяю _____ / «__» ____ 202__ г.
Фамилия И.О.
(подпись)

Приложение 11

Бланк предприятия
(организации)

М. П.

УТВЕРЖДАЮ
(руководитель, директор)
(наименование предприятия)

_____/_____
(подпись) (Ф.И.О.)
« » _____ 20 г

АКТ

о внедрении результатов магистерской диссертации

Тема: _____

(наименование выполненной диссертации)
по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное
(дефектологическое) образование»

по образовательной программе «Логопедия», «Обучение и воспитание детей с психофизическими нарушениями» или «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья»

(наименование программы)

выполненную _____

(Ф.И.О. магистранта)

Текст акта

Приложение 12

**ОБРАЗЕЦ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПЛАНА ПО
ВЫПОЛНЕНИЮ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

УТВЕРЖДАЮ:

Директор Института педагогики и психологии

**Индивидуальный план магистранта по выполнению
магистерской диссертации**

1. _____
(фамилия, имя, отчество магистранта)
 2. Институт педагогики и психологии
 3. Направление подготовки 44.04.03 «Специальное
(дефектологическое) образование»
 4. Магистерская
программа _____
 5. Кафедра дефектологии и психологической коррекции
 6. Научный руководитель _____
(фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание)
-
7. Тема магистерской диссертации _____
-
8. Срок представления работы на кафедру
_____ (не позднее трех недель до защиты)

<i>№</i>	<i>Мероприятия</i>	<i>Срок выполнения</i>	<i>Отметка о выполнении</i>
1.	Выбор общего направления магистерского исследования, знакомство с научной литературой по данному направлению, составление предварительного плана работы, выбор научного руководителя.	Сентябрь первого года обучения	
2.	Предварительное формулирование темы исследования, получение консультаций у руководителя, изучение научной литературы, разработка плана работы, определение объекта, предмета, цели, гипотезы, задач исследования	Октябрь	
3.	Официальное закрепление научного руководителя, утверждение темы магистерской диссертации	Октябрь	
4.	Работа над теоретической частью магистерской диссертации, анализ литературных источников.	Сентябрь-февраль	

5.	Представление теоретической части магистерской диссертации и методики экспериментальной работы для первого чтения научным руководителем	Март	
6.	Устранение замечаний, учета рекомендаций научного руководителя, представление теоретической части магистерской диссертации на второе чтение	По договоренности с научным руководителем	
7.	Предзащита 1 главы магистерской диссертации	Апрель	
8.	Практика на базе университета	Март-апрель	
9.	Разработка и апробация методики опытно-экспериментальной работы	Апрель-май	
10.	Практика на базе образовательного учреждения. Проведение экспериментальной работы (констатирующий этап эксперимента). Поэтапный анализ и обсуждение ее результатов	Сентябрь-октябрь второго года обучения	
11.	Представление первого варианта опытно-экспериментальной части магистерской диссертации на проверку научному руководителю	Ноябрь	

12.	Учет рекомендаций научного руководителя, пополнение работы дополнительными материалами, полученными в процессе прохождения практик, проведения экспериментов	Декабрь	
13.	Предзащита 2 главы магистерской диссертации	Январь	
14.	Разработка программы формирующего эксперимента (коррекционной программы)	Январь	
15.	Практика на базе образовательного учреждения. Проведение формирующего этапа исследования	Февраль-март	
16.	Представление теоретической части и экспериментальной работы магистерской диссертации для чтения научному руководителю	Март второго года обучения	
17.	Учет рекомендаций научного руководителя, пополнение работы дополнительными материалами, полученными в процессе прохождения практик, проведения экспериментов	Март-апрель второго года обучения	
18.	Предзащита 3 главы магистерской диссертации	Апрель	

19.	Предварительная защита магистерской диссертации на кафедре. Предоставление на кафедру апробаций (не менее 2 статей) и актов внедрения результатов магистерской диссертации	Не позднее, чем за месяц до государственной аттестации	
20.	Доработка магистерской диссертации с учетом рекомендаций после предзащиты	В течение недели после предзащиты	
21.	Представление магистерской диссертации научному руководителю и рецензенту для подготовки отчета и рецензии	За три недели до государственной аттестации	
22.	Регистрация магистерской диссертации в научной библиотеке. Представление на кафедру окончательного варианта магистерской диссертации, переплетенного, подписанного магистрантом, научным руководителем и рецензентом	За три недели до государственной аттестации	

Подпись студента: _____

Подпись научного руководителя: _____

Учебное издание

ЧЕРНЫХ Лариса Анатольевна
РЫЧКОВА Татьяна Аркадьевна

**НАПИСАНИЕ, ОФОРМЛЕНИЕ И ЗАЩИТА
МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ**

Учебно-методическое пособие

В авторской редакции
Редактор – Черных Л.А.
Дизайн обложки – Черных Л.А.
Корректор – Рычкова Т.А.
Верстка – Рычкова Т.А.

Подписано к печати 09.12.2020. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 14,42.
Тираж 100 экз. Заказ № 110.

Издатель
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книга»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т/ф: (0642)58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru