

№4 (51) 2018



# ВЕСТНИК

КУРГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

Вестник Курганского государственного университета



№4 (51)  
2018

Курганский  
государственный  
университет



Библиотечно-издательский  
центр  
65-48-12

## ВЕСТНИК КУРГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

№4 (51)

В журнале опубликованы материалы национальной научно-практической заочной конференции «Перспективы развития основных профессиональных образовательных программ по уровням образования (бакалавриат, магистратура и аспирантура)»

## СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ I

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ  
И ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

<b>Акатьева К.А., Мусихина С.А.</b> СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ...	9
<b>Асеева Т.В., Мусихина С.А.</b> ИГРОВЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	12
<b>Бурнатова Т.А., Киселева М.М.</b> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ .....	13
<b>Дзендзя О.Ю., Никулина И.А.</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	17
<b>Евдокимова В.В., Медведева Е.Н., Киселева М.М.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ (ДЦП) .....	19
<b>Месь А.Н., Дмитриевских Л.С.</b> ИЗУЧЕНИЕ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	21
<b>Никифорова А.В., Дубовская В.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	23
<b>Попова Н.Е., Григорьева Ю.В., Дубовская В.А.</b> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	26
<b>Середенкова И.О., Дубовская В.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ.....	28
<b>Чибрикова М.Э., Гомзякова Н.Ю.</b> ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ .....	31

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

## Главный редактор

Прокофьев Константин Георгиевич,  
кандидат юридических наук, исполняющий обязанности ректора  
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

## Члены редакционной коллегии

Зеер Эвальд Фридрихович, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой психологии образования и профессионального  
развития ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Загвязинский Владимир Ильич, доктор педагогических наук, профессор,  
академик РАО, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Гаязов Альфис Суфиянович, доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, президент Академии наук Республики Башкортостан

Репин Сергей Арсеньевич, доктор педагогических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»

Шкутина Лариса Арнольдовна, доктор педагогических наук, профессор  
Карагандинского государственного университета имени академика  
Е.А. Букетова

Абдуллаева Барно Сайфутдиновна, доктор педагогических наук, профессор,  
проректор по науке и инновациям Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами

**РАЗДЕЛ II**  
**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-  
ДЕФЕКТОЛОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Тропина А.С., Дмитриевских Л.С.**  
ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 33

**РАЗДЕЛ III**  
**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ, ОПЫТ  
ВНЕДРЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**Затирахина А.А., Мусихина С.А.**  
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО-  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА..... 36

**Крылова А.С., Рябова Н.В.**  
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ..... 38

**Михирева Д.Е., Дмитриевских Л.С.**  
МЕТОД АВА-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ  
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... 41

**Мохирева Л.А., Егорова Н.Л.**  
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА  
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 43

**РАЗДЕЛ IV**  
**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ  
К ИЗУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ НАРУШЕНИЙ  
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Авдеева Е.С., Егорова Н.Л.**  
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА РЕЧЕВОГО  
ВЫСКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С КОМПЛЕКСНЫМИ ДЕФЕКТАМИ..... 46

**Болдырева Д.Л., Дмитриевских Л.С.**  
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ  
У БЕЗРЕЧЕВЫХ ДЕТЕЙ..... 47

**Бондарева Л.А., Яговкина Л.С.**  
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-  
СЛОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ  
РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ ..... 50

**Гаврилова А.И., Дмитриевских Л.С.**  
ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ГЛУБИННЫХ И ПОВЕРХНОСТНЫХ  
СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ..... 53

**Григорьева Ю.В., Попова Н.Е., Дубовская В.А.**  
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ КОМПОНЕНТОВ  
РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ  
И ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ I УРОВНЯ ..... 55

**Дмитриевских Л.С.**  
АНАЛИЗ СПОСОБОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА МОТИВАЦИОННЫЙ  
КОМПОНЕНТ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ..... 56

Попкочев Траян Александров, PhD,  
доцент, декан факультета педагогики  
Югозападен университет «Неофит  
Рилски», Республика Болгария

Еговцева Надежда Николаевна, док-  
тор педагогических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Курганский государ-  
ственный университет»

Савиных Владимир Леонидович,  
доктор педагогических наук, про-  
фессор ФГБОУ ВО «Курганский го-  
сударственный университет»

Комарова Юлия Александровна,  
доктор педагогических наук, про-  
фессор ФГБОУ ВО «Российский го-  
сударственный педагогический уни-  
верситет им. А.И. Герцена»

Дубровина Ирина Владимировна,  
действительный член РАО, доктор  
психологических наук, профессор,  
главный научный сотрудник ФГБНУ  
«Психологический институт РАО»

Стрелков Владимир Иванович, док-  
тор психологических наук, профес-  
сор, ректор ЧУ ВО «Столичная ака-  
демия малого бизнеса (институт)»

Овчарова Раиса Викторовна, доктор  
психологических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Курганский государ-  
ственный университет»

Приходько Мария Юрьевна,  
PhD, профессиональный лек-  
тор, Университет Де Поля (DePaul  
University), Чикаго, США

Ратушная Екатерина Радиоголовна,  
доктор филологических наук, про-  
фессор ФГБОУ ВО «Курганский го-  
сударственный университет»

Бильана (Миле) Бабић, доктор фило-  
логических наук, профессор Баня-  
Лукского университета, Сербская  
Республика

Бочегова Наталья Николаевна, док-  
тор филологических наук, профес-  
сор ФГБОУ ВО «Курганский государ-  
ственный университет»

<b>Егорова Н.Л.</b> ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ .....	59
<b>Карпунина Е.П., Мусихина С.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕСКАЗА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ .....	62
<b>Макимова А.Н., Дмитриевских Л.С.</b> ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ .....	63
<b>Маслакова П.А., Егорова Н.Л.</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	66
<b>Михневич Д.А., Овсянникова А.Н.</b> ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	68
<b>Спирина А.В.</b> ОСОБЕННОСТИ КРУПНОЙ, МЕЛКОЙ И АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ .....	71
<b>Спирина А.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ .....	73
<b>Разумова Е.А., Чиянова Д.В., Дубовская В.А.</b> АНАЛИЗ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	76
<b>Смирнова А.А., Дмитриевских Л.С.</b> ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ .....	78
<b>Чеснокова А.А., Дубовская В.А.</b> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМАХ ПАТОЛОГИИ .....	80
<b>Чиянова Д.В., Разумова Е.А., Дубовская В.А.</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	83
<b>Шалабанова И.Ю., Зырянова Н.Н., Дубовская В.А.</b> АНАЛИЗ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО И ДУХОВНО- НАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	85
<b>Шульга А.Ю., Дубовская В.А.</b> ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	89

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ №ТУ 45-00016 от 3 декабря 2008 года, выдано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций по Курганской области



Учредитель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курганский государственный университет»

Подписной индекс в Каталоге Роспечати «Газеты. Журналы» Агентства ООО «МАП» – 15731



Научный периодический журнал «Вестник Курганского государственного университета» включен в международную базу данных «Ulrich's Periodicals Directory»

**Ulrich's Periodicals Directory**

в научную электронную библиотеку eLibrary.com



в электронную библиотечную систему «Лань»



**РАЗДЕЛ V**  
**СОЦИАЛЬНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**  
**ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

<b>Асеева Т.В., Яговкина Л.С.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	93
<b>Бабицина А.В., Яговкина Л.С.</b> ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	96
<b>Антипина Т.А., Бурнатовая Т.А., Киселева М.М.</b> ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАВЫКОВ ГИГИЕНЫ И САМООБСЛУЖИВАНИЯ (УПОТРЕБЛЕНИЕ ПИЩИ) .....	99
<b>Ефименко Е.А., Киселева М.М.</b> ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	101
<b>Квашнина А.А., Яговкина Л.С.</b> ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	102
<b>Логунова К.С.</b> СОЦИАЛЬНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ .....	105
<b>Пирвели Т.А., Дубовская В.А.</b> НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	107
<b>Пухова А.А., Киселева М.М.</b> АЛГОРИТМ ПОМОЩИ СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ) .....	110
<b>Сосновских А.А., Киселева М.М.</b> СИСТЕМА РАННЕЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ) .....	111
<b>Старцева А.А., Дубовская В.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ .....	113

Адрес редакции: 640020, г. Курган,  
ул. Советская 63, строение 4,  
кабинет 505.  
Телефон/факс: 8(3522)65-49-86.  
Электронная почта: [vestnik@kgsu.ru](mailto:vestnik@kgsu.ru)

Директор БИЦ КГУ: Агафонова Т.В.  
Изготовление оригинал-макета и  
корректур: БИЦ КГУ.

16+

# CONTENT

## SECTION I

### EXPERIENCE OF USING MODERN TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF PERSONS WITH SENSORY, INTELLECTUAL AND MOTOR DISABILITIES

**Akatyeva K.A., Musikhina S.A.**

SPECIFICITY OF FORMATION OF SOCIAL CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH COGNITIVE DEVELOPMENT DISORDER..... 9

**Aseeva T.V., Musikhina S.A.**

GAME FORM DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL ..... 12

**Burnatova T.A., Kiseleva M.M.**

FEATURES OF USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS ..... 13

**Dzenzha O.Yu., Nikulina I.A.**

EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN CORRECTIONAL DEVELOPING TRAINING OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS ..... 17

**Evdokimova V.V., Medvedeva E.N., Kiseleva M.M.**

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF PERSONS WITH CEREBRAL PALSY (CP) ..... 19

**Mes A.N., Dmitrievskikh L.S.**

THE STUDY OF MORAL ISSUES IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ..... 21

**Nikiforova A.V., Dubovskaya V.A.**

FEATURES OF DIALOGUE FORMS OF SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL ..... 23

**Popova N.E., Grigoryeva Yu.V., Dubovskaya V.A.**

FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE THIRD LEVEL.... 26

**Seredenkova I.O., Dubovskaya V.A.**

THE FORMATION OF PRIMARY SKILLS VERBAL COMMUNICATION NON-VERBAL CHILDREN ..... 28

**Chibrikova M.E., Gomzyakova N.Yu.**

APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN LOGOPEDIC PRACTICE ..... 31

## SECTION II

### FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS TO ACTIVITIES IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Tropina A.S., Dmitrievskikh L.S.**

PECULIARITIES OF THE STATE OF LANGUAGE ABILITY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH..... 33

## SECTION III

### INCLUSIVE EDUCATION: PROBLEMS OF IMPLEMENTATION, IMPLEMENTATION EXPERIENCE, PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT

**Zatyrakhina A.A., Musikhina S.A.**

THE CONTENT OF WORK ON FORMATION OF EDUCATIONAL COGNITIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ..... 36

<b>Krylova A.S., Ryabova N.V.</b> TO THE STUDY OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS .....	38
<b>Mikhireva D.E., Dmitrievskikh L.S.</b> THE METHOD OF ABA-THERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS .....	41
<b>Mokhireva L.A., Egorova N.L.</b> FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES .....	43

#### SECTION IV

#### TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO STUDYING CHILDREN WITH VARIOUS TYPES OF VIOLATIONS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

<b>Avdeeva E.S., Egorova N.L.</b> FEATURES OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF SPEECH ACT IN CHILDREN WITH COMPLEX DEFECTS .....	46
<b>Boldyreva D.L., Dmitrievskikh L.S.</b> FEATURES OF MOTIVATION TO SPEECH COMMUNICATION IN NON-VERBAL CHILDREN .....	47
<b>Bondareva L.A., Yagovkina L.S.</b> FEATURES OF STUDYING AND FORMATION OF THE SOUND-SYLLABIC STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL .....	50
<b>Gavrilova A. I., Dmitrievskikh L.S.</b> CHARACTERISTICS OF DEEP AND SURFACE SYNTACTIC STRUCTURES OF CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH DEVELOPMENT .....	53
<b>Grigoryeva Yu.V., Popova N.E., Dubovskaya V.A.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONDITION OF THE COMPONENTS OF VERBAL COMMUNICATION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE NORM AND UNDER GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF LEVEL I .....	55
<b>Dmitrievskikh L.S.</b> ANALYSIS OF WAYS OF INFLUENCE ON THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF VERBAL COMMUNICATION IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH PATHOLOGY .....	56
<b>Egorova N.L.</b> FEATURES OF THE BEHAVIORAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS .....	59
<b>Karpunina E.P., Musikhina S.A.</b> FEATURES OF NARRATIVE TEXTS RETELLING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III .....	62
<b>Maksimova A.N., Dmitrievskikh L.S.</b> CHARACTERISTICS OF DIALOGICAL FORMS OF SPEECH IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DYSARTHRIA .....	63
<b>Maslakova P.A., Egorova N.L.</b> FEATURES OF FORMATION OF WORD-FORMATIVE COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL .....	66

<b>Mikhnevich D.A., Ovsyannikova A.N.</b>	
FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES .....	68
<b>Spirina A.V.</b>	
FEATURES OF GROSS, FINE AND ARTICULATORY MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA.....	71
<b>Spirina A.V.</b>	
FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH DYSARTHRIA .....	73
<b>Razumova E.A., Chiyanova D.V., Dubovskaya V.A.</b>	
ANALYSIS OF METHODS OF STUDYING AND FORMATION OF MORPHOLOGICAL COMPETENCE OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOLAGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL.....	76
<b>Smirnova A.A., Dmitrievskikh L.S.</b>	
FEATURES OF THE STATE OF LANGUAGE ABILITY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF LEVEL III .....	78
<b>Chesnokova A.A., Dubovskaya V.A.</b>	
FEATURES OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL IN VARIOUS FORMS OF PATHOLOGY .....	80
<b>Chiyanova D.V., Razumova E.A., Dubovskaya V.A.</b>	
THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION OF THE COHERENT MONOLOGICAL SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL.....	83
<b>Shalabanova I.Yu., Zyryanova N.N., Dubovskaya V.A.</b>	
ANALYSIS OF METHODS OF STUDY OF SPEECH AND MORAL DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL.....	85
<b>Shulga A.Yu., Dubovskaya V.A.</b>	
THE STUDY OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL.....	89

#### SECTION V

#### THE SOCIAL HABILITATION OF CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH NEEDS IN MODERN EDUCATIONAL TERMS

<b>Aseeva T.V., Yagovkina L.S.</b>	
PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC BASES OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL.....	93
<b>Babitsyna A.V., Yagovkina L.S.</b>	
FEATURES OF WORD-FORMATION COMPETENCES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL .....	96
<b>Antipina T.A., Burnatova T.A., Kiseleva M.M.</b>	
THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES INDEPENDENT USE OF SKILLS OF HYGIENE AND SELF-SERVICE (TAKING MEALS) .....	99



<b><i>Efimenko E.A., Kiseleva M.M.</i></b> PECULIARITIES OF SOLUTION OF ARITHMETIC PROBLEMS OF CHILDREN AT A JUNIOR SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	101
<b><i>Kvashnina A.A., Yagovkina L.S.</i></b> FEATURES OF SOUND SYLLABIC STRUCTURE OF A WORD IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL.....	102
<b><i>Logunova K.S.</i></b> SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH NEEDS IN MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS...	105
<b><i>Pirveli T.A., Dubovskaya V.A.</i></b> MORAL AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	107
<b><i>Pukhova A.A., Kiseleva M.M.</i></b> ALGORITHM OF SUPPORT FOR FAMILIES BRINGING UP CHILD WITH AUTISM (REVIEW OF THE LITERATURE).....	110
<b><i>Sosnovskikh A.A., Kiseleva M.M.</i></b> SYSTEM EARLY COMPREHENSIVE ASSISTANCE TO CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS (LITERATURE REVIEW).....	111
<b><i>Startseva A.A., Dubovskaya V.A.</i></b> THE FORMATION OF DIALOGIC SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA.....	113

© Курганский государственный  
университет, 2018  
© Авторы, 2018

# РАЗДЕЛ I

## ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

УДК.37.032

*К.А. Акатьева, С.А. Мусихина*  
*Курганский государственный университет,*  
*Курган*

### СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

**Аннотация.** В статье представлен анализ существующих подходов к определению понятий социокультурной компетенции. Описано содержание коррекционной работы по изучению и формированию социокультурных умений и навыков как структурных компонентов данной компетенции у детей с нарушением интеллекта.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, коммуникация, общение, чужая культура, своя культура, когнитивный, стратегический, аффективный.

*К.А. Akatyeva, S.A. Musikhina*  
*Kurgan state University, Kurgan*

### SPECIFICITY OF FORMATION OF SOCIAL CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH COGNITIVE DEVELOPMENT DISORDER

**Abstract.** The article presents the analysis of existing approaches to the definition of social cultural competence. The content of correctional work on the study and formation of social cultural skills as structural components of this competence in children with cognitive development disorder is described.

**Key words:** social cultural competence, communication, communication, foreign culture, own culture, cognitive, strategic, affective.

В связи с введением 19 декабря 2014 года Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями проблема поиска эффективных приемов, методов, технологий формирования компетенций у учащихся данной категории становится очень актуальной. Для образовательных учреждений, особенно функционирующих в условиях региона,

приоритетное значение стала приобретать формирование у учащихся социокультурной компетенции, позволяющая лучше адаптироваться к жизни в современном социуме.

Современная отечественная педагогика уже много лет ведет поиск эффективных подходов формирования социокультурных компетенций. При этом большинство проанализированных нами работ – Н.В. Баграмовой, Е.В. Кавнатской, Н.Н. Ефремовой, Р.П. Мильруд, П.В. Сысоева, М. Байрама, Г. Нойнера и др. посвящено формированию социокультурной компетенции учащихся с нарушением интеллекта. При этом авторы рассматривают социокультурную компетенцию как знание традиций, обычаев, культуры, языка страны и умения применять эти знания на практике.

Термин социокультурная компетенция является одним из самых частотных в профессионально-методической литературе. Об этом свидетельствует многообразие различных подходов.

Рассмотрим некоторые из них. Словарь методических терминов дает определение социокультурной компетенции как совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального, речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [2].

Г.В. Елизарова дает следующее определение «социокультурная компетенция» – это «... комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его» [1].

В понимании В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция – это знания учащимися национально-культурных особенностей стран изучаемого языка, умения осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире [3].

Проанализировав разнообразные точки зрения, мы можем сделать вывод о том, что понятие «социокультурная компетенция» рассматривается достаточно разносторонне. Так, И.Э. Рiske и др. определяют его как аспект коммуникативной способности, Д.С. Мельникова рассматривает социокультурную компетенцию как способность вести адекватную коммуникацию, Г.В. Елизарова,

Е.Н. Соловова и др. рассматривают ее как комплекс социокультурных знаний, П.В. Сыроев трактует социокультурную компетенцию как совокупность ценностных ориентаций, моделей поведения, обычаев и традиций.

Мы понимаем социокультурную компетенцию школьников следующим образом: социокультурная компетенция – это способность оперировать системой социокультурных знаний и умений при осуществлении общения в условиях общества и на социокультурном уровне.

Исходя из мнения З.Н. Никитенко и Н.Д. Гальсковой, структура социокультурной компетенции содержит в себе аффективный, когнитивный и стратегический компоненты.

**Когнитивный компонент** – результат познавательной деятельности, включает в себя комплекс знаний о национальном составе человеческого сообщества, о многообразии народных игр, фольклоре разных народов, степень осознания школьниками сходства и различий между своей и другими национальными культурами.

**Аффективный компонент** – наличие интереса к знаниям и эмпатия к людям различных этнических групп, способность и желание к общению, совместной и социальной деятельности, восприятие людей прежде всего с позиций общечеловеческих ценностей.

**Стратегический компонент** – характеризует умения и активное участие во внеклассных мероприятиях этнической направленности, выраженное проявление уважения и терпимости к людям разных этнических групп или отсутствие негативного отношения к ним, умение сознательно регулировать свое поведение в зависимости от ситуаций социокультурного взаимодействия.

Развитие социокультурной компетенции предполагает формирование определенных способностей и качеств личности школьников с нарушением интеллекта, к числу которых относятся:

- открытость (свобода от предубеждений по отношению к людям – представителям иной культуры);
- способность слышать и слушать собеседника;
- способность понимать и принимать различия культур поведения родного языка и языка изучаемой страны;
- потребность самостоятельно изучать язык во внеурочное время;
- терпимость (терпимом отношении к проявлениям чуждого, непривычного нам в других культурах);
- готовность к общению (желание и возможность вступать в активное общение с представителями иной социокультурной общности);
- речевой и социокультурный такт и вежливость.

Уровень социокультурной компетенций учащихся должен представлять собой обобщенную и целостную характеристику личностной сферы

учеников: аффективных, когнитивных, стратегических компонентов. Отмеченные критерии личностной сферы социокультурной компетенции раскрывают психологические механизмы становления личности и составляют единую систему оценки формирования уровня социокультурной компетенции детей с нарушением интеллекта.

Для каждого компонента были определены уровни сформированности социокультурной компетенции: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий.

Таким образом, по результатам исследования можно отметить, что ни один из учащихся обследуемых групп не показал высокий уровень развития социокультурной компетенции. Уровень выше среднего показали 2 ученика экспериментальной группы и 1 ученик контрольной группы. Дети имеют представления о нормах и поведении в обществе. Владеют знаниями некоторых культурных особенностей. Имеют недостаточно точное представление о школе, жизни в обществе. Понимают символические обозначения. Ученики владеют признаками своей национальности и называют несколько различий между национальностями. Учащиеся проявляют устойчивый интерес к знаниям о культуре народов. Дети проявляют уважительное отношение к традициям и обычаям других национальностей, признают их права. 5 учащихся экспериментальной группы и 4 учеников контрольной группы показали средний уровень развития социокультурной компетенции. Школьники имеют удовлетворительное количество знаний и представлений об окружающем мире, о людях, их эмоциях, о себе и своем поведении, не всегда могут оценить обстановку, в которой они находятся. Ученики называют 2-3 признака своей национальности и несколько различий между национальностями. Проявляют слабый познавательный интерес к другим национальностям. Дети проявляют уважительное отношение к традициям и обычаям других национальностей. Уровень ниже среднего показали 2 ученика контрольной группы. Количество представлений детей об окружающем мире достаточно невелики. Их социальный опыт недостаточно расширен, они слабо осведомлены о нормах и традициях, правилах поведения. Испытывают большие трудности при общении с людьми другой национальности. Ученики проявляют неполные знания о своей и другой национальности. Имеют слабый познавательный интерес к другим народам. Частично признают права людей другой национальности, не проявляют уважения к национальным традициям и языку.

Из перечисленного выше можно заключить, что компоненты социокультурной компетенции у школьников с нарушением интеллекта представлены слабо, что выражается в несколько сниженной толерантности, наличии представлений о культуре народов, а также невысоком уровне культуры поведения на уроках и во внеурочной деятельности. Дети не проявляют достаточной

активности при общении с другим народом. Они активны, слушают вопросы взрослого, с интересом узнают новое, задают небольшое количество вопросов по теме (2-3), на вопросы отвечают уверенно, но часто грамматически неточно, формулируют ответы с некоторыми трудностями, запинаятся.

Таким образом, в основе формирования социокультурной компетентности лежит этническая идентичность, становление которой происходит, по мнению И.А. Снежковой, в три этапа: первый (6-10 лет), второй (11-15 лет), третий (16-17 лет).

Опираясь на возрастные нормы детей, мы выделили особенности социокультурной компетенции:

1 Несформированность социокультурных навыков жизнедеятельности.

2 Особенности поведенческой адаптации к общению в социокультурной среде, сложности с пониманием необходимости следовать традиционным нормам вежливости, с проявлением уважения к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей общества.

3 Трудности понимания особенностей родной культуры.

4 Узость знаний о традициях и обрядах своего народа в повседневной жизни.

5 Снижение потребности в общении.

6 Неумение преодолевать и разрешать социокультурные конфликты.

В начальной школе формирование социокультурной компетентности предполагает введение учащегося сначала в родную для него культуру, а затем в иные культуры. При этом вначале у ребенка должна быть сформирована готовность признавать межкультурные различия как что-то позитивное, затем эта готовность должна развиться в способность к межкультурному взаимопониманию и диалогу, который будет основой для формирования социокультурной компетентности в среднем и старшем звене [5].

Основными формами развития социокультурной компетенции как интегративного качества развития личности являются предметы гуманитарного цикла. Кроме этого, большую роль в решении данного вопроса играет внеурочная деятельность, которая позволяет уделить дополнительное внимание личностным качествам каждого ребенка. Не следует забывать и о внеурочной воспитательной работе. Социально значимые формы и методы, такие как поисковая деятельность, краеведение и волонтерское движение, позволяют формировать национально-культурную идентичность обучающихся в процессе активной самореализации.

Формирование социокультурной компетенции позволяет расширить лингвистические, эстетические и этические знания учащихся о стране. Важно обратить внимание на культурное невербальное поведение, чтобы научиться избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа поведения. Социокультурная компетенция

позволяет отметить особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями.

В процессе формирующего эксперимента были реализованы следующие условия:

- включение детей в специальные занятия по овладению знаниями о других нациях и народностях, традициях и обычаях людей разных национальностей;

- использование занятий с играми как средства формирования культуры межнационального общения;

- широкое применение методов эмоционального воздействия и коллективной творческой деятельности.

На формирующем этапе эксперимента нами был разработан и реализован в экспериментальной группе перспективный план по ознакомлению детей с декоративно-прикладным искусством, воспитанию толерантности, формированию культуры межнационального общения различных народов, формированию и уточнению знаний детей по следующим разделам: «Название места», «Столица», «Музыкальные произведения», «Национальный танец», «Флаг», «Народная игра», «Народный инструмент», «Национальное имя», «Особенности сельского хозяйства», «Национальный костюм», «Живая и неживая природа», «Литература».

Таким образом, формирование социокультурной компетентности включает следующие направления:

- формирование культуры знаний, которая подразумевает высокий уровень осведомленности о культурном многообразии цивилизации как в пространстве, так и во времени;

- развитие культуры поведения, его видов и форм, соответствующих социокультурной среде;

- формирование эмоциональной культуры, адекватной социокультурной среде;

- формирование культуры саморазвития в социокультурной среде.

Таким образом, разработанная нами опытно-экспериментальная работа по формированию социокультурной компетенции способствует лучшей адаптации детей в обществе.

#### Список литературы

1 Адольф В. Формирование профессиональной компетенции будущего учителя / В. Адольф // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 72–75.

2 Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Текст : электронный // Справочно-информационный портал «ГРАМОТА.РУ» : [сайт]. – 2010. – URL: <http://gramota.ru/slovari/info/az> (дата обращения: 20.03.2018).

3 Ветрова И. Ю. Проблемы социальной адаптации инвалидов / И. Ю. Ветрова. – Москва : Дело, 2000. – 256 с.

4 Магомедова З. М. Авторская технология формирования социокультурных компетенций школьников на уроках / З. М. Магомедова. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 10 (октябрь). – С. 11–15. – URL: <https://e-koncept.ru/2013/13193.htm> (дата обращения: 20.03.2018).

5 Маркина Н. С. Реализация идей личностно-ориентированного обучения: обобщение опыта работы /

Н. С. Маркина. – Текст : электронный. – URL: [noginsk-14sch.edusite.ru/DswMedia/markina.doc](http://noginsk-14sch.edusite.ru/DswMedia/markina.doc) (дата обращения: 20.03.2018).

#### References

1 Adolf V. Formirovaniye professionalnoy kompetentsii budushchego uchitelya / V. Adolf // *Pedagogika*. – 1998. – №1. – S. 72–75.

2 Azimov E. G. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy / E. G. Azimov, A. N. Shchukin. – Текст : электронный // *Spravochno-informatsionnyy portal «GRAMOTA.RU»* : [sayt]. – 2010. – URL: <http://gramota.ru/slovari/info/az> (дата обращения: 20.03.2018).

3 Vetrova I. Yu. *Problemy sotsialnoy adaptatsii invalidov* / I. Yu. Vetrova. – Moskva : Delo, 2000. – 256 s.

4 Magomedova Z. M. Avtorskaya tekhnologiya formirovaniya sotsiokulturnykh kompetentsiy shkolnikov na urokakh / Z. M. Magomedova. – Текст : электронный // *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*. – 2013. – № 10 (oktyabr). – S. 11–15. – URL: <https://e-koncept.ru/2013/13193.htm> (дата обращения: 20.03.2018).

5 Markina N. S. *Realizatsiya idej lichnostno-orientirovannogo obucheniya: obobshchenie opyta raboty*. – URL: [noginsk-14sch.edusite.ru/DswMedia/markina.doc](http://noginsk-14sch.edusite.ru/DswMedia/markina.doc).

УДК 373.24

**Т.В. Асеева, С.А. Мусихина**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **ИГРОВЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

**Аннотация.** В данной статье представлен анализ существующих исследований по формированию игровых форм коммуникативной компетенции. Описаны основные идеи исследований различных авторов, а также особенности формирования навыков общения путем игры.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, игра, общее недоразвитие речи, игровая деятельность, методики.

**T.V. Aseeva, S.A. Musikhina**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **GAME FORM DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL**

**Abstract.** This article presents the analysis of existing research on the formation of game forms of communicative competence. The main ideas of the researches of various authors are described, as well as the peculiarities of formation of social skills through play.

**Key words:** communicative competence, game,

general underdevelopment of speech, game activity, methods.

Проблема формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи – это, в первую очередь, формирование навыков общения.

Дошкольный возраст – это период формирования личности ребенка, поэтому очень важно, насколько легко и свободно он умеет общаться с окружающими его людьми, так как от этого зависит вся его дальнейшая жизнь в социуме.

Под коммуникативной компетенцией также необходимо понимать умение установить и поддержать нужную взаимосвязь с другими людьми. В составе этой компетенции объединяется комплекс знаний и умений, которые обеспечивают плодотворное развитие коммуникативного процесса. Мустаева Е.Р. в своих работах подчеркивает, что у детей с недоразвитием речи наряду с основными (речевыми) трудностями отмечается крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в общении [3].

О наличии серьезных трудностей в организации речевого общения детей с ОНР говорится в работах О.С. Павловой, Г.В. Чиркиной, Е.Г. Федосеевой, О.Е. Грибовой и других. Исследования показали, что у таких детей наблюдаются снижение мотивационно-потребностной сферы, трудности реализации речевых средств, недостаточное усвоение языковых понятий [4].

С.Н. Шаховская в своих исследованиях экспериментальным путем выявила и проанализировала особенности речевого развития детей с нарушениями речи. Автор считает, что общее недоразвитие речи – это множественные нарушения, которые проявляются на всех уровнях языка и речи, в том числе в общении [2].

Б.Г. Ананьев в своих трудах подчеркивает отсутствие адекватного целостного сенсорно-перцептивного образа базовых эмоциональных состояний, отсутствует, весьма ограничена и неадекватно используется эмотивная лексика.

У детей данной категории низкая активность и инициативность в общении. В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши отмечается, что у дошкольников: имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы; имеются трудности связанные с комплексом речевых и когнитивных нарушений; преобладает ситуативно-деловая форма общения со взрослыми, что не соответствует возрастной норме [1].

Нарушение коммуникативной функции речи выражается в снижении потребности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, недостаточной сформированности форм коммуникации (диалога и монолога), особенностях поведения (отсутствие заинтересованности в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм). Указанные речевые и коммуникативные затруднения оказывают отрицательное

влияние на усвоение и поддержание контактов со сверстниками во время игры, процесса общения в целом. У детей с нарушением речевого развития не сформированы основные формы коммуникации, снижена потребность в общении. Недостаточность вербальных средств общения лишает детей возможности взаимодействия с взрослыми и сверстниками, становится препятствием в формировании игрового процесса. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, отсутствие диалогической и монологической речи. Особенности поведения являются незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

Игровая деятельность является ведущей для детей 6-7 лет. Поэтому наиболее успешное усвоение речевого материала, включение его в самостоятельную спонтанную речь происходит более успешно, если коррекция проводится в играх и игровых ситуациях.

В процессе работы с детьми создается коммуникативно-игровая среда, воздействующая на личность ребенка. Коммуникативно-игровая среда представляет собой игровое пространство, смоделированное таким образом, что дети вынуждены вступать в общение. Сначала педагоги учат ребенка использовать материалы коммуникативно-игровой среды, обучают их определенным совместным действиям, что способствует активизации общения.

Существует ряд средств и методов, с помощью которых возможно развитие коммуникативных умений дошкольников. В частности, выделяют и игровые методы такие ученые, как С.Н. Шаховская, Б.Н. Гриншпун и др. Основными приемами обучения детей с ОНР III уровня, направленными на развитие коммуникативных умений, являются подвижные и настольные игры, сюжетно-ролевые инсценировки, сочинение историй и сказок, обыгрывание бытовых ситуаций (а так же ситуаций из личного опыта ребенка). Это могут быть такие игры, как «Глухой телефон», «Библиотека», «Что было бы, если бы...», «Я начну, а вы продолжите» и др. При подаче педагогом инструкции к игре стоит продумывать не только ее содержание, но и подачу этой инструкции с учетом компетентностных умений дошкольников, интонационной подачи, а так же учетом реакции детей на предлагаемые правила.

По нашему мнению, игровые формы по формированию коммуникативной компетенции будут способствовать мотивации детей к речевому общению, к увлеченности, высокой работоспособности на занятиях, снижению утомляемости.

#### Список литературы

1 Гаркуша Ю. Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи / Ю. Ф. Гаркуша // *Логопед.* – 2004. - № 1. - С. 10 – 17.

2 Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // *Дефектология.* –

2007. – № 6. – С. 12–19.

3 Мустаева Е. Р. Проявления вербальных и невербальных нарушений у детей с общим недоразвитием речи / Е. Р. Мустаева // *Сибирский педагогический журнал.* – 2009. – № 1. – С. 342–351.

4 Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / С. Н. Шаховская // *Психолингвистика и современная логопедия.* – Москва, 2009. – С. 240.

#### References

1 Garkusha Yu. F. *Vozmozhnosti izucheniya dinamiki razvitiya doshkolnika s narusheniyem rechi* / Yu. F. Garkusha // *Logoped.* – 2004. - № 1. - S. 10 – 17.

2 Gribova O. E. *K probleme analiza kommunikatsiy u detey s rechevoy patologiyey* / O. E. Gribova // *Defektologiya.* – 2007. – № 6. – S. 12–19.

3 Mustayeva E. R. *Proyavleniya verbalnykh i neverbalnykh narusheniy u detey s obshchim nedorazvitiyem rechi* / E. R. Mustayeva // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal.* – 2009. – № 1. – S. 342–351.

4 Shakhovskaya S. N. *Razvitiye slovary v sisteme raboty pri obshchem nedorazvitiy rechi* / S. N. Shakhovskaya // *Psikholingvistika i sovremennaya logopediya.* – Moskva, 2009. – S. 240.

УДК 376.32

**Т.А. Бурнатова, М.М. Киселева**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности использования информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с нарушениями зрения, изучены основные причины нарушений зрения, проанализировано влияние информационно-коммуникационных технологий на развитие детей с нарушениями зрения, представлен перечень технологий, используемых для обучения детей с нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с нарушением зрения, информационно-коммуникационные технологии.

**Т.А. Burnatova, M.M. Kiseleva**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## FEATURES OF USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

**Abstract.** The article discusses the features of the use of information and communication technologies in the education of children with visual impairments, the main causes of visual impairments are studied the impact of information and communication technologies on the development of children with

*visual impairments is analyzed a list of technologies used to teach children with visual impairments is presented.*

**Key words:** children with health disabilities, children with visual impairment, information and communication technologies.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Основная задача государства в сфере образования сосредоточена на создании образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

Одним из приоритетных стратегических направлений модернизации образования, решающих перечисленные задачи, является внедрение в учебный процесс средств информационно-коммуникационных технологий.

Под *информационно-коммуникационными технологиями* предлагается понимать комплекс объектов, действий и правил, связанных с подготовкой, переработкой и доставкой информации при персональной, массовой и производственной коммуникации.

Особенное значение данная технология имеет при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения зрения.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это «особые» дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения.

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.

По степени нарушения зрения и зрительных возможностей В.З. Денискина [1] разработала следующую классификацию:

**1 Слепые дети.** У детей, относящиеся к данной категории, резко ограничены познавательная и ориентировочная виды деятельности. Острота зрения находится в диапазоне от 0 (0%) до 0,04 (4%) на глазу, зрение которого корректируется ношением очков. Также в данную группу входят дети с высокой остротой зрения. У таких детей сужены границы поля зрения (до 10–15 градусов или до точки фиксации).

Важно отметить, что в зависимости от времени образования дефекта выделяют: во-первых,

*слепорожденных* детей с врожденной тотальной слепотой или ослепших в возрасте до трех лет. Слепорожденные не имеют зрительных представлений, и весь процесс психического развития осуществляется в условиях выпадения зрительной системы. Во-вторых, *ослепшие* дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте или на более поздних периодах развития.

**2 Слабовидящие дети.** Характерной особенностью детей, относящихся к данной категории, является выраженное снижение остроты восприятия зрительного анализатора, который является основным источником восприятия информации их окружающего мира. Зрительный анализатор используется в качестве основного источника по организации процесса обучения, получения навыков чтения и письма. Острота зрения у слабовидящих детей составляет: от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

**3 Дети с пониженным зрением (пограничным зрением).** Острота зрения у детей, относящихся к данной категории, составляет: от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу, зрение которого корректируется ношением специальных очков. Дети с пониженным зрением находятся между нормой и слабовидением.

Основными причинами нарушения зрения могут быть органические и функциональные поражения зрительного анализатора [1].

При *органических нарушениях* (В.И. Белецкая, А.Н. Гнеушева, А.В. Хватова и др.) возникают структурные изменения в тканях глаза, сопровождающиеся ухудшением зрения. К болезням, вызывающим такие изменения, относят блефарит, конъюнктивит, катаракту, опухолевые заболевания глаза, атрофию зрительного нерва.

При *функциональных нарушениях* (А.Н. Гнеушев, Л.И. Григорян, В.П. Жохов и др.) происходит изменение хода световых лучей, которые формируют изображение на сетчатке, поэтому такие нарушения в первую очередь представляют собой патологии рефракции и аккомодации, а именно: близорукость, дальнозоркость, астигматизм, косоглазие и т.п.

Основными причинами образования нарушений зрения являются врожденные, приобретенные и наследственные (В.П. Ермаков, Г.А. Якунин [2], Л.И. Плаксина [4] и др.). Охарактеризуем подробно причины образования зрительных нарушений.

*Врожденные:* вызванные различными вирусными и инфекционными заболеваниями (грипп, токсоплазмоз и др.), нарушениями обмена веществ у матери во время беременности; обусловленные врожденными доброкачественными мозговыми опухолями (данные нарушения проявляются не сразу).

*Наследственные (генетические):* наследственная передача некоторых дефектов зрения (уменьшение размеров глаз, катаракта, астигматизм и др.).

*Приобретенные:* внутричерепные и внутри-

глазные кровоизлияния, травмы головы во время родов и в раннем возрасте ребенка; в связи с повышением внутриглазного давления; на фоне общего соматического ослабления здоровья ребенка; недоношенные дети с ретинопатией (снижение чувствительности сетчатки), при которой часто наступает тотальная слепота.

По мнению В.Г. Петровой и И.В. Беляковой, у детей с нарушением зрения наблюдаются [3]:

1) нарушения системы психической деятельности.

Основными психологическими особенностями детей с нарушениями зрения, по мнению исследователей, являются: своеобразие эмоционально-волевой сферы, характера, чувственного опыта; снижение скорости, точности, дифференцированности зрительного восприятия; трудности в овладении сенсорными эталонами; трудности в игровой деятельности, воспитании, обучении, овладении профессиональной деятельностью; социально-бытовые проблемы, вызывающие психологический дискомфорт и негативные реакции; своеобразие характера и поведения сказывается на развитии отрицательных черт: с одной стороны, неуверенности, пассивности, склонности к самоизоляции, с другой – повышенной возбудимости, раздражительности, переходящей в агрессивность; своеобразие мыслительной деятельности с преобладанием развития абстрактного мышления;

2) отклонения в приеме, переработке и использовании информации, поступающей из окружающей среды.

Для решения проблем в сфере образования у детей с нарушениями зрения внедряются информационно-коммуникативные технологии, что способствует их полноценному развитию и благоприятной социальной адаптации.

Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Они могут использоваться на всех этапах обучения: *при объяснении нового материала, при контроле знаний, при закреплении, при обобщении и систематизации материала.*

Компьютерные технологии, доступные для использования в образовательном учреждении, условно разделяют на 3 основные группы: *ИКТ – лечебно-профилактические; ИКТ – коррекционно-развивающие; ИКТ – учебные презентации.*

Образовательная составляющая должна быть направлена на коррекцию отклонений в развитии, восстановление остаточных функций зрения, оздоровление детей, развитие всей компенсирующей системы (слух, осязание, мобильность и ориентировка в пространстве), формирование навыков самообслуживания.

Обучение детей с нарушениями зрения опирается на следующие основные принципы:

- широкое применение наглядности, адаптируемой к условиям восприятия (зрительного или осязательного);

- использование оптических средств коррекции зрительного восприятия;

- проведение специальной работы по ознакомлению с окружающим миром (экскурсии, наблюдения) при регулирующей роли речи как средства компенсации слепоты и слабовидения;

- развитие предметно-практических действий на основе поэтапного, пооперационного выполнения заданий (ручной труд, конструирование, лепка, аппликация и др.);

- организация преемственности между обучением в детском саду и школах-интернатах для детей с нарушениями зрения, между общественным и семейным воспитанием;

- создание оптимальных условий для зрительного восприятия (достаточная освещенность, удобное размещение детей, доступное расположение наглядного материала, регулирование зрительных нагрузок, организация коррекционных упражнений для зрения).

И.В. Роберт применительно к традиционному учебному процессу выделила следующие методические цели использования программных средств учебного назначения [5]:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;

- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;

- визуализировать учебную информацию;

- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления;

- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью;

- формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;

- развивать определенный вид мышления;

- усилить мотивацию обучения;

- формировать культуру познавательной деятельности и др.

Перечисленные задачи решаются с помощью различных информационно-коммуникационных средств: *аппаратных* (компьютер, проектор, фото- и видеотехника, звукозаписывающие устройства, мультимедиа и т.п.) и *программных* (виртуальные конструкторы, тренажеры, комплексные обучающие пакеты, поисковые системы, интернет).

Использование в обучении новых информационно-коммуникационных технологий позволяет формировать специальные навыки у детей с различными познавательными способностями и развивать ключевые компетенции учащихся. Наглядное отображение информации повышает эффективность образовательной деятельности.

Внедрение современных технологий в образовательный процесс детей со зрительными дефектами позволяет развивать творческие способности, умение ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладение практическими способами работы с информацией; навык обмена информацией с помощью современных технических средств.



Кроме того, применение ИКТ позволяет сделать занятие привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Организация образования детей с нарушениями зрения на основе внедрения новых информационно-коммуникационных технологий связана с реализацией следующих основных принципов обучения:

1 *Активизация самостоятельной познавательной деятельности, повышение ее эффективности и качества* способствует созданию открытой системы обучения. Обучающимся предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения.

2 *Интерактивность системы компьютерного обучения с использованием новых информационных технологий* способствует получению информации вне зависимости от пространственных и временных ограничений, позволяет находиться в режиме постоянной консультации с различными источниками информации, осуществлять различные формы самоконтроля, что создаёт условия для социальной реабилитации детей с нарушениями зрения.

3 *Мультимедийность компьютерных систем обучения* способствует активизации компенсаторных механизмов обучающихся на основе сохраненных видов восприятия с учетом принципа полисенсорного подхода к преодолению нарушений в развитии (активизация внимания, пространственной ориентации, наблюдательности, коррекция логического мышления, зрительного восприятия, зрительной памяти, цветового восприятия).

Таким образом, можно выделить преимущества в использовании информационно-коммуникационных технологий при обучении детей с нарушениями зрения: *во-первых*, визуализация предоставляемого учебного материала (сокращение времени на трансляцию учебного материала, увеличение объема продуктивных видов деятельности, создание интересных учебных и дидактических пособий, раздаточных, оценочных и тестирующих материалов); *во-вторых*, преодоление имеющихся и предупреждение новых отклонений в развитии (концентрация внимания, развитие мышления, воображения, мелкой моторики); *в-третьих*, индивидуализация коррекционного обучения (обеспечение каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, обеспеченной градуированной помощью); *в-четвертых*, повышение мотивации и активизация познавательной деятельности учащихся (решение психолого-педагогических задач, повышение эффективности познавательной деятельности).

Использование ИКТ предоставляет возможность педагогам организовывать образовательный процесс (подбор материала, составление

заданий, конструирование педагогических и коррекционных задач с учетом индивидуальных психолого-педагогических и возрастных особенностей детей).

В современных условиях к учебникам предъявляются новые требования (наличие электронной версии). Следовательно, электронные учебные пособия могут использоваться в виде: *презентаций; учебников, рабочей тетради; толкового словаря; справочника с учебными видеofilmami; тренажера для закрепления новых знаний; практического пособия.*

Для образования детей с нарушениями зрения используют: брайлевский дисплей, программы невидимого доступа к информации (ScreenReader), синтезаторы речи (RHVoice), брайлевские принтеры (Embossер), аудиозаписи (DAISY), читающие устройства (SaraCE), тифлокомпьютеры, программы увеличения изображения на экране компьютера (MAGic), видеоувеличители (Тораз, Опух) и др.

Итак, следует отметить, что использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе позволяет: расширить спектр видов учебной деятельности, совершенствовать существующие и порождать новые организационные формы и методы обучения детей с нарушениями зрения. Процесс обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий способствует решению основной задачи коррекционного воспитания – развитие индивидуальности воспитанника, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Информационно-коммуникационные технологии повышают интерес детей к обучению, активизируют их познавательную деятельность, улучшают процесс усвоения материала и способствуют развитию образного мышления, ставя перед ребенком и помогая ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность и ведущий вид деятельности.

#### Список литературы

- 1 Денискина В. З. *Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение* / В. З. Денискина // Дефектология. – 2011. – №5. – С. 56 – 64.
- 2 Ермаков В. П. *Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения* / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
- 3 Петрова В. Г. *Кто они, дети с отклонениями в развитии?* / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 104 с.
- 4 Плаксина Л. И. *Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения* / Л. И. Плаксина. – Москва : Академия, 2009. – 231 с.
- 5 Роберт И. В. *Информатизация образования как новая область педагогического знания* / И. В. Роберт. – Текст : электронный. – // Российский портал информатизации образования : [сайт]. – URL: <http://portalsga.ru/data/2812.pdf> (дата обращения: 17.04.2018).

#### References:

- 1 Deniskina V. Z. *Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya u slepykh. imeyushchikh ostatochnoye zreniye* / V. Z. Deniskina //

Defektologiya. – 2011. – №5. – С. 56 – 64.

2 Ermakov V. P. Osnovy tiflopedagogiki: razvitiye. obucheniye i vospitaniye detey s narusheniyami zreniya / V. P. Ermakov, G. A. Yakunin. – Moskva : VLADOS, 2000. – 240 s.

3 Petrova V. G. Kto oni. deti s otkloneniyami v razvitiy? / V. G. Petrova, I. V. Belyakova. – Moskva : Flinta : Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut, 1998. – 104 s.

4 Plaksina L. I. Soderzhaniye mediko-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s narusheniyem zreniya / L. I. Plaksina. – Moskva : Akademiya, 2009. – 231 s.

5 Robert I. V. Informatizatsiya obrazovaniya kak novaya oblast pedagogicheskogo znaniya / I. V. Robert. – Tekst : elektronnyy. – // Rossiyskiy portal informatizatsii obrazovaniya : [sayt]. URL: <http://portalsga.ru/data/2812.pdf> (data obrashcheniya: 17.04.2018)

УДК 373.24

**О.Ю. Дзендзя, И.А. Никулина**  
**Детский сад комбинированного вида № 8,**  
**Белгород.**

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Аннотация.** В данной статье представлены образовательные технологии в коррекционно-развивающем обучении детей с речевыми нарушениями. Описана задача обучения детей дошкольного возраста родному языку, которая включает в себя обогащение и активизацию словаря, воспитание звуковой культуры речи, совершенствование грамматически правильной речи, развитие связной речи.

**Ключевые слова:** речь, ФГОС ДО, речевая система, игра, коммуникативная деятельность.

**O. Yu. Dzenzya, I. A. Nikulina**  
**Kindergarden of a complex kind No 8, Belgorod.**

## **EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN CORRECTIONAL DEVELOPING TRAINING OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS**

**Abstract.** This article presents educational technologies in correctional and developmental education of children with speech disorders. The article describes the tasks of development of preschool children learning their native language, which include such tasks as enrichment and activation of the vocabulary, education of sound culture of speech, improvement of grammatically correct speech, the development of coherent speech.

**Key words:** speech, FSES of PE, speech system, game, communicative activity.

Речь – великий дар природы, благодаря которому люди получают широкие возможности общения друг с другом. Речь объединяет людей в их деятельности, помогает понять, формирует взгляды

и убеждения. Речь оказывает человеку огромную услугу в познании мира.

Однако на появление и становление речи природа отводит человеку очень мало времени – ранний и дошкольный возраст. Именно в этот период создаются благоприятные условия для развития устной речи, закладывается фундамент для письменных форм речи (чтения и письма) и последующего речевого и языкового развития ребенка.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования содержание образовательной области «Коммуникация» направлено на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми через решение следующих задач:

- развитие свободного общения со взрослыми и детьми;
- развитие всех компонентов устной речи детей: лексической стороны грамматического строя речи, произносительной стороны речи;
- развитие связной речи – диалогической и монологической – в различных видах деятельности детей;
- практическое овладение воспитанниками нормами речи.

Среди важнейших задач развития детей дошкольного возраста обучение родному языку – одна из главных. Эта общая задача включает такие, как обогащение и активизация словаря, воспитание звуковой культуры речи, совершенствование грамматически правильной речи, развитие связной речи.

Одним из интегративных качеств ребенка, которое он может приобрести в результате освоения программы, является следующее: «овладение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками».

На овладение интегративными качествами влияют следующие умения детей, приобретенные к концу периода дошкольного обучения:

- участвовать в коллективном разговоре: задавать вопросы, отвечать на них, аргументируя ответ; последовательно и логично, понятно для собеседников рассказывать о факте, событии, явлении;
- быть доброжелательными собеседниками, говорить спокойно, не повышая голоса;
- в общении со взрослыми и сверстниками пользоваться формулами словесной вежливости;
- употреблять синонимы, антонимы, сложные предложения разных видов;
- различать понятия «звук», «слог», «слово», «предложение». Называть в последовательности слова в предложении, звуки и слоги в словах. Находить в предложении слова с заданным звуком, определять место звука в слове;
- пересказывать и инсценировать небольшие литературные произведения; составлять по пла-

ну и образцу рассказы из опыта, о предмете, по сюжетной картинке, набору картин с фабульным развитием действия.

Анализ научной литературы по проблемам речевого развития детей свидетельствует о том, что для современных детей характерно позднее начало формирования речевой системы. При этом отмечается неверное лексико-семантическое представление многих понятий, сужение значения слов, замена целого слова названием части предмета и наоборот. Дети дошкольного возраста, имеющие недоразвитие речи, испытывают трудности в звукопроизношении, не различают звуки на слух, для них характерны ошибки в словообразовании и словоизменении, низкий уровень развития словаря, ошибки в употреблении предложных конструкций, с трудом осваиваются процессы чтения и письма из-за ряда особенностей формирования речи.

Речевое общение охватывает процессы установления социальных контактов, обмена эмоциями, налаживания практического и речевого взаимодействия. Освоение способов построения общения включает не только ориентировку в языковых отношениях, структуре текста, но и главное – налаживание «диалогических отношений» с партнером.

Диалог – не только форма речи, он еще «разновидность человеческого общения» в старшем дошкольном возрасте, как подчеркивается многими учеными. Какова же его роль в развитии детей? Во-первых, дошкольники получают новый познавательный опыт; во-вторых, такая деятельность прививает детям начальные навыки учения, способствует развитию любознательности, наблюдательности, организованности, дисциплины.

С детьми старшего дошкольного возраста обучение диалогу осуществляем в форме дидактических игр с парным взаимодействием, а также игр-инсценировок, драматизаций и традиционных народных игр, в которых ребенок играет роль сказочного персонажа, принимает его позицию и тем самым преодолевает свойственный возрасту эгоцентризм.

Важной областью диалогического общения детей подготовительной группы является сюжетно-ролевая игра. В этом возрасте появляется игра-фантазирование, близкая по содержанию совместному рассказыванию. Некоторые авторы рекомендуют организовывать игру-фантазирование в форме сочинения фильма.

С целью активного влияния на коммуникативную деятельность детей мы организуем режиссерскую игру «Мы – журналисты», которая очень нравится детям. Журналисты и ведущие телепередач – ежедневные гости в квартире каждого ребенка. Дети запоминают их лица, узнают по манере говорить, пытаются подражать. Поэтому и игра «Мы – журналисты» оказалась ближе и понятнее детям, чем та же «Почта», на которой бывал не каждый ребенок.

Игра – вещь серьезная, поэтому подготовка к ней достаточно трудоемкая и занимает значительно больше времени, чем сама игра. В ходе предварительной речевой подготовки обогащается словарный запас детей, расширяются знания не только по данной теме, но и в области смежных с ней лексических тем.

Таким образом, решаются задачи не только образовательной области «Коммуникация», но и «Познание». И только после того, как дети получают достаточное количество сведений о профессии, становится возможным обсуждение круга вопросов, которые можно задать ее представителю.

В процессе развития диалога важен не только речевой, но и психологический аспект. Полноценный диалог немыслим без установления диалогических отношений, без формирования инициативной и активно ответной позиции, партнерских отношений. Такие диалогические отношения должны пронизывать как общение ребенка со взрослым, так и взаимодействие со сверстниками.

От искусства взрослых выступать интересным собеседником, партнером по играм и занятиям, организатором дел зависит содержательность, эмоциональность, контекстность общения детей со сверстниками и, естественно, полноценное развитие диалогической формы речи.

В заключение хочется сказать: принцип искусства воспитания гласит, что дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего.

#### Список литературы

- 1 Воронова В. Я. *Творческие игры старших дошкольников* / В. Я. Воронова. – Москва, 1981.
- 2 Выготский Л. С. *Игра и ее роль в психологии развития ребенка* / Л. С. Выготский. – Москва, 1966. – 512 с.
- 3 Гаспарова Е. М. *Режиссерские игры дошкольника* / Е. М. Гаспарова. – Москва : Просвещение, 1989.
- 4 Кравцова Е. Е. *Разбуди в ребенке волшебника* / Е. Е. Кравцова. – Москва : Просвещение, 1996.
- 5 Сухомлинский В. А. *Духовный мир школьника* / В. А. Сухомлинский. – Москва, 1946. – 223 с.

#### References

- 1 Voronova V. Ya. *Tvorcheskiye igry starshikh doshkolnikov* / V. Ya. Voronova. – Moskva, 1981.
- 2 Vygotskiy L. S. *Igra i ee rol v psikhologii razvitiya rebenka* / L. S. Vygotskiy. – Moskva, 1966. – 512 s.
- 3 Gasparova E. M. *Rezhisserskiye igry doshkolnika* / E. M. Gasparova. – Moskva : Prosveshcheniye, 1989.
- 4 Kravtsova E. E. *Razbudi v rebenke volshebника* / E. E. Kravtsova. – Moskva : Prosveshcheniye, 1996.
- 5 Sukhomlinskiy V. A. *Dukhovnyy mir shkolnika* / V. A. Sukhomlinskiy. – Moskva, 1946. – 223 s.

**В.В. Евдокимова, Е.Н. Медведева,  
М.М. Киселева**  
*Курганский государственный университет,  
Курган*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ (ДЦП)**

**Аннотация.** В данной статье авторами представлен обзор литературы по проблеме воспитания и обучения детей с детским церебральным параличом (ДЦП). Раскрыто понятие детского церебрального паралича, его этиология и патогенез. Раскрыто значение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении и воспитании детей с ДЦП.

**Ключевые слова:** Детский церебральный паралич, обучение, воспитание, информационно-коммуникационные технологии, познавательная деятельность, учебно-методические материалы.

**V.V. Evdokimova, E.N. Medvedeva, M.M. Kiseleva**  
*Kurgan state University, Kurgan*

## **THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF PEOPLE WITH CEREBRAL PALSY (CP)**

**Abstract.** This article presents the review of literature on the problem of education and training of children with cerebral palsy (cerebral palsy). The concept of cerebral palsy, its etiology and pathogenesis is revealed. The importance of information and communication technologies (ICT) in the education and upbringing of children with cerebral palsy is shown.

**Key words:** cerebral palsy, education, information and communication technologies, cognitive activity, educational and methodical materials.

На сегодняшний день проблема воспитания и обучения детей с детским церебральным параличом (ДЦП) весьма актуальна. Несмотря на высокий уровень достижений современной медицины количество детей с ДЦП до сих пор остается на высоком уровне и составляет примерно 2-3 ребенка на 1000 новорожденных. Согласно ФГОС, образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Исходя из этого, главной задачей остается создание благоприятных условий и комфортной среды для обучения и воспитания детей

с ДЦП в специальных школах или посредством инклюзивного образования [5].

Термином «церебральные параличи» объединяются синдромы, возникшие в результате повреждения мозга на ранних этапах онтогенеза и проявляющиеся неспособностью сохранять нормальную позу и выполнять произвольные движения. Двигательные расстройства (параличи, парезы, нарушения координации, насильственные движения) могут сочетаться с изменениями психики, речи, зрения, слуха, судорожными припадками, расстройствами чувствительности. Детские церебральные параличи представляют собой резидуальные состояния с непрогрессирующим течением.

Нарушение формирования мозга на ранних этапах онтогенеза, лежащее в основе детских церебральных параличей, может быть результатом целого ряда неблагоприятных воздействий. Наибольшее значение придается влиянию вредных факторов в период беременности и родов.

Из пренатальных факторов риска поражения нервной системы следует прежде всего отметить те отклонения в состоянии здоровья матери и акушерском анамнезе, которые предшествовали настоящей беременности. К ним относятся конституциональные нарушения, соматические, эндокринные, инфекционные заболевания, вредные привычки, повторные выкидыши, мертворождения, длительный период бесплодия, осложнения предыдущих беременностей и родов, наличие в семье детей с патологией нервной системы.

К интранатальным факторам риска относятся асфиксия в родах и внутричерепная родовая травма [1].

Постнатальными факторами поражения головного мозга с развитием детского церебрального паралича в периоде новорожденности обычно считаются инфекционные, реже травматические заболевания.

Для детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. Хронологическое созревание психической деятельности детей с церебральным параличом резко задерживается. На этом фоне выявляются различные формы нарушения психики и, прежде всего, познавательной деятельности. Не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений, например, тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП – с тяжелым недоразвитием отдельных психических функции или психики в целом. Для детей с церебральным параличом характерно своеобразное психическое развитие.

При ДЦП нарушено формирование не только познавательной деятельности, но и эмоционально-волевой сферы личности.

Структура нарушений познавательной деятельности при ДЦП имеет ряд специфических

особенностей, характерных для всех детей. К ним относятся:

1 неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций. Эта особенность связана с мозаичным характером поражения головного мозга на ранних этапах его развития при ДЦП;

2 выраженность астенических проявлений – повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов, что также связано с органическим поражением центральной нервной системы;

3 сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Дети с церебральным параличом не знают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что было в их практике.

Несформированность высших корковых функций является важным звеном нарушений познавательной деятельности при ДЦП.

Чаще всего страдают отдельные корковые функции, т.е. характерна парциальность их нарушений.

Для психического развития при ДЦП характерна выраженность психоорганических проявлений – замедленность, истощаемость психических процессов. Отмечаются трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, замедленность восприятия, снижение объема механической памяти. Большое количество детей отличаются низкой познавательной активностью, что проявляется в пониженном интересе к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов. Низкая умственная работоспособность отчасти связана с церебрастеническим синдромом, характеризующимся быстро нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий. Наиболее отчетливо он проявляется в школьном возрасте при различных интеллектуальных нагрузках. При этом нарушается обычно целенаправленная деятельность.

По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других наблюдается задержка психического развития, у части детей имеет место умственная отсталость. Дети без отклонений в психическом (в частности, интеллектуальном) развитии встречаются относительно редко. Основным нарушением познавательной деятельности является задержка психического развития, связанная как с ранним органическим поражением мозга, так и с условиями жизни [3].

Одним из приоритетных стратегических направлений модернизации образования в Российской Федерации является обеспечение детей с ограниченными возможностями здоровья специальными условиями обучения.

Информационно-коммуникационные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с такими детьми.

Информационно-коммуникационные технологии в образовании (ИКТ) – это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования.

Учебно-методические материалы разработаны на основе базовых программ MicrosoftWord, MicrosoftExcel, MicrosoftPowerPoint, содержат учебные базы данных и комплексы упражнений, компьютерную анимацию, разнообразный иллюстративный, звуковой материал [2].

Использование ИКТ в учебном процессе позволяет:

- усилить образовательные эффекты;
- повысить качество усвоения материала;
- построить индивидуальные образовательные траектории учащихся;
- осуществить дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению;
- организовать обучение детей, обладающих различными способностями и возможностями [4].

Развитие современных компьютерных технологий открыло новые перспективы для разработки специальных реабилитационных средств, позволяющих работать с детьми с тяжелыми поражениями двигательной сферы. Создаваемая компьютером среда виртуальной реальности (СВР) позволяет совершать воображаемые «путешествия в пространстве» тем, кто лишен возможности физического перемещения.

Применение программно-методических средств в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью создает условия для активизации компенсаторных механизмов, ведущих к образованию у детей устойчивых визуально-кинестетических условно-рефлекторных связей ЦНС как основу для формирования программных навыков, обеспечивает интерактивность и сотрудничество в процессе обучения, способствует расширению коммуникативных возможностей детей.

Используемый комплекс авторских и адаптированных компьютерных и сопровождающих настольных методик способствует развитию ориентации в пространстве и влияет на улучшение других видов зрительно-пространственных функций ребенка с особыми образовательными потребностями, позволяют учащимся значительно продвигнуться в освоении школьных навыков.

По данным Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, недостаточность формирования структур, отвечающих за зрительно-пространственный гнозис, оказывает определенное влияние на формирование эмоционально-личностной сферы ребенка. Коррекционные упражнения по развитию пространственных представлений позволяют отчасти

компенсировать и недостаточность эмоциональной сферы. Использование ИКТ дает возможность достижения ребенком хороших результатов, мотивирует на выполнение увлекательных заданий.

Содержание образования, в котором применяются информационные технологии, позволяет реализовать фундаментальные компетенции, такие, как социальная, коммуникативная, информационная, когнитивная и специальная. Компьютер в специальном образовании рассматривается как значительное средство моделирования развивающей среды, как способ расширения временных и пространственных границ специального образования. Использование информационных технологий повысит эффективность качества обучения, сделает образование более доступным, а развитие ребенка – гармоничным.

#### Список литературы

- 1 Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О.В. Тимонина. – Москва : Здоровье, 1988.
- 2 Гарнаева Е. И. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с ДЦП на дому / Е. И. Гарнаева, Р. М. Султанова. – Москва : ИКЦ «МарТ», 2013.
- 3 Левченко И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – Москва : Академия, 2001.
- 4 Ооржак М. Б. Использование ИКТ на уроках технологии / М. Б. Ооржак. – Текст : электронный. – // Социальная сеть работников образования : [сайт]. – 2013. – URL: <https://nsportal.ru/marinaoorzhakbay-oolovna> (дата обращения: 15.04.2018).
- 5 ФГОС. Стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – Текст : электронный // КлассИнформ. Справочник кодов общероссийских классификаторов : [сайт]. – 2014. – URL: <https://classinform.ru/fgos/10.2-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-obuchaiushchikhsia-s-ogranichennymi-vozmozhnostiami-zdorovia.html> (дата обращения: 15.04.2018).

#### References

- 1 Badalyan L. O. Detskiye tserebralnyye paralichi / L. O. Badalyan, L. T. Zhurba, O.V. Timonina. – Moskva : Zdorovie, 1988.
- 2 Gamayeva E. I. Ispolzovaniye informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v obuchenii detey s DTsP na domu / E. I. Gamayeva, R. M. Sultanova. – Moskva : IKTs «MarT», 2013.
- 3 Levchenko I. Yu. Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata : ucheb. posobiye / I. Yu. Levchenko, O. G. Prikhodko. – Moskva : Akademiya, 2001.
- 4 Oorzhak M. B. Ispolzovaniye IKT na urokakh tekhnologii / M. B. Oorzhak. – Tekst : elektronnyy. – // Sotsialnaya set rabotnikov obrazovaniya : [sayt]. – 2013. – URL: <https://nsportal.ru/marinaoorzhakbay-oolovna> (data obrashcheniya: 15.04.2018).
- 5 FGOS. Standart nachalnogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovia. – Tekst : elektronnyy // KlassInform. Spravochnik kodov obshcherossiyskikh klassifikatorov : [sayt]. – 2014. – URL: <https://classinform.ru/fgos/10.2-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-obuchaiushchikhsia-s-ogranichennymi-vozmozhnostiami-zdorovia.html> (data obrashcheniya: 15.04.2018).

УДК.37.032

**А.Н. Месь, Л.С. Дмитриевских**  
*Курганский государственный университет,  
Курган*

## ИЗУЧЕНИЕ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

**Аннотация.** В данной статье представлена попытка подбора существующих методик по изучению нравственной сферы у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Ключевые слова:** нравственная сфера, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, поведенческий компонент.

**A.N. Mes, L.S. Dmitrievskikh**  
*Kurgan state University, Kurgan*

## THE STUDY OF MORAL ISSUES IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** This article presents an attempt to select existing methods on the study of the moral sphere in primary school age with intellectual disabilities.

**Key words:** moral sphere, cognitive component, emotional component, behavioral component.

Проблемы, связанные с обучением детей, имеющих нарушение интеллекта, постоянно находятся в центре внимания современного общества. Сложный характер высших психических функций у данной категории детей и зависимость их формирования от социального развития делает эти функции наиболее слабым звеном в общем строении психики детей с нарушением интеллекта. Поэтому задача обучения учащихся в специальной (коррекционной) школе VIII вида приобретает большое практическое значение. Школьники с нарушением интеллекта должны быть воспитаны так, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях соответствовало существующим в обществе социальным нормам [1].

По мнению Г.Ф. Ксенофонтовой, нравственность – это интегральное психологическое образование. В данное образование входит комплекс общечеловеческих ценностей и убеждений, чувств и переживаний, мотивов и потребностей. Сюда же относятся и те поступки личности, которые она совершает, руководствуясь свободным выбором. Исследователи, изучающие нравственную сферу личности, исследуют такие ее компоненты, как когнитивный, эмоциональный и поведенческий [2].

К когнитивному компоненту относятся нрав-

ственные убеждения, знания, представления, понятия, оценочные суждения, ценности и ценностные ориентации, самосознание. Когнитивный компонент нравственной сферы изучали такие ученые, как Л. Н. Антилогова, И.М. Ильичева, Л.И. Божович, В.Э. Чудновский, С.Л. Рубинштейн, Б.С. Братусь, А.И. Титаренко, Е.Е. Соловцова, Т.Н. Мальковская, Н.Д. Зотов и др.

Эмоциональный компонент нравственной сферы составляют нравственные чувства и переживания. Данный компонент изучали С.Л. Рубинштейн, Е.П. Ильин, А.Г. Ковалев, Б.И. Додонов, А.Ф. Лазурский и другие исследователи.

В поведенческий компонент нравственной сферы входят нравственные действия, привычки, поступки, отношения. Этот компонент анализировали С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.И. Селиванов, М.С. Неймарк, Л.Н. Антилогова и др. [3].

Опираясь на особенности детей, обучающихся в школе VIII вида и на компонентный состав нравственной сферы, мы предлагаем исследовать данную сферу с помощью следующих методик.

Исследование когнитивного компонента предполагает изучение осознания детьми нравственных норм и представлений о нравственных качествах. Мы предлагаем использовать метод «Беседа» (методика Г.М. Фригман, И.А. Каплунович), который предназначен для изучения представлений детей о нравственных качествах [4].

Данная методика проводится индивидуально, ребенку задают вопросы, на которые он должен ответить и объяснить разные нравственные качества:

1 Кого можно назвать хорошим (плохим)? Почему?

2 Кого можно назвать честным (лживым)? Почему?

3 Кого можно назвать добрым (злым)? Почему?

4 Кого можно назвать щедрым (жадным)? Почему?

5 Кого можно назвать смелым (трусливым)? Почему?

Степень сформированности понятий о нравственных качествах оценивается по балльной системе:

5 баллов – ребенок отлично разбирается в нравственных понятиях;

4 балла – ребенок хорошо разбирается в нравственных понятиях;

3 балла – ребенок на среднем уровне разбирается в нравственных понятиях;

2 балла – ребенок не разбирается в нравственных понятиях.

Для исследования эмоционального компонента мы предлагаем использовать методику Н.Е. Богуславской «Незаконченные предложения», цель которой заключается в изучении нрав-

ственных чувств ребенка, эмоционального отношения к моральным нормам [5].

Детям предлагается бланк теста, где необходимо закончить предложение несколькими словами.

1 Когда я вижу, что кто-то из ребят попал в беду, то я...

2 Если кто-то надо мной смеется, то я...

3 Если я хочу, чтобы меня приняли в игру, то я...

4 Когда меня постоянно перебивают, то я...

5 Когда мне не хочется общаться с одноклассниками, я...

Обработка результатов по пятибалльной системе:

5 – задания ребенок выполняет превосходно;

4 – задания ребенок выполняет хорошо;

3 – задания ребенок выполняет удовлетворительно;

2 – задания ребенок выполняет плохо;

1 – с заданиями ребенок не справляется.

Методика «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой направлена на выявление нравственных ориентаций ребенка [6].

Ребенку даются картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников. Он должен разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие, объясняя свой выбор.

Оценивать результаты детей мы предлагаем балльной системой:

0 баллов – ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке картинки с изображением плохих и хороших поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют;

1 балл – ребенок неправильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия; эмоциональные реакции неадекватны;

2 балла – ребенок правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия, эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо;

3 балла – ребенок обосновывает свой выбор, эмоциональные реакции адекватные, яркие, проявляются в мимике и т.д.

Методика «Незаконченные предложения, или мое отношение к людям» Н.Е. Богуславской, Н.А. Купиной направлена на выявление нравственного поведения в различных ситуациях, в отношениях и взаимодействиях со сверстниками [7].

В данной методике детям предлагается закончить самостоятельно предложения, которые делятся на 3 группы: отношение к друзьям, к семье, к себе.

Отношение к друзьям:

Думаю, что настоящий друг...

Не люблю людей, которые...

Больше всего люблю тех людей, которые...

Когда меня нет, мои друзья...

Отношение к семье:

Моя семья обращается со мной как...

Когда я был маленьким, моя семья...

Отношение к себе:

Думаю, что я способен...

Я хотел бы быть похожим на тех, кто...

Больше всего я ценю...

Результаты оцениваются по пятибалльной системе:

5 – задания ребенок выполняет превосходно;

4 – задания ребенок выполняет хорошо;

3 – задания ребенок выполняет удовлетворительно;

2 – задания ребенок выполняет плохо;

1 – с заданиями ребенок не справляется.

Таким образом, мы считаем, что составленная нами методика диагностики нравственной сферы у младших школьников с нарушениями интеллекта позволит комплексно изучить все компоненты, заявленные в теме исследования.

На основе результатов, полученных после детального изучения нравственной сферы, мы сможем спланировать коррекционно-педагогическую работу, направленную на формирование нравственной сферы детей.

#### Список литературы

1 Виноградова Н. Д. Привычка – основа нравственного воспитания / Н. Д. Виноградова // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 91–96.

2 Ксенофонтова Г. Ф. Воспитание умственно отсталых школьников в процессе формирования детского коллектива (из опыта работы) / Г. Ф. Ксенофонтова // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 64–66.

3 Ляшенко Д. Н. Коррекция духовно-нравственных качеств у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения / Д. Н. Ляшенко // Банк рефератов : [сайт]. – Текст : электронный. – URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-135977.html> (дата обращения: 10.04.2018).

4 Нравственно-этическое воспитание младших школьников с нарушением интеллекта. Текст : электронный // Образовательные работы. – URL: <https://referat.bookap.info/work/217812Nravstvenno-eticheskoe-vozpitanie-mladshix> (дата обращения: 8.04.2018).

5 Пузанов Б. П. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие. – Москва : Академия, 2005. – 160 с.

6 Формирование учебной мотивации младших школьников с нарушениями интеллекта // РЕФ.РФ : [сайт]. – Текст : электронный. – URL: <http://referatwork.ru/refs/source/ref-102379.html> (дата обращения: 8.04.2018)

#### References

1 Vinogradova N. D. Privychka – osnova npravstvennogo vospitaniya / N. D. Vinogradova // Pedagogika. – 2007. – № 5. – S. 91–96.

2 Ksenofontova G. F. Vospitaniye umstvenno otstalykh shkolnikov v protsesse formirovaniya detskogo kollektiva (iz opyta raboty) / G. F. Ksenofontova // Defektologiya. – 2011. – № 5. – S. 64–66.

3 Lyashenko D. N. Korrektsiya dukhovno-npravstvennykh kachestv u detey mladshogo shkolnogo vozrasta s narusheniya-mi zreniya / D. N. Lyashenko // Bank referatov : [sayt]. – Tekst : elektronnyy. – URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-135977.html> (data obrashcheniya: 10.04.2018).

4 Npravstvenno-eticheskoye vospitaniye mladshikh shkolnikov s narusheniye-m intellekta. Tekst : elektronnyy // Obrazovatelnyye raboty. – URL: <https://referat.bookap.info/work/217812Npravstvenno-eticheskoe-vozpitanie-mladshix> (data obrashcheniya: 8.04.2018).

5 Puzanov B. P. Korrektsionnaya pedagogika: osnovy obucheniya i vospitaniya detey s otkloneniyami v razvitii : ucheb.

posobiye. – Moskva : Akademiya, 2005. – 160 s.

6 Formirovaniye uchebnoy motivatsii mladshikh shkolnikov s narusheniya-mi intellekta // REF.RF : [sayt]. – Tekst : elektronnyy. – URL: <http://referatwork.ru/refs/source/ref-102379.html> (data obrashcheniya: 8.04.2018).

УДК 371.927

**А.В. Никифорова, В.А. Дубовская**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье представлен анализ существующих подходов к определению понятия диалогическая речь. Дается сравнение диалогической формы речи в норме и у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. Проанализированы мнения различных авторов об особенностях диалога у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, дошкольник, реплика, общее недоразвитие речи.

**A.V. Nikiforova, V.A. Dubovskaya**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## FEATURES OF DIALOGUE FORMS OF SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

**Abstract.** The article presents the analysis of existing approaches to the definition of the content of dialogical speech. The comparison of the dialogical form of speech in the norm and in children with general underdevelopment of speech of the third level is given. The opinions of various authors about the features of dialogue in children of preschool age with general underdevelopment of speech of the third level are analyzed.

**Key words:** dialogical speech, preschooler, replica, general underdevelopment of speech.

Диалогическая речь – это первая и основная форма речевого общения детей дошкольного возраста, как указывают многие отечественные ученые (М.М. Алексеева, Л.С. Выготский, Т.Б. Филочева и др.). Именно благодаря диалогу дошкольники получают знания об окружающем их мире, налаживают социальные контакты, общаясь со сверстниками и взрослыми, удовлетворяют ярко выраженную потребность в самопрезентации. Диалог имеет большое значение в развитии



личности ребенка, что подтверждено в работах таких авторов, как Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, С.А. Мирнова. Однако, на сегодняшний день, данная тема разработана не до конца. Именно этим обусловлена актуальность проблемы особенности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Целью данной статьи является теоретическое изучение особенностей диалогической формы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Разные ученые дают разное определение понятию диалогическая речь (диалог).

О.Я. Гойхман утверждает, что в общем виде диалог как форма устной речевой коммуникации представляет собой общение двух субъектов посредством языка. Это процесс взаимного общения, когда реплика сменяется ответной фразой и происходит постоянная смена ролей [3].

По мнению педагога Л.П. Якубинского, диалог – не только форма речи, он еще и «разновидность человеческого поведения». Для диалога характерно реплицирование: говорение данного собеседника чередуется с говорением другого (или других), это чередование происходит либо в порядке смены (один «закончил», другой «начинает» и т. д.), либо в порядке прерывания, что очень обычно, особенно при эмоциональном диалоге [6].

За основу возьмем компонентный состав диалога, выделенный нами из определения В.П. Глухова: «Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций» [2].

М.М. Бахтин, Г.М. Кучинский считают, что в языкознании классифицируются высказывания (реплики) как инициативные, открывающие общение, так и ответные. Определяющей характеристикой диалогической реплики является ее ситуативность. Ситуативность ярче проявляется в неофициальном диалоге, для которого характерен разговорный стиль, именно им и пользуются дошкольники.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина утверждают, что для диалога дошкольников характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Данная особенность обусловлена ситуативностью диалога и связью реплик единой темой. В последующих репликах обычно учитывается все, что было сказано в предыдущих, поэтому сжатость, краткость реплик – это норма для диалога.

Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора (Л.П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога. На эту особен-

ность указывают ученые, описывающие диалог (А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и др.).

Диалогическая речь у детей с ОНР сопряжена с определенными трудностями.

Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.М. Жаренкова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филочева и др.) впервые было дано теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи (ОНР).

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [4].

Р.Е. Левина выделяет три уровня речевого развития детей:

I уровень – характеризуется отсутствием речи, так называемые «безречевые дети»;

II уровень – начальные элементы общеупотребительной речи, характеризующиеся бедностью словарного запаса, явлениями аграмматизма;

III уровень – характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития;

Для речи детей с ОНР третьего уровня характерно использование развернутой фразовой речи, но в речи присутствуют преимущественно простые предложения. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

Объем словарного запаса у детей с ОНР третьего уровня значительно увеличивается: дети употребляют в речи практически все части речи, в большей степени – существительные и глаголы, в меньшей – прилагательные и наречия. Типично неточное употребление названий предметов. Дети допускают ошибки в использовании предлогов, согласовании частей речи, употреблении падежных окончаний и ударений. Что касается понимания обиходной речи, то оно значительно полнее и точнее, чем на предыдущих уровнях.

Звуконаполняемость и слоговая структура слов у детей с ОНР третьего уровня страдает только в трудных случаях. Дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Дети с ОНР третьего уровня пользуются полной слоговой структурой слов, лишь в качестве остаточного явления отмечают перестановки звуков, слогов и слов (*колбаса* – «кобалса», *сковорода* – «соквощка»). Но замены слов, как и на предыдущем уровне, происходят как по смысловому, так и по звуковому признакам [5].

Современное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного ее развития. У детей с ОНР

третьего уровня связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Такие авторы, как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

В дошкольном возрасте дети без речевой патологии способны активно участвовать в диалоге, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мاستюковой, Т.Б. Филичевой, В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить о том, что у детей с ОНР диалогическая форма речи развита не в полной степени.

Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Также они не всегда полностью понимают смысл прочитанного, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняется в выборе необходимого слова.

Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда и родителей.

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются с сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Дети с ОНР не умеют пользоваться своей речью; они молча действуют с предметами и игруш-

ками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым, что порождает специфические черты общего и речевого поведения: ограниченную контактность в общении со взрослыми и сверстниками, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в речь собеседника.

В тех случаях, когда диалог между ребенком с ОНР третьего уровня и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это можно объяснить тем, что у ребенка отсутствуют сведения, необходимые для ответа, бедный словарный запас препятствует формированию высказывания, также возникает непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их ответные реплики оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения. Наступает быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению диалога.

Итак, совокупность перечисленных пробелов в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ограничивает речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствует осуществлению полноценного ведения диалога. Общение со сверстниками у детей с ОНР носит эпизодический характер. На занятиях дети с ОНР предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не ведут диалог между собой. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с ОНР друг с другом. Все это служит серьезным препятствием для овладения им программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

#### Список литературы

- 1 Алексеева М. М. *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников* : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
- 2 Глухов В. П. *Основы психолингвистики* : учеб. пособие / В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
- 3 Гойхман О. Я. *Речевая коммуникация* : учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – Москва : Инфра-М, 2008. – 272 с.
- 4 Левина Р. Е. *Основы теории и практики логопедии* / Р. Е. Левина. – Москва : Альнс, 2013. – 367 с.
- 5 Филичева Т. Б. *Основы логопедии* : учеб. пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.
- 6 Якубинский Л. П. *О диалогической речи* / Л. П. Якубинский // Якубинский Л. П. *Избранные работы: язык и его функционирование*. – Москва, 1986. – С. 17–58.

#### References

- 1 Alekseeva M.M., Yashina V.I. *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov* : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. – 3-e izd., stereotip. – Moskva : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000. - 400 s.
- 2 Gluhov V.P. *Osnovy psiholingvistiki* : ucheb. posobie dlya studentov pedvuzov. – Moskva : ACT: Astrel', 2005. – 351,[1] s., – (Vysshaya shkola).
- 3 Gojhman O.Ya., Nadeina T.M. *Rechevaya kommunikaciya* :

учебник. –2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Infra-M, 2008. – 272 с.

4 Levina R. E. *Osnovy teorii i praktiki logopedii* / R. E. Levina. – Москва : Al'nS, 2013. – 367s.

5 Filicheva T. B. i dr. *Osnovy logopedii : ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spec. «Pedagogika i psihologiya (doshk.)»* / T. B. Filicheva, N. A. CHEveleva, G. V. CHirkina. – Москва : Prosveshchenie, 1989.—223 s.: il.

6 L.P. Yakubinskij *O dialogicheskoj rechi* / Yakubinskij L.P. *Izbrannye raboty: yazyk i ego funkcionirovanie*. – Москва, 1986. – S. 17-58).

УДК 371.927

**Н.Е. Попова, Ю.В. Григорьева, В.А. Дубовская**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

**Аннотация.** В данной статье раскрывается сущность и компонентный состав коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Особое внимание уделяется рассмотрению коммуникативных способностей у старших дошкольников в норме и при патологии.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативная компетенция, общее недоразвитие речи.

**N.E. Popova, Yu.V. Grigoryeva, V.A. Dubovskaya**  
**Kurgan State University, Kurgan**

## **FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE THIRD LEVEL**

**Abstract.** This article reveals the essence and component composition of communicative competence in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech of the third level. Particular attention is paid to the consideration of communication skills of senior preschoolers in normal and pathological conditions.

**Key words:** communication, communicative competence, general speech underdevelopment.

В наши дни коммуникация играет большую роль в жизни человека, особенно в жизни ребенка. Коммуникативная компетенция – основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности. Через коммуникацию человек приобретает все высшие познавательные способности и качества. С ее помощью люди обменива-

ются информацией и передают ее из поколения в поколение. При нарушениях речи у детей отмечаются трудности в развитии и удовлетворении коммуникативных потребностей. Установление речевой коммуникации – одно из главных условий полноценного развития ребенка. Задача коммуникативного развития ставится и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где отмечается, что в период дошкольного детства необходимо создать условия для развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, т.е. коммуникативные компетенции.

Отметим, что понятия «компетенция» и «компетентность», хотя и имеют сходную этимологию, не равнозначны. Под компетентностью понимается способность субъекта к выполнению какой-либо деятельности, включая речевую, тогда как компетенция – это содержание такой способности, то есть система знаний, умений, навыков, приобретаемых в ходе обучения [1].

Проблема формирования коммуникативной компетенции рассматривается в специальной педагогике, психологии, психолингвистике. На своеобразии коммуникативной компетенции детей с нарушениями речи указывают Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина и др.

В настоящее время нет единого определения термина «коммуникативная компетенция», авторы интерпретируют его по-разному.

Термин был введен в научный обиход американским языковедом Н. Хомским и обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке.

И.А. Зимняя в свою очередь определяет коммуникативную компетенцию с точки зрения психологии как «умение субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по различным задачам и ситуациям общения» [2].

Коммуникативная компетенция является сложным образованием и в современной интерпретации включает в себя следующие виды компетенций: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную.

Лингвистическая компетенция предполагает владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме.

Социолингвистическая компетенция является собой знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, позволяющих осуществить речевое действие, а также умение применять эти способы для понимания других людей в зависимости от ситуации.

Социокультурная компетенция подразумева-

ет знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения.

Социальная компетенция проявляется в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

С помощью стратегической компетенции человек может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в языковой среде.

Дискурсивная компетенция проявляется во владении различными типами дискурса. Данный аспект коммуникативной компетенции предполагает наличие способности связывать одно высказывание с другим, а также способности логически (последовательно) излагать мысли в ситуации общения [5].

Многие авторы, например, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина и др. говорят о том, что у развивающегося в норме дошкольника уже к началу школьного обучения должны быть сформированы на достаточном уровне такие коммуникативные способности, как:

- коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, активно взаимодействовать в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками);
- способность к эмпатии (умение сопереживать, чувствовать другого);
- способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, умение реагировать в конфликтных ситуациях);
- культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, техникой аргументации и введение спора, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств).

К сожалению, сегодня наблюдается тенденция к активному увеличению числа детей с нарушениями речи. Одним из наиболее распространенных и в то же время достаточно сложных нарушений речи является общее недоразвитие речи.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [3].

Рассмотрим подробнее особенности развития коммуникативных способностей у дошкольников с третьим уровнем общего недоразвития речи.

Третий уровень речевого недоразвития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. Понимание обращенной речи близко к норме. Однако в речи присутствуют элементы лексико-грамматического и фонетико-

фонематического недоразвития. Фразы простые. Сложные предложения с союзами практически не используются.

Несформированность звуковой стороны речи у детей с ОНР третьего уровня выражается в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков в речи [1].

Дошкольники с ОНР третьего уровня испытывают затруднения в различении звуков на слух. Связное речевое высказывание дошкольника отличается отсутствием четкости, последовательности, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются причинно-следственные отношения.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток и на формирование ребенка как личности в целом. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления: дети с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [4].

Проанализировав и обобщив вышеизложенный материал, можно сказать, что к особенностям коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР третьего уровня относятся:

- в рамках лингвистической компетенции: наличие речи с элементами недоразвития лексики, грамматики, фразеологии, неточное понимание и употребление обобщенных понятий, малый словарный запас, недостаточная дифференциация звуков на слух;
- такие нарушения социолингвистической компетенции, как трудности в формулировании своих мыслей и построении высказывания;
- проблемы развития социокультурного компонента, связанные с недостаточностью представлений об особенностях социального и речевого поведения носителей языка;
- недостаточная сформированность социальной компетенции: низкая речевая активность, недостаточная критичность к своему дефекту, а также незаинтересованность в контактах и неумение ориентироваться в ситуации общения;
- значительная несформированность дискурсивной способности, а именно неумение выстраивать целостные, логические высказывания и отбирать лингвистические средства в зависимости от ситуации общения.

Таким образом, нарушение коммуникативной функции у детей с ОНР третьего уровня затрагивает все компоненты коммуникативной компетенции и выражается в снижении потребности в общении, недостаточной сформированности форм коммуникации, особенностях поведения (отсутствие заинтересованности в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм). Указанные речевые и коммуникативные затруднения оказывают отрицательное влияние на усвоение и поддержание контактов со сверстни-

ками и взрослыми, поэтому проблема изучения особенностей коммуникации у детей с патологией не теряет своей актуальности.

#### Список литературы

1 Грибова О. Е. *Технология организации логопедического обследования : метод. пособие* / О. Е. Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 96 с.

2 Зимняя И. А. *Лингвopsихология речевой деятельности* / И. А. Зимняя. – Москва, 2001.

3 Левина Р. Е. *О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи* / Р. Е. Левина. – Текст : электронный // *Вопросы логопедии*. – 1959. – С. 207–252. – URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narusenij-o-genezise-narusenij-pisma-u-3330> (дата обращения: 30.03.2018).

4 Лисина М. И. *Общение ребенка со взрослым как деятельность* / М. И. Лисина. – Москва : Просвещение, 1998. – 76 с.

5 Хуторский А. В. *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования* / А. В. Хуторский // *Народное образование*. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

#### References

1 Gribova O. E. *Tekhnologiya organizatsii logopedicheskogo obsledovaniya : metod. posobiye* / O. E. Gribova. – Moskva : Ayris-press, 2008. – 96 s.

2 Zimnyaya I. A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti* / I. A. Zimnyaya. – Moskva, 2001.

3 Levina R. E. *O genezise narusheniy pisma u detey s obshchim nedorazvitiem rechi* / R. E. Levina. – Tekst : elektronnyy // *Voprosy logopedii*. – 1959. – S. 207–252. – URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narusenij-o-genezise-narusenij-pisma-u-3330> (data obrashcheniya: 30.03.2018).

4 Lisina M. I. *Obshcheniye rebenka so vzroslym kak deyatelnost* / M. I. Lisina. – Moskva : Prosveshcheniye, 1998. – 76 s.

5 Khutorskiy A. V. *Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya* / A. V. Khutorskiy // *Narodnoye obrazovaniye*. – 2003. – № 2. – S. 58–64.

УДК 376.37

**И.О. Середенкова, В.А. Дубовская**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ**

**Аннотация.** В статье представлены материалы, посвященные вопросам исследования и формирования речи у неговорящих детей.

**Ключевые слова:** безречевой ребенок, мотивация, общение, общее недоразвитие речи первого уровня.

**I.O. Seredenkova, V.A. Dubovskaya**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **THE FORMATION OF PRIMARY SKILLS VERBAL COMMUNICATION NON-VERBAL CHILDREN**

**Abstract.** The article presents the materials on the research and formation of speech in unlanguage children.

**Key words:** speechless child, motivation, communication, general underdevelopment of speech of the first level.

В последнее время специалисты-дефектологи все чаще сталкиваются с безречевыми детьми, т. е. с детьми, у которых отсутствует речь как способ и как средства общения. Вопросами изучения детей с общим недоразвитием речи первого уровня (ОНР первого уровня) занимались многие исследователи детской речи: Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Л.Н. Ефименко и другие ученые-дефектологи.

Е.В. Кириллова отмечает, что дети с отсутствием речи, или дети имеющие ОНР первого уровня, имеют комплексное органическое нарушение центральной нервной системы. Уровень развития речи, характерный для этих детей, представляет собой, по мнению автора, вокализации, звукоподражания и звукокомплексы, эмоциональные восклицания, а также отдельные нечетко произносимые обиходные слова, которые не могут обеспечить данной категории дошкольников полноценное общение со взрослыми и сверстниками.

Дети пользуются однообразным комплексом паралингвистических средств коммуникации для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами, обозначая разницу значений. Лепетные образования, используемые детьми в процессе общения, в зависимости от ситуации можно расценивать как однословные предложения; при этом каждый лепетный элемент сопровождается активной жестикуляцией в качестве дополнительной поддержки в пояснении применяемых неязыковых средств.

Пассивный словарь данной категории детей оказывается значительно шире активного. Однако в исследованиях Г.И. Жаренковой показана ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком уровне речевого развития [3].

Группа безречевых детей по своему составу является неоднородной. По мнению Е.В. Кирилловой, к ним следует отнести детей, имеющих ранний детский аутизм, детский церебральный паралич, нарушение слуха, моторную и сенсорную алалию, тяжелую степень дизартрии. Этим детей объединяет отсутствие мотивации к речевому общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость. Все это мешает ребенку контактировать с социумом и благополучно развиваться.

Поскольку дети с ОНР первого уровня плохо понимают обращенную к ним речь и часто ориентируются только на ситуацию общения, то чрезвычайно важно развивать у них понимание обращенной речи через различные коммуникативные ситуации, используя игровую и предметную деятельность, режимные моменты и неформальное общение с дошкольниками. В процессе развития импрессивной речи неговорящих детей логопеду необходимо обращаться к ребенку коротким пред-

ложением, обязательно широко использовать различные виды наглядности, производить действия несколько раз подряд, закрепляя повторением сказанное.

Работа с такими детьми на начальных этапах логопедической работы, как правило, ведется индивидуально. По достижении определенного уровня развития малышей можно объединять в группы по несколько человек.

Изучение специальной литературы, периодических изданий позволило нам выделить приемы логопедической работы, направленные на развитие речевой активности, понимания обращенной речи, активного словаря для безречевых детей. Рассмотрим ниже некоторые аспекты формирования импрессивной речи у детей с ОНР первого уровня.

В.А. Дубовская, Л.В. Мякишева предлагают формировать речевую активность у неговорящих детей с интеллектуальным недоразвитием и детским церебральным параличом посредством развития эмоционального и предметного взаимодействия средствами двигательной-кинестетической, зрительной и слуховой стимуляции. Авторы рекомендуют применять следующие игры для развития речевой активности у данной категории дошкольников:

1 «Ладушки-ладушки». Педагог хлопает своей ладонью по ладони ребенка, сопровождая свои действия стихотворным текстом, и побуждает ребенка к ответным действиям: «Ладушки-ладушки, где были? У бабушки! Ладушки-ладошечки, звонкие хлопошечки. Хлоп-хлоп!»

2 «С горки – бух! На горку – ух!». Педагог выдавливает крем на левую руку ребенка. Поглаживая и похлопывая ее от локтя до кончиков пальцев (а также в обратном направлении), размазывает крем, действуя правой рукой ребенка. Затем меняет руки. Все движения сопровождаются словами: «С горки – бух!» (движение от локтя к пальцам руки). «На горку – ух!» (движение от кончика пальцев до локтя).

3 «Сорока-белобока». Это упражнение, по мере возможностей детей, побуждает их к самостоятельным действиям. Взрослый действует руками ребенка: указательным пальцем правой руки выполняет круговые движения по ладони левой руки. Действия сопровождаются словами: «Сорока-белобока кашку варила, деток кормила. Этому дала, (по очереди загибаются пальцы), этому дала, этому дала, этому дала, этому дала» [5].

Т.Б. Филичева, М.С. Жукова, Е.М. Мастюкова предлагают следующие игры и упражнения по развитию понимания обращенной речи и её активизации:

1 Игровое упражнение «Помоги логопеду». Логопед: «Принеси машинку. Что ты принес? Правильно, машинку. Машинку. Это машинка. Что это? Это машинка» и т. д. Логопед фиксирует речеслуховое внимание на слове «машинка»

и добивается того, чтобы ребенок одновременно слушал слово и всматривался в артикуляцию. Логопед: «Посмотри, где у меня рот? Где губы? Смотри: “Ма-шин -ка”. Давай вместе: ма-шин-ка. Молодец!»

При выполнении упражнения хвалить ребенка обязательно, даже если он сразу корректного, правильного повторения не достиг.

2 Серия игр «Умный пальчик».

Задавая вопрос, логопед просит показать ребенка пальчиком предметы или игрушки. Например: «Где домик? Где машинка? Где солнышко?» [6].

Т.Н. Новикова-Иванцова отмечает, что в до-речевом периоде дети активно используют жесты. Благодаря жестам ребенок может показать то, что еще не может сказать. Между взрослым и ребенком возникает понимание, происходит коммуникация. Ребенку можно задавать вопросы для выяснения того, что он понимает, а что нет, и он сможет ответить жестом. Например, можно спросить: «Какой Миша большой?», малыш будет вытягивать обе ручки вверх. Можно задать вопрос: «Как медведь царапается?», а ребенок будет совершать пальчиками царапающие движения по поверхности дивана. Эти действия ребенка свидетельствуют о том, что слова и «большой», и «царапается» ему понятны [4].

С целью активизации речевого развития неговорящих детей Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова рекомендуют применять серии игровых логопедических упражнений. Представим далее некоторые из них.

1 Серия игр «Поручение». Варианты последовательно усложняющихся игр-поручений:

а) логопед просит принести куклу, посадить куклу, положить куклу спать и др.;

б) логопед просит дать красную машинку или дать большую машинку и др.;

в) логопед просит положить пирамидку в стол, положить пирамидку на стол, положить мяч в ящик, поставить машинку на стул.

Чтобы ребенку игра была интересна, можно привлечь к игре любимые ребенком игрушки. Например: «Давай Миша (игрушка) тебе поможет». Логопед дает поручение игрушке, а ребенок выполняет задание «мишкиными лапами».

2 Серия игр «Прятки». В игре участвуют любимые игрушки, но меняется роль логопеда (она «не-руководящая»). Ребенок сам прячет какой-либо предмет, затем берет в руки «Мишку»; с помощью игрушки, которой управляет ребенок, ищет этот предмет следующим образом: «Миша, посмотри под столом. – Нет под столом. Миша, посмотри на полке. – Нет на полке» и т. д. При этом действия выполняет ребенок [6].

О.Е. Громова считает целесообразным использовать для развития понимания обращенной речи у неговорящих детей следующие виды игр.

1 Применение «Волшебного сундучка». Логопед: «Посмотри, что там? (Открывает и до-

стает кисточку). Что это? – Это кисточка. Что я делаю кисточкой? (Показывает). – Рисую. (Достаёт желтую краску). Что это? – Это краска. Какого цветом краска? – Желтая. Иди, покажи на моем столе желтый кубик, желтый шарик» и т. д. При этом ребенок только показывает жеста, а произносит все слова логопед.

2 Упражнение «Мы кормим зверей». Во время игр с ребенком очень легко пополняется словарный запас малыша, если речь логопеда будет очень эмоциональной. Например, логопед предлагает ребенку покормить зверей: «Давай покормим зверей. Они проголодались. Они очень голодные. Кого мы будем кормить? Неси сюда котика, корову и собачку. Посмотри, как они просят кушать. Как котик просит кушать? (пауза) Мяу-мяу! А как коровка просит кушать? Му-у, му-у! Как собачка просит кушать? Ав-ав! А где наш мишка? Зови его скорей. Вот мишка топает: топ-топ-топ. Как мишка ходит? Топ-топ-топ. А теперь ставь стол. Поставил? Давай поставим зверей поближе к столу. Котика сюда, коровку сюда, а собачку куда? Вот сюда. А мишку давай поставим на стул. Пусть сидит за столом» [2].

А.Л. Битова предлагает игровой метод, направленный на одновременное развитие мелкомоторного праксиса и развития понимания обращенной речи у неговорящих детей с алалией. Данный метод активно применяется автором в логопедической работе с неговорящими детьми. Дети выкладывают бусы под речевое сопровождение логопедом: сначала положим одну горошину, потом одну фасолину, снова горошину, фасолину, горошину, фасолину; вот какие красивые бусы получились!

Кроме того, А.Л. Битова предлагает проводить параллельную работу по формированию пассивного словаря и развитию кинестетических ощущений от пальцев рук. Для этого необходимо, чтобы ребенок ощущал форму, величину предмета, фактуру материала, из которого тот сделан, что достигается путем ощупывания или поглаживания разнообразных игрушек и фигурок [1].

Таким образом, вопрос активизации речевого развития неговорящих детей в специальной литературе представлен достаточно широко. И предлагаемые авторами отдельные методические приемы формирования первичных умений речевого общения, и комплексные логопедические методики по активизации речи у детей с ОНР первого уровня различной этиологии опираются на принципы учета особенностей психофизического развития пациента, этиологии, механизмов и симптоматики нарушения; речевых, психологических, моторных и возрастных особенностей данного контингента детей.

Анализ литературных источников по проблеме нашего исследования позволяет выделить некоторые эффективные направления и условия коррекционно-педагогической работы с неговорящими детьми:

1 Расширение объема понимания речи, понимания детьми конкретных слов и выражений, отражающих знакомые детям ситуации и явления.

2 Использование ситуативного подхода к речевому развитию детей с ОНР первого уровня.

3 Применение комплексного подхода к достижению цели.

4 Осуществление постепенного перехода от простого к сложному.

5 Использование в играх, игровых ситуациях, на занятиях для создания комфортной обстановки любимых игрушек ребенка.

6 Воспроизведение жизненных ситуаций в реальных моментах, в игре, на занятиях.

7 Применение яркой красочной наглядности, изображающей совершаемые ребенком действия.

8 Обязательное использование похвалы и других методов поощрения на занятиях с ребенком на всех этапах обучения [6].

#### Список литературы

1 Битова А. Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы / А. Л. Битова // *Особый ребенок: исследования и опыт помощи* : науч.-практ. сборник. – Москва : Центр лечебной педагогики, 1999. – С. 44–52.

2 Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – Москва : ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.

3 Кириллова Е. В. Безречевые дети: особенности психолого-педагогической характеристики / Е. В. Кириллова // *Логопед.* – 2012. – № 3. – С. 40–42.

4 Новикова-Иванцова Т. Н. От слова к фразе / Т. Н. Новикова-Иванцова. – Москва : Издательство ГОУ «Специальная (коррекционная) начальная школа - детский сад V вида № 1708», 2006.

5 Теоретико-методологические подходы к изучению речевых процессов детей с недоразвитием речи различного генеза / под общ. ред. Н. В. Скоробогатовой, Ю. С. Пяшкур. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2016. – 329 с.

6 Филичева Т. Б. Логопедия / Т. Б. Филичева, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2004. – 320 с.

#### References

1 Bitova A. L. Formirovaniye rechi u detey s tyazhelyimi rechevymi narusheniyami: nachalnyye etapy raboty / A. L. Bitova // *Osobyi rebenok: issledovaniya i opyt pomoshchi* : nauch.-prakt. sbornik. – Moskva : Tsentr lechebnoy pedagogiki, 1999. – S. 44–52.

2 Gromova O. E. Metodika formirovaniya nachalnogo detskogo leksikona / O. E. Gromova. – Moskva : TTs Sfera, 2003. – 176 s.

3 Kirillova E. V. Bezrechevyye deti: osobennosti psikhologo-pedagogicheskoy kharakteristiki / E. V. Kirillova // *Logoped.* – 2012. – № 3. – S. 40–42.

4 Novikova-Ivantsova T. N. Ot slova k fraze / T. N. Novikova-Ivantsova. – Moskva : Izdatelstvo GOU «Spetsialnaya (korrektsionnaya) nachalnaya shkola - detskiy sad V vida № 1708», 2006.

5 Teoretiko-metodologicheskiye podkhody k izucheniyu rechevykh protsessov detey s nedorazvitiyem rechi razlichnogo geneza / pod obshch. red. N. V. Skorobogatovoy, Yu. S. Pyashkur. – Shadrinsk : Shadrinskiy Dom Pechati, 2016. – 329 s.

6 Filicheva T. B. Logopediya / T. B. Filicheva, N. S. Zhukova, E. M. Mastjukova. – Ekaterinburg : LITUR, 2004. – 320 s.

**М.Э. Чибрикова, Н.Ю. Гомзякова**  
**Московский государственный областной университет, Москва**

## **ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме применения компьютерных технологий в логопедической практике, анализу вариативности компьютерных программ и особенностей их использования в работе с детьми, направленной на преодоление речевых нарушений.

**Ключевые слова:** компьютерные программы, логопедия, нарушения речи.

**M.E. Chibrikova, N.Yu. Gomzyakova**  
**Moscow State Regional University, Moscow**

## **APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN LOGOPEDIC PRACTICE**

**Abstract.** The work is devoted to the problem of the use of computer technology in speech therapy practice, analysis of the variability of computer programs and the features of their use in working with children, aimed at overcoming speech disorders.

**Key words:** computer programs, speech therapy, speech disorders.

Тенденции развития компьютерных технологий на сегодняшний день в значительной степени упрощают нам жизнь. В специальной педагогике в настоящее время разработан методологический подход к использованию информационных технологий (ИТ) в процессе обучения детей с отклонениями в развитии (О.И. Кукушкина, 2005).

В связи с модернизацией технических средств, расширяются возможности использования передовых компьютерных технологий и в логопедической практике (Д.И. Бойков, Л.Б. Баряева, Ю.Б. Зеленская, Л.Р. Лизунова, А.В. Лопатина, О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская и др.). Широкое распространение получают различные авторские разработки (О.А. Безрукова, О.Е. Грибова, Р.Л. Лизунова и др.), которые способствуют выявлению и коррекции речевых нарушений. В логопедической практике такие технологии все чаще применяются в работе с детьми, но необходимо помнить и соблюдать основные правила проведения занятий за компьютером.

В настоящее время на рынке компьютерной продукции представлено более двадцати отечественных разработок для логопедических занятий. Рассмотрим конкретные примеры имеющихся программ. Одной из таких является «Мерсибо» (<https://mersibo.ru/front-specialist>, автор –

Екатерина Александровна Суслова), которая активно применяется при логопедической диагностике, когда дети при помощи учителя-логопеда в игровой форме проверяют свой фонематический слух, словарный запас, звукопроизношение, а также состояние неречевых функций. Такая работа достаточно продуктивна и интересна для ребенка, поскольку он занимается в интерактивном режиме и материал всегда новый и разнообразный [2].

Программа диагностики речи О.А. Безруковой характерна тем, что позволяет оценить уровень сформированности речезыковой компетенции детей 4-, 5- и 6-летнего возраста. Ребенок выполняет тестовые задания, которые сводятся в таблицу и выдают результат диагностического обследования.

Большую популярность имеет программа, разработанная авторским коллективом З.А. Репина и Л.Р. Лизунова «Игры для Тигры», которая может использоваться в диагностике для консультирования специалистами родителей, в домашних условиях самими родителями. Данная программа хорошо применяется в работе с детьми, страдающими дислалией, ринолалией и другими речевыми расстройствами. Программа имеет более 50 упражнений и разделена на 4 блока:

- «Звукопроизношение»;
- «Просодика»;
- «Фонематика»;
- «Лексика» [3].

Практическое применение данных ИТ-технологий в настоящее время используется в дошкольных и школьных учреждениях, а также в различных логопунктах.

Московский научно-практический центр детской психоневрологии применяет технологии дополнительной реальности в работе логопеда и других специалистов с детьми, а также различные современные программы для улучшения качества реабилитации и адаптации детей, имеющих речевые нарушения как вторичный дефект.

Вариативность применения рассматриваемых программ разнообразна. В них используются игровые элементы, интерактивность обучения, дифференцированный подход и создание психолого-педагогических условий развития положительных мотиваций у детей, поэтому они увлекательны и легки в применении.

Изучая структуру данных программ и их многокомпонентность, мы видим, что такая форма работы может представлять интерес для специалистов и для детей, способствовать эффективности достижению поставленных целей. Однако, в процессе такой работы необходимо соблюдать определенные правила безопасности как детей, так и логопеда. Изучением нормативов работы за компьютером занимались такие исследователи как А.А. Баранов, Л.В. Макарова, Е.И. Петрова и др., которые в своих научных работах рассматривали положительное и отрицательное влияние компьютера на функциональное состояние детского организма.



Установлены следующие требования к нормативам работы за компьютером для детей дошкольного возраста. Малышам до 6 лет лучше не сидеть за компьютером более 20 минут (при этом, желательно, не каждый день). Детям в возрасте 7-8 лет это время можно продлить до 30-40 минут в день, а с 9-11 лет – не более часа-полутора [1].

Помимо регламента времени нельзя забывать и о правильной организации рабочего места, а также родительском контроле во время проведения занятий в домашних условиях. Первостепенной задачей является установление правильного освещения, стол должен подходить ребенку по росту, ноги стоять на полу или на подставке под прямым углом. Монитор должен находиться перед ребенком на расстоянии 70 сантиметров от его глаз. Очень хорошо приучить ребенка к выполнению специальной гимнастики для глаз, которая поможет укрепить глазные мышцы, улучшить остроту зрения и снизить напряжение.

Таким образом, проанализировав литературу по проблеме использования компьютерных технологий в логопедии и изучив практический опыт применения рассмотренных программ, можно сделать вывод о целесообразности таких форм работы с детьми. На сегодняшний день многие IT-технологии помогают найти индивидуально-дифференцированный подход к ребенку. В целом, можно отметить рациональность применения специальных программ в логопедической практике, которые облегчают процесс работы специалиста, но при условии соблюдения норм работы за компьютером и не заменяя традиционных форм взаимодействия.

#### *Список литературы*

1 Жукова Р. С. *Дети и компьютер: вред и польза умной машины* / Р. С. Жукова. – Текст : электронный. – URL: <http://ourboys.ru/computer> (Дата обращения: 13.04.2018).

2 Кислякова М. А. *Обзор компьютерных программ для логопеда* / М. А. Кислякова, А. Быцай, Е. Боштовенко // *Ученые заметки ТОГУ*. – 2016. – Том 7. – № 4. – С. 499 – 503.

3 Репина З. А. *Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры»* / З. А. Репина, Л. Р. Лизунова // *Вопросы гуманитарных наук*. – 2004. – № 5. – С. 285–287.

#### *References*

1 Zhukova R. S. *Deti i kompyuter: vred i polza umnoy mashiny* / R. S. Zhukova. – Tekst : elektronnyy. – URL: <http://ourboys.ru/computer> (Data obrashcheniya: 13.04.2018).

2 Kislyakova M. A. *Obzor kompyuternykh programm dlya logopeda* / M. A. Kislyakova, A. Bytsay, E. Boshtovenko // *Uchenyye zametki TOGU*. – 2016. – Tom 7. – № 4. – S. 499–503.

3 Repina Z. A. *Novyye informatsionnyye tekhnologii: spetsializirovannaya kompyuternaya logopedicheskaya programma «Iгры dlya Tigry»* / Z. A. Repina, L. R. Lizunova // *Voprosy gumanitarnykh nauk*. – 2004. – № 5. – S. 285–287.

# РАЗДЕЛ II

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

УДК 376.37

*А.С. Тропина, Л.С. Дмитриевских*  
*Курганский государственный университет,*  
*Курган*

### ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные подходы к пониманию и особенности состояния языковой способности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Представлен анализ механизмов языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** речевое общение, языковая способность, общее недоразвитие речи.

*A.S. Tropina, L.S. Dmitrievskikh*  
*Kurgan State University, Kurgan*

### PECULIARITIES OF THE STATE OF LANGUAGE ABILITY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

**Abstract.** The article discusses the main approaches to understanding and features of the state of language ability in senior preschoolers with general underdevelopment of speech of third level. The analysis of the mechanisms of linguistic ability in children of senior preschool age with general speech underdevelopment is presented.

**Key words:** speech communication, language ability, general speech underdevelopment.

В последнее десятилетие поиск путей совершенствования коррекционно-развивающей работы привел к сближению логопедии с психолингвистикой – наукой о восприятии и порождении речевого высказывания. Многие авторы (О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, С.Н. Шаховская) в качестве основного дефекта речи детей с ОНР стали называть дефицитность языковой спо-

собности и связывают с ней недостаточную эффективность коррекционно-педагогической работы. По мнению вышеперечисленных авторов, причиной последнего является неполная адекватность применяемых методик и способов коррекционно-педагогического воздействия характеру дефекта детей с общим недоразвитием речи.

В логопедии термин «языковая способность» используется с 60-х годов XX века. Выдающийся немецкий философ Вильгельм фон Гумбольдт впервые употребил термин «языковая способность», связав процесс усвоения языка ребенком с овладением «внутренней языковой формой». Он считал, что у детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности [1].

В психолингвистике языковая способность рассматривается как один из компонентов модели языка, наряду с речевой деятельностью и языковой системой. По мнению А.А. Леонтьева, языковая способность – совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива [2, с. 54].

У нормально развивающихся детей в младшем дошкольном возрасте системообразующим, т.е. ведущим, является фонологический компонент, который обеспечивает появление ориентировки на морфемный состав слова и грамматическую значимость его компонентов – это становится основой для интеграции фонологического и синтаксического компонентов в среднем дошкольном возрасте. Затем синтаксический компонент интегрируется с семантическим, обеспечивая в старшем дошкольном возрасте возможности синтаксического прогноза высказываний и упреждающего синтеза текста. В старшем дошкольном возрасте семантический компонент выходит вперед и начинает работать в комплексе с фонологическим, переводя языковую способность на уровень языковых обобщений и противопоставлений [4].

Иная динамика смены ведущего компонента языковой способности у детей с общим недоразвитием речи. На ее развитие с раннего возраста начинает оказывать влияние не фонологический, а семантический компонент. В итоге страдают обе стратегии в усвоении языка, о которых говорил И.А. Сикорский: одна – связанная с вниманием детей к звуковому облику слова и выделением в нем ударного слога, вторая – с вниманием к

слоговой структуре слова и темпо-ритмической стороне фразы. Это затрудняет формирование интеграционных фонетико-семантических и фонетико-синтаксических связей, которые в это время формируются у нормально развивающихся детей. Вследствие этого дети с речевой патологией могут переходить с одного уровня общего недоразвития речи на другой, но, как точно подметил Б.М. Гриншпун, остаются «практически не говорящими детьми» [4].

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи оказываются нарушенными сами задатки к развитию языковой способности. Под языковой способностью мы понимаем формирование системы ориентировочных действий в языковом материале, направленную на улавливание законов языка – регулярности и продуктивности языковых явлений, то есть то, что К.Д. Ушинский назвал чутьем языка – удивительную способность человека творить из ограниченного набора языковых единиц неограниченное количество высказываний.

По данным Н.В. Микляевой, в развитии языковой способности детей с общим недоразвитием речи действуют те же психолого-педагогические закономерности, что и у их нормально развивающихся сверстников: увеличение языковой способности с возрастом, выделение ведущего компонента языковой способности на каждом возрастном этапе, налаживание интеграционных связей между компонентами языковой способности [3].

Вместе с тем нельзя не заметить своеобразия ее развития; так, особенностями языкового развития детей с общим недоразвитием речи являются более низкие показатели языковой способности, чем у нормально развивающихся детей, и замедление темпов их роста. Развитие языковой способности с осложненными формами общего недоразвития речи, напротив, идет несколько скачкообразно: небольшой прирост в 3-4 и 5-6 лет и резкий скачок в 4-5 и 6-7 лет [4].

Это обусловлено тем, что для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны нарушения формирования комплексных познавательно-языковых, коммуникативно-языковых, ритмически-языковых и других ориентировок; затруднения в переносе названных ориентировок на языковой материал и интеграции в систему (ориентировка по подражанию, по образцу, памяти, аналогии и ориентировка на «чувство языка»). Как следствие, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается рассогласование языковых ориентировок и всех компонентов языковой способности (синтаксического, семантического, фонологического) [5].

У старших дошкольников языковые ориентировки появляются, но долго не складываются в языковую систему: в основном это связано с неустойчивостью языковой установки и ее соскальзывания на коммуникативную ориентировку при воз-

никновении трудностей в восприятии и понимании речевого материала, обобщении собственного речевого опыта в процессе программирования и реализации высказывания. Это обуславливает задержку формирования языковых обобщений, противопоставлений и формирования механизмов контроля языковой правильности высказывания на основе чувства языка [3].

Л.Г. Соловьева, изучая особенности развития языковой и коммуникативной способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи, отметила, что у большинства из них отмечается дефицитность языковой и коммуникативной компетенций; у остальных преимущественно нарушается одна из рассматриваемых способностей [6]. Речевые и коммуникативные затруднения препятствуют установлению и поддержанию контактов со сверстниками во время игры, формированию игры как деятельности. Особенности диалогического поведения во время игровой деятельности проявляются в многословности, склонности перебивать собеседника, неспособности выслушать его до конца. Дети используют такие типы высказываний, которые не требуют речевой реакции сверстника (констатация). Следовательно, подлинное диалогическое общение у них не формируется [7, с.103].

Развитие языковой и интеллектуальной способностей у детей с общим недоразвитием речи, напротив, свидетельствует о их взаимной зависимости. Психологопедагогическое изучение детей с нарушениями речи раннего возраста позволяет говорить о том, что дефицитность языковой способности негативно влияет на психическое развитие детей (Н. С. Жукова, Т.В. Костина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др.).

Как следствие нарушения в формировании предметной деятельности, у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста отмечается репродуктивный тип деятельности, малая вариабельность тактики, нарушение механизмов контроля за собственной деятельностью. У них страдают произвольное внимание и анализирующее восприятие, произвольная и опосредованная память, предпосылки к развитию нагляднообразного и словесно-логического мышления. Особенности затруднения у дошкольников вызывают действия, связанные с замещениями предметов, кодированием и декодированием символической информации, моделированием и созданием творческих поделок, построек и рассказов. Соответственно, дефицитность языковой способности отражается не только на снижении способности к речевому творчеству, но и к другим видам творчества. Эмоции, обычно выполняющие ведущую, регулирующую роль в механизмах детского творчества, наоборот, здесь оказывают негативное влияние на творческий процесс.

Таким образом, результаты исследований подтверждают наличие взаимосвязи между развитием языковой и интеллектуальной, коммуника-

тивной, творческой, символической, ритмической способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи. Соответственно, к концу дошкольного детства у данной категории детей не складывается функциональная система способностей, характеризующая в дальнейшем уровень их обучаемости в школе [8, с.148].

#### Список литературы

- 1 Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – Москва : Прогресс, 1984.
- 2 Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997.
- 3 Микляева Н. В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование / Н. В. Микляева. – Москва : Айрис-Пресс, 2006.
- 4 Микляева Н. В. К вопросу о разработке технологии диагностики языковой способности / Н. В. Микляева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 13. – № 2(3). – 2011. – С. 550-554.
- 5 Микляева Н. В. Совершенствование коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. В. Микляева. – Москва, 2001.
- 6 Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62–66.
- 7 Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Альфа, 1993.
- 8 Филичева Т. Б. Формирование речи у детей дошкольного возраста: дисс. ... докт. пед. наук в форме научного доклада / Т. Б. Филичева. – Москва, 2000.

#### References

- 1 Gumboldt V. Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu / V. fon Gumboldt. – Moskva : Progress, 1984.
- 2 Leontyev A. A. Osnovy psikholingvistiki / A. A. Leontyev. – Moskva : Smysl, 1997.
- 3 Miklyayeva N. V. Diagnostika yazykovoy sposobnosti u detey doshkolnogo vozrasta. Logopedicheskoye obsledovaniye / N. V. Miklyayeva. – Moskva : Ayris-Press, 2006.
- 4 Miklyayeva N. V. K voprosu o razrabotke tekhnologii diagnostiki yazykovoy sposobnosti / N. V. Miklyayeva // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. – T. 13. – № 2(3). – 2011. – S. 550-554.
- 5 Miklyayeva N. V. Sovershenstvovaniye korrektsionno-logopedicheskoy raboty s doshkolnikami s obshchim nedorazvitiyem rechi v aspekte razvitiya yazykovoy sposobnosti: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk / N. V. Miklyayeva. – Moskva, 2001.
- 6 Solovyeva L. G. Osobennosti kommunikativnoy deyatelnosti detey s obshchim nedorazvitiyem rechi / L. G. Solovyeva // Defektologiya. – 1996. – № 1. – S. 62–66.
- 7 Filicheva T. B. Podgotovka k shkole detey s obshchim nedorazvitiyem rechi v usloviyakh spetsialnogo detskogo sada / T. B. Filicheva. G. V. Chirkina. – Moskva : Alfa, 1993.
- 8 Filicheva T. B. Formirovaniye rechi u detey doshkolnogo vozrasta: diss. ...dokt. ped. nauk v forme nauchnogo doklada / T. B. Filicheva. – Moskva, 2000.

# РАЗДЕЛ III

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ, ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

УДК.37.032

**А.А. Затирахина, С.А. Мусихина**  
*Курганский государственный университет,  
Курган*

### СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

**Аннотация.** В статье представлен анализ существующих подходов к определению понятий учебно-познавательной компетенции. Описано содержание работы по изучению учебно-познавательных умений и навыков как структурных компонентов формирования данной компетенции у детей с нарушением интеллекта.

**Ключевые слова:** учебно-познавательная компетенция.

**A.A. Zatyrahina, S.A. Musikhina**  
*Kurgan state University, Kurgan*

### THE CONTENT OF WORK ON FORMATION OF EDUCATIONAL COGNITIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** The article presents the analysis of existing approaches to the definition of the concepts of educational and cognitive competence. The article describes the content of the study of educational and cognitive skills as structural components of the formation of this competence in children with intellectual disabilities.

**Key words:** educational and cognitive competence.

Междисциплинарные проблемы различных аспектов социализации детей с особыми образовательными потребностями становятся предметом исследований в специальной педагогике и специальной психологии (О.К. Агавелян, Л.И. Акатов, Л.И. Аксенова, Н.Н. Белопольская, Е.Л. Гончарова, М.А. Глазева, Е.А. Екжанова, О.В. Защириная, Т.С. Зыкова, И.А. Коробейников, Е.С. Набойченко, В.В. Сабуров, Е.А. Стребева, Л.М. Шипицына, А.М. Щербакова и др.).

По определению А.В. Хуторского, учебно-

познавательная компетенция – «это совокупность компетенций обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элемент логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами, в которые входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также овладение креативными навыками продуктивной деятельности (приобретение знаний непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем)» [1].

В структуре образовательной компетенции обучающихся с нарушениями интеллектуального развития Е.А. Екжанова выделяет три тесно взаимосвязанных компонента:

- мотивационный: познавательное отношение устойчиво. Ребенок проявляет инициативу и творчество в решении познавательных задач. Свойственно стремление проникнуть в причинно-следственные связи явлений, отчетливо проявляется исследовательский интерес к миру;

- когнитивный: уровень владения общеучебными знаниями достаточно низок, учащийся демонстрирует владение узко ограниченным набором способов и средств обработки информации, в малой степени владеет умениями приобретения новых знаний, их структурирования, обобщения и применения на практике;

- деятельностный: задание встречается с выраженным интересом, понимаются общая цель и содержание задания, работа в основном выполняется точно, если и допускаются отдельные ошибки, то при проверке замечаются и самостоятельно устраняются.

Учебно-познавательная компетенция характеризуется совокупностью компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности. Ключевой характер учебно-познавательной компетентности проявляется в том, что она обязательно входит в остальные, и их овладение, эффективная реализация во многом зависят от познавательной составляющей [2,3].

Подводя итог, необходимо отметить, что учебно-познавательная компетенция является важным компонентом элементарной коммуникативной компетенции младших школьников, и этот компонент обеспечивает продуктивный характер учения, позволяющий достичь необходимый уровень способности к общению в доступных для младшего школьника условиях межкультурной

коммуникации. Имея сложную структуру, учебно-познавательная компетенция индивидуализирована, что проявляется в формировании не только универсальных для всех обучающихся знаний и нормативно-продуктивных умений, но и в присвоении школьниками индивидуально своеобразных учебных действий, формирующих неповторимый стиль их учебной деятельности.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерны низкий уровень осознанности, быстрая сменяемость, неустойчивость ведущих мотивов, объясняющаяся сильной их зависимостью от ситуации, затрудненность процесса опосредования, связанная с неумением поставить и осознать цель, нарушение смыслообразования. Особенно затруднено формирование широких социальных мотивов, так как здесь требуется высокий уровень обобщения [5].

Недоразвитие мотивационной сферы вызывает трудности в формировании потребностей и интересов. Потребности обычно отражают состояние нужды человека в чем-либо. Будучи осознанными, они проявляются в форме мотивов поведения. Это побудительные силы мыслительной деятельности и поступков личности.

У детей с интеллектуальной недостаточностью недоразвита любознательность, нет потребности в приобретении знаний, слабо выражены побуждения к различным видам деятельности. Вместе с тем у них остаются сохраненными адекватные органические потребности. Однако, с годами побудительная сила последних увеличивается. В результате снижения контролирующей функции мозга может наблюдаться гипертрофированность влечений: увеличение аппетита, неумеренность жажды, могут преждевременно развиваться сексуальные потребности. Вопрос о причинах этого явления еще недостаточно изучен, не выяснены основные факторы преждевременного развития элементарных влечений. Духовные же потребности развиваются у них замедленно. Такая дисгармоничность в развитии потребностей предопределяет и неполноценное развитие определенных личностных качеств [4].

Целью констатирующего этапа эксперимента является: изучение уровня сформированности учебно-познавательной компетенции у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью во время их учебной деятельности.

Сопоставление полученных по всем компонентам данных позволяет констатировать доминирование детей с низким уровнем развития учебно-познавательной компетенции. При этом самые низкие результаты представлены мотивационным компонентом.

Результаты сформированности когнитивного компонента учебно-познавательной компетенции несколько выше. В основном у детей отсутствуют четко сформированные представления о живой природе, растительном и животном мире. Полученные данные свидетельствуют о расхождении между уровнем знаний, предлагаемых по

программе обучения и уровнем имеющихся реальных знаний.

По результатам обследования младших школьников на определение доминирования познавательного или игрового мотивов в аффективно-потребностной сфере, половина учащихся выбрали игрушку и лишь три учащихся предпочли книгу познавательного содержания. Данные свидетельствуют о доминировании игровых мотивов, познавательные мотивы представлены у незначительного количества дошкольников.

На основании анализа протоколов можно сделать следующие выводы: действием моделирования владеют только два учащихся, остальные затрудняются в выполнении задания. Деятельность большинства детей характеризуется низким уровнем самоконтроля. Один учащийся смог исправить ошибки только после того, как на них указал педагог. Два ученика приняли учебную задачу частично, т.е. заинтересовались общей ситуацией, но не содержанием занятия. Половина детей отнеслись с безразличием не только к содержанию задания, но и к процессу работы. Два ребенка предъявляемое задание не поняли, а уловили лишь то, что нужно рисовать и раскладывать фигурки. Никто из этих детей самостоятельно справиться с заданием не смог.

Все этапы деятельности характеризуются низким уровнем самоконтроля, принимается лишь часть инструкций, в результате чего допускаются многочисленные ошибки, которые не замечаются и не исправляются. Ни самостоятельно, ни с помощью взрослого не соотносится полученный результат с заданным образцом.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у младших школьников с нарушением интеллекта наблюдается средний уровень развития мышления, выражающийся в несформированности логически мыслить, обобщать, понимать связь событий и строить последовательные умозаключения; неразвитость произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки, недостаточное развитие произвольного поведения и речевого общения.

Занятия с детьми с недоразвитием интеллекта должны быть построены исходя из особенностей восприятия и определенных навыков детей. Педагогу необходимо всячески поддерживать имеющееся у ребенка на первых порах положительное отношение к обучению в школе. Для стимулирования познавательной активности нужно сохранить интерес детей к занятиям. Необходимо постоянно менять учебные ситуации и практические задания и использовать как основной методический принцип «многократное повторение», что необходимо для развивающего эффекта. Систематическое использование активных методов обучения младших школьников помогает повысить познавательную активность у обучающихся.

Таким образом, формирование учебно-познавательной компетенции является одним из важных факторов повышения уровня обученности у младших школьников с нарушением интеллекта. Формирование учебно-познавательной компетенции в начальной школе позволит поднять уровень образования на более высокую ступень. Мы убедились, что современное образование имеет основания для изменения цели и задач педагогического процесса, которое заключается в переориентации со знаниевого на личностно-ориентированный и компетентностный подходы, взаимно дополняющие друг друга. Компетентностный подход предусматривает формирование ключевых компетенций, которыми личность овладевает в процессе обучения и воспитания.

#### Список литературы

- 1 Ващенко Л. И. Формирование учебно-познавательной компетенции у младших школьников через систему воспитательной работы (на примере организации совместных творческих дел / Л. И. Ващенко // Открытый урок РФ : [сайт]. – Текст : электронный. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/587237> (дата обращения: 10.04.2018).
- 2 Витальева М. В. Структура и сущность учебно - познавательной компетенции / М. В. Витальева. – Текст : электронный // Социальная сеть работников образования : [сайт]. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/struktura-i-sushchnost-uchebno-poznavatelnoi-kl> (дата обращения: 10.04.2018).
- 3 Воровщиков С. Г. Учебно-познавательная компетентность школьников: опыт системного конструирования / С. Г. Воровщиков // Завуч. Управление современной школой. – 2007. – № 6. – С. 81–103.
- 4 Захарова Т. В. Психолого-педагогические предпосылки развития компетентности учащихся в сфере познавательной деятельности / Т. В. Захарова, Н. О. Павлова. – Текст : электронный // Открытый урок РФ : [сайт]. – URL: <https://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/420007/> (дата обращения: 10.04.2018).
- 5 Романова Е. А. Формирование социальных и личностных компетенций у современных дошкольников и младших школьников [Текст] / Е. А. Романова // Журнал научно-педагогической информации. - 2010. - № 2 [Электронный ресурс] / <http://www.paedagogia.ru/2010/40-02/120-romanova> (дата обращения: 10.04.2018).

#### References

- 1 Vashchenko L. I. Formirovaniye uchebno-poznavatelnoy kompetentsii u mladshikh shkolnikov cherez sistemu vospitatelnoy raboty (na primere organizatsii sovmeystnykh tvorcheskikh del / L. I. Vashchenko // Otkrytyy urok RF : [sayt]. – Tekst : elektronnyy. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/587237> (data obrashcheniya: 10.04.2018).
- 2 Vitalyeva M. V. Struktura i sushchnost uchebno - poznavatelnoy kompetentsii / M. V. Vitalyeva. – Tekst : elektronnyy // Sotsialnaya set rabotnikov obrazovaniya : [sayt]. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/struktura-i-sushchnost-uchebno-poznavatelnoi-kl> (data obrashcheniya: 10.04.2018).
- 3 Vorovshchikov S. G. Uchebno-poznavatel'naya kompetentnost shkolnikov: opyt sistemnogo konstruirovaniya / S. G. Vorovshchikov // Zavuch. Upravleniye sovremennoy shkloy. – 2007. – № 6. – С. 81–103.
- 4 Zakharova T. V. Psikhologo-pedagogicheskiye predposylki razvitiya kompetentnosti uchashchikhsya v sfere poznavatelnoy deyatel'nosti / T. V. Zakharova, N. O. Pavlova. – Tekst : elektronnyy // Otkrytyy urok RF : [sayt]. – URL: <https://otkrytyurok.rf/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/420007/> (data obrashcheniya: 10.04.2018).

2 Romanova E. A. Formirovaniye sotsialnykh i lichnostnykh kompetentsiy u sovremennykh doshkolnikov i mladshikh shkolnikov [Tekst] / E. A. Romanova // Zhurnal nauchno-pedagogicheskoy informatsii. - 2010. - № 2 [Elektronnyy resurs] / <http://www.paedagogia.ru/2010/40-02/120-romanova> (data obrashcheniya: 10.04.2018).

УДК 376.1

**А.С. Крылова, Н.В. Рябова**  
**Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Саранск**

## К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**Аннотация.** В статье охарактеризована сущность универсальных учебных действий, показаны их виды. Охарактеризованы коммуникативные универсальные учебные действия, показаны их особенности у младших школьников с особыми образовательными потребностями, обучающимися в условиях инклюзивной практики.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, концепция, коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники с особыми образовательными потребностями, инклюзивная практика.

**A.S. Krylova, N.V. Ryabova**  
**Mordovian state pedagogical institute named after M.E. Evseyeva, Saransk**

## TO THE STUDY OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Abstract.** The article describes the essence of universal educational activities and their types are shown. The communicative universal educational actions are characterized, their features at younger schoolboys with the special educational needs which are trained in the conditions of inclusive practice are shown.

**Key words:** universal educational actions, concept, communicative universal educational actions, younger pupils with special educational needs, inclusive practice.

\*Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государ-

*ственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) по теме «Формирование универсальных учебных действий младших школьников в условиях модернизации образования».*

Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях [2].

В концепции развития универсальных учебных действий, разработанной группой авторов (Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина) под руководством А.Г. Асмолова, на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов выдвигается тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся [2, с. 21]. С точки зрения ученых, концепция призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования, дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ, а также помогать планировать образовательный процесс [2, с. 21]. Анализ данного документа позволяет нам определить термин «универсальные учебные действия» (УУД) в двух значениях, а именно: во-первых, в широком значении – это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; во-вторых, в узком значении – это совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. В рамках концепции выделяется четыре блока УУД: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

В нашем исследовании интерес представляют коммуникативные УУД. Анализ исследований А.Г. Асмолова и др. позволяет утверждать, что ком-

муникативный блок занимает особое место в общей системе УУД. Во-первых, главной в активной мыслительной деятельности учащихся является способность верно воспринимать информацию и передавать ее другим. От качества коммуникации, от способности ученика работать с разными видами текстов зависит его успеваемость в обучении. Следовательно, формирование умений коммуникации у младших школьников должно стать первостепенной задачей каждого педагога. Во-вторых, данные умения особенно существенными становятся в условиях организации разных видов сотрудничества между учащимися, без чего невозможно сформировать личностные, регулятивные и сами коммуникативные умения. Ребенок готовится сотрудничать в социуме, приобретает умения вступать в диалог, принимать участие в совместном обсуждении проблем, обосновывать собственные высказывания, точно формулировать свои идеи, принимать мнения других людей. Это требует от него умений взаимодействовать, организовывать собственную деятельность и деятельность других. Таким образом, с учетом анализа информационных источников, в нашем исследовании коммуникативные УУД – это действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [2].

Анализ научных трудов А.Г. Асмолова позволяет выделить следующие группы коммуникативных УУД: 1) умение спланировать учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками, что включает постановку цели, способов взаимодействия функций участников; 2) постановку вопросов, которые направлены на сотрудничество при поиске и сборе информации; 3) разрешение конфликтных ситуаций, то есть раскрытие проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и их реализацию; 4) управление поведением партнера, включающее контроль, коррекцию и оценку его действий; умение достаточно полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [2, с. 47]. В работах отечественных исследователей коммуникативные действия могут быть разделены на три группы: 1) коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности); 2) коммуникация как кооперация, сотрудничество (содержательное ядро – согласование усилий по достижению общей цели); 3) коммуникация как условие интериоризации (коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии)



[5, с. 8]. Таким образом, на основе изложенного, под коммуникативными УУД будем понимать действия, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности – это умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В нашем исследовании интерес представляют коммуникативные УУД детей, имеющих особые образовательные потребности. Формирование УУД на начальной ступени образования очень актуально. Особенно важно учитывать, что с каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. Эта группа школьников весьма неоднородна. В нее входят не только часто болеющие дети, но и дети с логоневрозами, дисграфией, дислексией, повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с гораздо более серьезными проблемами (задержка психического развития, аутизм, эпилепсия, детский церебральный паралич). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме [4].

С целью формирования УУД ребенка с особыми образовательными потребностями следует прибегнуть к инклюзивному образованию – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку обучение в среде сверстников в общеобразовательной организации по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Цель и смысл инклюзивного образования – это полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков. Данная работа проводится совместно со здоровыми сверстниками, с учетом индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии ребенка с особыми образовательными потребностями [1].

Главное в инклюзивном образовании для школьников – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка наряду с освоением им академических знаний. К специальным условиям, обеспечивающим формирование коммуникативных УУД младших школьников, в инклюзивной практике можно

отнести: индивидуальную психолого-педагогическую карту развития ребенка; индивидуальный учебный план и индивидуальную образовательную программу учащегося по развитию академических знаний и жизненных компетенций; рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей в соответствии с образовательными стандартами; психолого-педагогическое сопровождение ребенка в процессе обучения и социализации; тьюторское сопровождение ребенка в процессе обучения; адаптивную образовательную среду – оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (технические средства обеспечения комфортного и эффективного доступа); социальную реабилитацию ребенка в образовательной организации и вне ее; компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования в области социальной адаптации и реабилитации; повышение квалификации учителей общеобразовательной школы в области инклюзивного образования.

Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с особыми образовательными потребностями наряду с освоением им академических знаний. С приходом в общеобразовательную школу таких детей преподаватели осознают важность общения с каждым ребенком как с личностью. Педагоги, работающие в сфере специального образования, признают, что система общего образования эффективно зарекомендовала себя. Учителя общеобразовательных школ, в свою очередь, обращаются к системе специального образования в поисках новых методик, позволяющих улучшить результаты обучающихся с особыми потребностями. С этой целью важно формирование коммуникативных УУД.

Для обоснования процесса изучения особенностей коммуникативных УУД младших школьников с особыми образовательными потребностями, в нашем случае – с детским церебральным параличом, нами были проанализированы научные работы Д.И. Бойко, Л.И. Акатова, А.В. Федотовой, что позволило выделить основные характеристики коммуникативных УУД детей данной категории. Лица с «детским церебральным параличом» (ДЦП) представляют собой группу детей, у которых имеются двигательные расстройства, возникающие при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющиеся в недостатке или отсутствии контроля центральной нервной системы за произвольными движениями. Функция общения у них развивается неравномерно, более всего нарушено развитие средств общения; наблюдается неспособность выразить свое эмоциональное состояние, в связи с нарушением координации и артикуляции. В этой связи отметим, что у данной категории обучающихся важно сфор-

мировать следующие коммуникативные УУД: осуществление учебного сотрудничества; постановка вопросов; управление поведением партнера; умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка, современных средств коммуникации и т.д. [3].

На основе изложенного мы предположили, что изучение коммуникативных УУД у обучающихся указанной категории должно осуществляться по трем основным направлениям, а именно:

1) изучение коммуникативных действий по передаче информации, отображение предметного содержания и условий деятельности, а также учет позиции собеседника или партнера (аспект диалогичности общения);

2) изучение коммуникативных действий, направленных на выявление уровня знаний младшими школьниками с ДЦП правил речевого этикета и умений соотносить их с конкретной ситуацией общения, а также осуществлять выбор социолингвистических переменных, содержащих формулы речевого поведения и средства языкового выражения социальных отношений (аспект этики общения);

3) индивидуальное изучение учащихся начальной школы с ДЦП с целью выявления уровня сформированности умений взаимодействовать на уроке и во внеурочной деятельности с педагогом и классом.

Таким образом, универсальные учебные действия представляют собой обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащимся в различных предметных областях; выделяют личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД. В нашем исследовании рассмотрены коммуникативные УУД, которые понимаются как действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Формирование коммуникативных УУД у лиц с особыми образовательными потребностями, в частности, у детей с детским церебральным параличом, требует создания специальных образовательных условий. Поэтому особое значение имеет процесс изучения (диагностики) сформированности данных УУД, что позволит спроектировать программу коррекционной работы, которая чаще всего реализуется в рамках индивидуальной работы с таким ребенком.

#### Список литературы

1 Об образовании в Российской Федерации : федер. Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : официальный сайт. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 5.04.2018).

2 Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные

учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2011. – 67 с.

3 Бойко Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности : учеб.-метод. пособие / Д. И. Бойко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 275 с.

4 Комиссарова О. А. Понятие индивидуального образовательного маршрута / О. А. Комиссарова // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 53–56.

5 Шкуричева Н. А. Взаимодействие младших школьников как средство развития коммуникативной компетентности / Н. А. Шкуричева // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 4–10.

#### References

1 Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii : feder. Zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. – Tekst : elektronnyy // KonsultantPlyus : ofitsialnyy sayt. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya: 5.04.2018).

2 Asmolov A. G. Kak proyektirovat universalnyye uchebnyye deystviya: ot deystviya k mysli / A. G. Asmolov. – Moskva : Prosveshcheniye, 2011. – 67 s.

3 Boyko D. I. Obshcheniye detey s problemami v razviti: kommunikativnaya differentsiatsiya lichnosti : ucheb.-metod. posobiye / D. I. Boyko. – Sankt-Peterburg : KARO, 2005. – 275 s.

4 Komissarova O. A. Ponyatiye individualnogo obrazovatel'nogo marshruta / O. A. Komissarova // Pedagogika. – 2014. – № 6. – S. 53–56.

5 Shkuricheva N. A. Vzaimodeystviye mladshikh shkolnikov kak sredstvo razvitiya kommunikativnoy kompetentnosti / N. A. Shkuricheva // Nachalnaya shkola. – 2011. – № 11. – S. 4–10.

УДК 376.112.4

**Д.Е. Михирева<sup>1</sup>, Л.С. Дмитриевских<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 15», Тюмень.**

**<sup>2</sup>Курганский государственный университет, Курган**

## **МЕТОД АВА-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Аннотация.** В статье представлено краткое описание метода АВА-терапии; использование приемов АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра (РАС), АВА-терапия, поведение.

**D.E. Mikhireva<sup>1</sup>, L.S. Dmitrievskikh<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Municipal autonomous educational institution secondary school No. 15, Tyumen.**

**<sup>2</sup>Kurgan state University, Kurgan**

## **THE METHOD OF ABA-THERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

**Abstract.** The article presents a brief description of the ABA-therapy method; the use of ABA-therapy techniques in working with children with autism spectrum disorders.

**Key words:** autism spectrum disorder (ASD), ABA-therapy, behavior.

Проблема аномального развития ребенка является одной из наиболее актуальных проблем в современной дефектологии. Количество детей с умственными и неврологическими заболеваниями, включающими аутизм, стремительно растет. Если несколько лет назад еще не каждый педагог, работающий с детьми дошкольного и школьного возраста, слышал о таком явлении, как ранний детский аутизм, то на данный момент времени почти в каждом образовательном учреждении есть такой «особый» ребенок.

Появление отклонений в развитии может быть связано с действием как разнообразных неблагоприятных факторов внешней среды, так и с различными наследственными влияниями.

Впервые о детях с симптоматикой, понимаемой сегодня как аутистическая, узнали из работ Дж. Хаслем (1809), Heller (1908), de Sanctis (1908).

Однако только в 30-40-х гг. XX в. в разных странах появились описания больных детей, психопатологическая картина которых уже терминологически обозначалась как аутистическая: Н.И. Озерецкий (1924), Н. Potter (1924), J. Kasanin (1929), G. Corberi (1931), П.Е. Сухарева (1932), Т.П. Симеон (1933), Е.С. Гребельская (1934), С. Галацкая (1935), J. Lutz (1937), М. Creak (1938), L. Despert (1938), Л. Бендер (1941), С. Bradley (1942) и др. [3].

Подробно проявления раннего детского аутизма впервые описал американский клиницист Л. Каннер в 1943 году, обобщив наблюдения 11 случаев. Независимо от него в 1944 году свои наблюдения описал австрийский ученый Г. Аспергер и отечественный исследователь С.С. Мнухин в 1947 году.

Данные авторы выделили наиболее яркие проявления синдрома детского аутизма [4]:

- аутизм как таковой, т.е. предельное «экстремальное» одиночество ребенка – снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию;
- стереотипность в поведении;
- особая характерная задержка и нарушения речи;
- раннее проявление указанных расстройств (по крайней мере, до 2,5 лет).

Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам IV издания (DSM-IV) дает следующее объяснение понятия «аутизм» [2]:

Аутизм (аутистическое расстройство) – расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Все указанные признаки начинают проявляться в возрасте до трёх лет. Схожие со-

стояния, при которых отмечаются более мягкие признаки и симптомы, относят к расстройствам аутистического спектра.

Таким образом, обобщив данные специалистов, занимающихся изучением раннего детского аутизма, и опираясь на опыт работы с такими детьми, можно выделить основные проблемные моменты в развитии ребенка с РАС.

Работая с «особыми» детьми, в первую очередь можно отметить отсутствие взаимодействия ребенка с внешним миром, а также отгороженность и отсутствие эмоционального контакта с окружающими ребенка людьми. Во вторую очередь, обращает на себя внимание монотонное повторение звуков и движений, совершаемых ребенком с аутизмом, причем, чаще всего ребенок прибегает к таким действиям вследствие непонимания инструкции педагога, либо снижения интереса к предъявляемому материалу.

Какое-либо расстройство, неудача в ходе выполнения того или иного задания могут вызвать у ребенка гнев, а порой могут спровоцировать истерику.

Стоит отметить, что не все дети с таким диагнозом отворачиваются от окружающего мира и избегают общения с другими людьми, далеко не у всех нарушены интеллектуальные способности и речь.

Говоря о методах коррекции аутизма, можно выделить несколько наиболее распространенных – ТЕАССН методика и АВА-терапия. Также существует ряд сопутствующих методик, например, иппотерапия, дельфинотерапия, песочная терапия, кинезотерапия и т.д.

Для развития различных навыков и устранения «нежелательного поведения» аутичного ребенка специалисты рекомендуют применять один из самых эффективных на сегодняшний день методов – поведенческую терапию или метод прикладного анализа поведения АВА (Applied behavior analysis).

Метод АВА для работы с детьми с аутизмом впервые был использован доктором Иваром Ловаасом и его коллегами из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе в 1963 году. В основу была взята идея, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет [1].

При этом подходе все сложные навыки (речь, творческая игра, умение смотреть в глаза и др.), разбиваются на микродействия. Каждое микродействие разучивается с ребенком отдельно, а затем соединяются в поведенческую цепочку, образуя сложное действие. При этом взрослый не дает инициативу ребенку, а достаточно жестко управляет его деятельностью. Правильные действия закрепляются до автоматизма, неправильные – строго пресекаются. Для достижения желаемого поведения используют подсказки и подкрепления. Закрепленным навык считается только тогда, ког-

да ребенок сможет выполнять это действие без ошибок в 80 процентах ситуаций вне зависимости от того, где и кем было предложено задание.

В раннем возрасте коррекция нежелательного поведения наиболее эффективна, так как такое поведение еще не успело закрепиться.

Желаемого эффекта, работая по данной методике, можно достичь только при активном взаимодействии педагога и родителя. Специалист по АВА первоначально определяет поведенческую проблему ребенка, затем проводит наблюдение и изучение поведения, в результате производится оценка и выработываются стратегии обучения ребенка с РАС.

Однако, по нашему мнению, использование АВА-терапии как единственного метода коррекции поведения детей с аутизмом, будет неправильным. Далекое не каждому ребенку подходит метод АВА, выбор именно этой методики оправдан, если ребенок не реагирует на просьбы и запреты, не выполняет инструкции, не всегда откликается на имя, не стремится к коммуникации, речь развита слабо (ребенок не может выразить свои мысли и желания). Более того, для выработки конкретных навыков (самообслуживания, социальных, учебных) мы не используем метод АВА-терапии в целом, а применяем лишь отдельные приемы.

Подводя итог, хочется отметить, что ни один из методов коррекции аутизма у детей не вызывает столь бурных эмоций, как метод АВА-терапии: часть специалистов с фанатизмом применяют данную методику на практике, а часть категорически отказывается принимать таковую, сравнивая ее с методом дрессировки. Тем не менее, не надо забывать о том, что расстройство аутистического спектра протекает у детей данной категории по-разному, и, может быть, именно данный метод является самым продуктивным в работе с определенным ребенком.

#### Список литературы

1 АВА терапия (метод прикладного анализа поведения). – Текст : электронный // РИА Новости: - [сайт]. – URL: <https://ria.ru/spravka/20120910/747164443.html> (дата обращения: 15.04.2018).

2 DSM-IV. – Текст : электронный // Википедия. Свободная энциклопедия : [сайт]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/DSM-IV>.

3 Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие : книга для педагогов-дефектологов / пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 144 с.

4 Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2007. – Текст : электронный. – URL: [http://surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/1/14/%D0%9B%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B3\\_%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F\\_%D0%B0%D1%83%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9\\_%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BA\\_%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%B8\\_%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%89%D0%B8.pdf](http://surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/1/14/%D0%9B%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B3_%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%B0%D1%83%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BA_%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%B8_%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%89%D0%B8.pdf) (дата обращения: 15.04.2018).

#### References

1 ABA terapiya (metod prikladnogo analiza povedeniya). – Текст : электронный // RIA Novosti: - [сайт]. – URL: <https://ria.ru/spravka/20120910/747164443.html> (data obrashcheniya: 15.04.2018).

2 DSM-IV. – Текст : электронный // Википедия. Свободная энциклопедия : [сайт]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/DSM-IV>.

3 Autizm. Meditsinskoye i pedagogicheskoye vozdeystviye: kniga dlya pedagogov-defektologov / per. s angl. O. V. Deryayevoy; pod nauch. red. L. M. Shipitsynoy. D. N. Isayeva. – Moskva : VLADOS. 2005. – 144 s.

4 Nikolskaya O. S. Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi / O. S. Nikolskaya, E. R. Bayenskaya, M. M. Libling. – Moskva : Terevinf, 2007. – Текст : электронный. – URL: [http://surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/1/14/%D0%9B%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B3\\_%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F\\_%D0%B0%D1%83%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9\\_%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BA\\_%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%B8\\_%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%89%D0%B8.pdf](http://surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/1/14/%D0%9B%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B3_%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%B0%D1%83%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BA_%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%B8_%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%89%D0%B8.pdf) (data obrashcheniya: 15.04.2018).

УДК 371.927

**Л.А. Мохирева, Н.Л. Егорова**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В статье представлен анализ существующих подходов к определению понятий «социальная компетенция», «социализация личности» и «личностное общение». Описано содержание коррекционно-педагогической работы по формированию социальных умений и навыков как структурных компонентов личностного общения.

**Ключевые слова:** личностное общение, социальная компетенция, социализация личности.

**L.A. Mokhireva, N.L. Egorova**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

**Abstract.** The article presents the analysis of existing approaches to the definition of social competence, socialization and personal communication. The content of correctional and pedagogical work on the formation of social skills as structural components of personal communication is described.

**Key words:** personal communication, social competence, socialization.

По статистическим данным разных стран, в настоящее время отмечается тенденция увеличения количества учащихся с отклонениями в разви-

тии, которая составляет почти 5% детей, имеющих категорию «дети с ограниченными возможностями здоровья». Современная школа должна быть готовой не просто обеспечить учащимся с отклонениями в развитии качественное формирование предметных знаний и умений, но и создать условия для развития социальной компетенции, которая обеспечит успешность взаимодействия при обучении, а также будет способствовать эффективной социализации в обществе.

В настоящее время проблема развития социальной компетенции у обучающихся с интеллектуальными нарушениями играет важную роль. Для младшего школьника круг взаимодействия представлен совсем по-другому. Ребенок располагает более широкими (мир, страна, государство) и узкими (семья, школа, двор) понятиями. Его социальное взаимодействие определяется тем, насколько он осведомлен о том и другом. Здесь речь идет не только о сведениях о мире, стране, регионе, их особенностях, социальных институтах, представленных в них, школе, семье, но и об особенностях взаимодействия людей, традициях, нормах и правилах поведения. Особенно остро эта проблема стоит перед детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми, которые изначально «не такие, как все».

Следовательно, важной задачей развития социальной компетенции считается формирование у детей знаний о способах поведения и взаимодействия в каждом из этих окружений, необходимые для комфортного существования в социуме. Обязательным условием успешной социализации детей с нарушением интеллекта является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь».

Многие ведущие ученые относят социальную компетенцию к одному из механизмов социализации личности, являясь показателем ее зрелости.

Здесь отмечается активность субъекта в процессе освоения социального опыта, так как в ходе социализации индивид не просто усваивает социальный опыт группы, но субъективно реформирует его в собственные социальные направления, социальные ожидания, ценностные ориентации и т.п. [3].

Понятие «социальная компетенция» изучали исследователи, и у каждого из них своя точка зрения по этому поводу. Из утверждения А.Г. Асмолова, «социальная компетенция это – продукт социальной ситуации, развития специфической системы отношений среды и субъекта, отраженной в его переживаниях и реализуемой в совместной деятельности с другими людьми» [1].

По мнению М.В. Жировой, О.С. Михно, «социальная компетенция – совокупность качеств личности, социальных знаний и умений, которые обеспечивают положительную интеграцию в социум в процессе творческого решения социальных задач и выполнения социальных ролей»[5].

Дети с ОВЗ, взаимодействуя в коллективе, обладают гораздо меньшими возможностями, чем их нормально развивающиеся ровесники. Они затрудняются в самостоятельном принятии, осмысливании, сохранении и переработке информации, приобретаемой из внешнего мира. У них значительно снижена познавательная активность, весьма узок круг интересов, они отличаются проблемами эмоционально-личностного развития, подвержены любому влиянию, особенно негативному. Именно школьные учреждения призваны воспитать полезные привычки и сформировать социальные и нормативные модели поведения [2].

Организация внеурочной деятельности детей в любой школе всегда была и остается очень важной сферой деятельности учителей. Занятия с детьми помимо уроков, общение с ними в более или менее свободной обстановке имеют существенное, а нередко и решающее значение для их развития и воспитания. Они важны и для самого учителя, так как помогают сблизиться с детьми, лучше их узнать и установить хорошие отношения, открывают неожиданные и привлекательные для обучающихся стороны личности самого учителя, наконец, способствуют совместным переживаниям, что часто делает учителя и учеников друзьями на всю жизнь. Поэтому у внеурочной деятельности существует несколько приемов сотрудничества, которые нужно сформировать у младших школьников на внеклассных мероприятиях:

1 Коллективная деятельность. У детей формируется чувство ответственности, навыки коллективизма, организаторские способности, открываются таланты, идет присвоение ценностей. Характерными признаками коллективного дела является деятельно-созидательная позиция детей; их участие в организаторской деятельности; общественно значимая направленность содержания; самостоятельный характер и опосредованное педагогическое руководство.

2 Организаторская деятельность. Главная роль принадлежит учителю, при этом могут привлекаться старшеклассники, родители и т.д. По мере приобретения детьми определенных знаний и умений, к проведению коллективного дела общаются сами дети (один или группа детей), желающих выступить в этой роли.

Учителю нужно сделать так, чтобы детьми была принята и осмыслена цель коллективного дела, необходимо возникновение мотивационного участия в деле.

Вся система внеклассных мероприятий направлена на воспитание у детей инициативы, самостоятельности, привычки правильного, дисциплинированного поведения в коллективе, в труде, в учебе. Содержание самой деятельности должно быть эмоционально привлекательно для детей, обеспечивать активную реализацию и обогащение личного и коллективного опыта, предоставлять возможность каждому ребенку внести свой вклад в общую работу, проявить свои личностные

качества, возможности, таланты, способствовать укреплению коллектива, содействовать разнообразию и мобильности внутриколлективных связей и отношений. Большое значение в воспитательной работе с учащимися имеют внеклассные мероприятия [4]. Учитель обязан продумывать сценарии праздников, учитывая возможности своих учеников, подбирать конкурсы, загадки, интересные игры.

Таким образом, можно сказать, что роль внеурочной деятельности помогает в воспитании детей с нарушением интеллекта. Эта роль внеклассных занятий в воспитании детей с нарушением интеллекта очень велика. Внеурочные формы организации обучения дают возможность школьникам глубоко и разносторонне познавать жизнь, развивать свои творческие силы. С их помощью дети приобретают богатую дополнительную информацию, жизненные умения и навыки, воспитывают у себя способность и стремление к творчеству. Учителя и воспитатели школы находятся в постоянном творческом поиске, используют в работе с учащимися современные воспитательные и информационные технологии, ищут новые формы работы с учащимися.

#### *Список литературы*

- 1 Асмолов А. Г. Социальная компетенция / А. Г. Асмолов. – Москва, 2012. – 416 с.
- 2 Белопольская Н. Л. Такие неформатные дети / Н. Л. Белопольская. – Москва : Когнито-Центр, 2007. – 103 с.
- 3 Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Генезис, 2001. – 340 с.
- 4 Блонский П. П. Психология младших школьников / П. П. Блонский. – Москва : Институт практической психологии, 2010. – 631 с.
- 5 Жирова М. В. Социальная компетентность личности / М. В. Жирова, О. С. Михно // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 71–74.

#### *References*

- 1 Asmolov A. G. Sotsialnaya kompetentsiya / A. G. Asmolov. – Moskva, 2012. – 416 s.
- 2 Belopolskaya N. L. Takiye neformatnyye deti / N. L. Belopolskaya. – Moskva : Kognito-Tsentr, 2007. – 103 s.
- 3 Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole / M. R. Bityanova. – Moskva : Genезis, 2001. – 340 s.
- 4 Blonskiy P. P. Psikhologiya mladshikh shkolnikov / P. P. Blonskiy. – Moskva : Institut prakticheskoy psikhologii, 2010. – 631 s.
- 5 Zhirova M. V. Sotsialnaya kompetentnost lichnosti / M. V. Zhirova, O. S. Mikhno // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 1. – S. 71–74.

# РАЗДЕЛ IV

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

УДК 376.435

*Е.С. Авдеева, Н.Л. Егорова*  
*Курганский государственный университет,*  
*Курган*

### ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КОМПЛЕКСНЫМИ ДЕФЕКТАМИ

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие «речевая деятельность», ее фазы, особенности ее формирования у учащихся младших классов с комплексными дефектами (нарушение интеллекта умеренной степени, осложненное РАС), а также психолого-педагогическая характеристика таких детей.

**Ключевые слова:** комплексный дефект, речевая деятельность, мотивационная фаза речевой деятельности, младшие школьники.

*E.S. Avdeeva, N.L. Egorova*  
*Kurgan state University, Kurgan*

### FEATURES OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF SPEECH ACT IN CHILDREN WITH COMPLEX DEFECTS

**Abstract.** The article reveals the concept of speech activity, its phases, peculiarities of its formation in primary school students with complex defects (intellectual impairment of moderate degree, complicated ASD), as well as psychological and pedagogical characteristics of such children.

**Key words:** complex defect, speech activity, motivational phase of speech activity, junior schoolchildren.

В настоящее время все более актуальной становится проблема обучения и воспитания учащихся с тяжелыми комплексными нарушениями. Это связано с постоянно возрастающим количеством таких детей. К комплексным (они же сложные, сочетанные, комбинированные) нарушениям развития относят случаи, когда у ребенка (подростка) одновременно отмечается наличие двух или нескольких нарушений, каждое из которых представляет собой самостоятельный первичный дефект развития.

В данной работе мы рассматриваем такой сложный комплексный дефект, как сочетание умеренной умственной отсталости (F 71) и расстройств аутистического спектра (F 84). Первичным дефектом здесь является нарушение интеллекта, а расстройство аутистического спектра – вторичным.

Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Данная патология развития характеризуется диффузным характером нарушений: страдает как интеллект, так и высшие психические функции, в частности память, внимание, мышление. Это определяется особенностями высшей нервной деятельности [3].

У младших школьников с нарушением интеллекта наблюдается стойкое нарушение мышления вследствие поражения или недоразвития мозговых структур. Восприятие снижено, часто непроизвольно. Снижен объем воспринимаемого материала, а также наблюдается искажение воспринимаемого предмета или явления. Недоразвита речевая деятельность. Наблюдаются нарушения всех сторон речевого развития. Развитие памяти слабое, уровень запоминания, сохранения и воспроизведения информации низкий. Внимание у таких детей имеет малую устойчивость, возникают трудности с распределением внимания и его переключения. Дети не могут долго сосредотачиваться на одном объекте, они быстро отвлекаются. Страдают волевые процессы. Дети несамостоятельны, не инициативны, импульсивны, не умеют противостоять воле другого человека. Проявляется недоразвитие эмоциональной сферы, отсутствуют оттенки переживаний, дети эмоционально незрелые, проявляют нестабильность чувств, трудно понимают мимику и выразительные движения. С трудом осваивают новые игры, но с удовольствием играют в знакомые. Имеют заниженную самооценку, низкий уровень развития навыков общения [3].

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это комплексные нарушения психического развития, которые характеризуются социальной дезадаптацией и неспособностью к социальному взаимодействию, общению и стереотипностью поведения (многократные повторения однообразных действий) [1].

Особенности развития при РАС можно описать следующим образом:

- отсутствие или недостаточность потребности в контактах;
- избыточная или недостаточная реакция на сенсорные раздражители;
- стремление к педантичности, неизменности окружающего пространства, ритуализации;
- речевые нарушения разнообразны и зависят от степени нарушения.

Таким образом, при комплексном нарушении на нарушения ВПФ и психического развития, специфичных для нарушения интеллекта, накладываются специфические особенности, характерные для РАС. Эти особенности усложняют диагностику, коррекцию и развитие ребенка.

Человек есть существо социальное и его развитие возможно только через общение с другими людьми. Современная психология рассматривает речь как одну из форм высшей психической деятельности, во взаимодействии с другими функциями. В контексте деятельностного подхода речь рассматривают как речевую деятельность. Как и любая другая деятельность, она имеет фазную структуру. Различные авторы выделяют разное количество фаз речевой деятельности, но практически в каждой такой периодизации существует мотивационная фаза или мотив. В своей работе мы опираемся на фазную структуру, определенную И.А. Зимней:

- 1 Мотивационно-побудительная.
- 2 Ориентировочно-исследовательская.
- 3 Исполнительная и одновременно контролирующая [2].

Мотивационно-побудительная фаза реализуется во взаимодействии потребностей, мотивов и целей речевой деятельности как будущего ее результата. В психологии мотив определяется как желание, стремление к осуществлению деятельности.

Если в речевой деятельности отсутствует мотив, то ее дальнейшее развитие невозможно. Так происходит при аутизме. Это является одним из основных проявлений данного нарушения в развитии. Специфической особенностью детей с аутизмом является несформированность или недоразвитие мотивационной фазы речевого высказывания. Отсюда следует и нарушение коммуникации. Если выпадает одна из фаз речевой деятельности, дальнейшее существование высказывания невозможно. Таким образом, при РАС мы видим отсутствие речи как следствие отсутствия мотива и потребности в общении.

При этом, при комплексном дефекте на недоразвитие мотивационно-потребностной сферы накладывается сложность ее формирования, связанная с нарушением интеллекта. Нарушение интеллекта определяет недоразвитие всех высших психических функций, в том числе речи как одной из них. А РАС накладывает низкую мотивацию общения и обучения, а также стремление минимизировать контакты с окружающим миром.

#### Список литературы

- 1 Бондарь Т. А. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе / Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова. – Москва : Теревинф, 2013. – 281 с.
- 2 Зимняя И. А. Речевая деятельность и психология речи / И. А. Зимняя // Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1974. – С. 64-72.
- 3 Исаяев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаяев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 309 с.

#### References

- 1 Bondar T. A. Podgotovka k shkole detey s narusheniyami emotsionalno-volevoy sfery: ot individualnykh zanyatiy k obucheniyu v klasse / T. A. Bondar, I. Yu. Zakharova. – Moskva : Terevinf, 2013. – 281 s.
- 2 Zimnyaya I. A. Rechevaya deyatel'nost' i psikhologiya rechi / I. A. Zimnyaya // Osnovy teorii rechevoy deyatel'nosti / отв. ред. А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1974. – С. 64-72.
- 3 Isayev D. N. Umstvennaya otstalost' u detey i podrostkov / D. N. Isayev. – Sankt-Peterburg : Rech, 2003. – 309 s.

УДК 371.927

**Д.Л. Болдырева, Л.С. Дмитриевских**  
Курганский государственный университет,  
Курган

## ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ У БЕЗРЕЧЕВЫХ ДЕТЕЙ

**Аннотация.** В работе рассмотрены особенности мотивации к речевому общению в норме и у безречевых детей, также проанализированы различные источники и представлены компоненты и параметры речевого общения.

**Ключевые слова:** мотивация, речевое общение, безречевые дети, алалия.

**D.L. Boldyreva, L.S. Dmitrievskikh**  
Kurgan state University, Kurgan

## FEATURES OF MOTIVATION TO SPEECH COMMUNICATION IN NON-VERBAL CHILDREN

**Abstract.** The paper considers the features of motivation to speech communication in normal and non-verbal children, it also analyzes various sources and presents the components and parameters of speech communication.

**Key words:** motivation, verbal communication, non-verbal children, alalia.

Проблема мотивации к речевому общению является актуальной в наше время, так как общение – важное условие жизни человека. Во все времена общение удовлетворяло потребности человека, именно поэтому общение имеет отношение к проблеме мотивации, являясь избираемым и планируемым способом, средством удовлетворения потребностей, влечений, желаний [1].

С точки зрения педагогики М.Ю. Олешков и В.М. Уваров понимают под речевым общением



мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки и протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности [4].

От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и в конечном итоге мера успешности обучения. Поэтому обогащение мотивов речевой деятельности детей в процессе обучения имеет большое значение. В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке [1].

Е.П. Ильин подчеркивает, что в дошкольном возрасте «внутренний фильтр» активно участвует в процессе принятия решения, что связано с развитием не только нравственной, но и волевой сфер личности. К шести годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека (идентификация) и видеть вещи с его позиции, учитывать не только свои желания, принимать их в расчет. Появляется чувство долга, регулирующее поведение ребенка в простых ситуациях. При этом у детей возрастают самостоятельность и инициатива, т.е. поведение становится все более внутренне детерминированным [1].

Проанализировав различные психологические, лингвистические и педагогические источники методом научной компиляции, мы выделили следующие компоненты и параметры, входящие в состав речевого общения относительно детей с ОНР первого уровня: языковой, в его состав входят элементарные навыки речевого общения, звуковой и лексико-грамматический параметры; мотивационный, включающий в себя потребностную цель, силу мотива и контроль; когнитивный компонент, представленный восприятием, памятью, мышлением.

Более подробно остановимся на мотивации к речевому общению.

В мотивах общения проявляются потребности ребенка, заставляющие его искать помощь взрослого, при этом потребность в новых впечатлениях порождает познавательные мотивы общения, потребность в активном функционировании – деловые мотивы общения, а потребность в признании и поддержке – личностные мотивы общения. У дошкольников чаще всего мотивировка носит эмоциональный характер: «Потому что нравится с ним играть», редко имеет функциональные причины: помощь, забота о другом.

Совсем иная картина становления мотивации к речевому общению наблюдается у безречевых детей. В последние годы число детей, имеющих комплексное органическое нарушение, значительноотягощающее процесс речевого взаимодействия, другими словами, алалия, существенно увеличилось. Общение у таких детей и речь в целом неразвиты, словарный запас беден.

Е.М. Мастюкова под алалией понимает специфическое языковое недоразвитие, возникающее в результате поражения соответствующих отделов коры головного мозга в доречевом периоде [3].

А.В. Никитенко и Е.А. Фролова отмечают, что исходя из нарушения у алаликов формирования базовых систем, в частности, развития психической активности, эмоциональной, сенсорной и двигательной сфер, на произвольном уровне нарушается зрительная, слуховая, тактильная память, а также элементарные навыки речевого общения [2].

Таким образом, есть основание предполагать, что у безречевых детей наблюдается нарушение всех параметров, составляющих структуру компонентов речевого общения.

Исходя из этого, более подробно рассмотрим, в каком состоянии находятся компоненты мотивации к речевому общению, а в частности составляющие их параметры, у безречевых детей.

Остановимся более подробно на состоянии такого компонента, как мотивация к речевому общению, представляющего собой потребностную цель, силу мотива и контроль.

Во-первых, потребностная цель (целенаправленность деятельности ребенка, его эмоциональная вовлеченность) у безречевых детей нарушается. Следует отметить, что детей данной категории объединяет неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, повышенная эмоциональная истощаемость, отсутствие инициативы и негативизм к речи, снижение психической активности [2].

Наблюдается несформированность потребностной цели, неустойчивая структура мотивов; деятельность ребенка нецеленаправленна, он эмоционально не вовлечен, недостаточно инициативен и не заинтересован в завершении какой-либо деятельности. Снижена потребность в общении – от отрешенности до замещения и повышенной ранимости при контактах.

Во-вторых, основным дефектом силы мотива является исходная энергетическая ограниченность и связанная с ней недостаточность побуждений, быстрая истощаемость любой целенаправленной активности.

В-третьих, исходя из замедления темпов развития психических функций, по сравнению с нормой наблюдается нарушение контроля мотивации речевого общения. Уровень личностного контроля у детей с алалией значительно ниже, что проявляется в более низком уровне сформированности внутренней позиции дошкольника и учебной мотивации. Также при нормальной скорости выполнения действий точность у детей с нарушениями речи значительно ниже, чем у обычных детей, что свидетельствует о недостатке концентрации, устойчивости и переключаемости внимания [5].

Вместе с тем нарушение формирования такого параметра языкового компонента, как звуковой, также имеет свою специфику.

Например, звуковой параметр у безречевых детей обнаруживает такие черты, как непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов (карандаш – «адас», дверь – «теф», «вефь», «веть»); произношение отдельных звуков часто лишено постоянной артикуляции, вследствие чего точное звучание слов передать невозможно.

Для детей с глубокими степенями недоразвития речи весьма характерна также ограниченная способность воспроизводить слоговые элементы слова.

Т.Б. Филичева отмечает у данной категории детей нестойкость в произношении звуков, их диффузность. В речи детей преобладают в основном односложные и двусложные слова. При попытке воспроизвести более сложную слоговую структуру количество слогов сокращается до двух-трех («ават» – кроватка, «амида» – пирамида, «тика» – электричка).

Кроме того, лексико-грамматический параметр отличается полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована.

При глубоком недоразвитии речи еще почти невозможно отметить сколько-нибудь стойкого пользования морфологическими элементами для выражения грамматических значений. Здесь преобладают «корневые» слова, лишённые флексий [2].

Как отмечает Т.Б. Филичева, уровень развития элементарных навыков речевого общения также не соответствует возрастной норме, для безречевых детей характерна, с одной стороны, большая инициативность речевого поиска в процессе общения, а с другой – достаточная критичность к своей речи. Низким речевым возможностям детей сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей жизни (особенно в области природных явлений) [5].

Необходимо отметить, что состояние восприятия, памяти и мышления, входящих в состав когнитивного компонента, у безречевых детей также негативно отражается на процессе мотивации к речевому общению.

Кроме того, восприятие характеризуется тем, что ребенок не сразу воспринимает звук, обращенную к нему речь, отвлекается внешними раздражителями и без них. Обращает на себя внимание замедленность слухового восприятия [5].

Примечательно, что при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий, а это в свою очередь влияет на полноценное развитие речи [5].

Вместе с тем, возможность правильного осуществления мыслительных операций у них, как правило, сохранена, что выявляется при

расширении запаса знаний и упорядочении самоорганизации.

По мнению Р.И. Лалаевой и С.Н. Шаховской, основные трудности описываемой категории детей связаны с приобретением знаний в чисто вербальной форме, не подкрепленных непосредственным опытом, и с построением развернутых словесных определений предметов или явлений. По-видимому, это связано с преобладанием ситуативной и несформированностью контекстной речи (как на уровне понимания, так и при порождении ее) [5].

Вместе с тем следует отметить, что все это оказывает плохое влияние как на всю речевую систему в целом, так и на личность ребенка.

Подводя итоги, важно обозначить, что недоразвитие речи при алалии всегда имеет системный характер: оно охватывает фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны речи и сочетается с выраженными нарушениями ее коммуникативной функции. Дети не могут длительно слушать, когда им читают или рассказывают. Не понимая содержания, они теряют интерес и перестают слушать. Новые слова и структуры ребенок осваивает медленно, к речи не критичен, в поведении хаотичен, действует часто импульсивно.

В свою очередь, специфика коммуникативного поведения детей с тяжелыми нарушениями речи, протекающего при недостаточном участии языка, ограниченный когнитивный мир влияют на уровень мотивации [4].

#### Список литературы

- 1 Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.
- 2 Логопедия : учебник / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
- 3 Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.
- 4 Никитенко А. В. Приемы активизации речевой деятельности у неговорящих детей / А. В. Никитенко, Е. А. Фролова. – Текст : электронный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 218–222. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7603/> (дата обращения: 11.04.2018).
- 5 Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.

#### References:

- 1 Ilin E. P. Motivatsiya i motivy / E. P. Ilin. – Sankt-Peterburg : Piter, 2002. – 512 s.
- 2 Logopediya : uchebnyy / pod red. L. S. Volkovoy, S. N. Shakhovskoy. – Moskva : VLADOS, 1998. – 680 s.
- 3 Mastjukova E. M. Rebenok s otkloneniyami v razvitiy: rannyya diagnostika i korrektsiya / E. M. Mastjukova. – Moskva : Prosveshcheniye, 1992. – 95 s.
- 4 Nikitenko A. V. Priyemy aktivizatsii rechevoy deyatel'nosti u negovoryashchikh detey / A. V. Nikitenko, E. A. Frolova. – Tekst : elektronnyy // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy VI mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm. aprel 2015 g.). – Perm : Merkuriiy, 2015. – S. 218–222. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7603/> (data obrashcheniya: 11.04.2018).
- 5 Filicheva T. B. Osnovy logopedii : ucheb. posobiye / T. B. Filicheva, N. A. Cheveleva, G. V. Chirkina. – Moskva : Prosveshcheniye, 1989. – 223 s.

*Л.А. Бондарева, Л.С. Яговкина  
Курганский государственный университет,  
Курган*

## **ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ существующих подходов к определению понятия звуко-слоговой структуры слова. Описано содержание логопедического изучения и формирования звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Статья предназначена логопедам, воспитателям и родителям, взаимодействующим с детьми, имеющими речевую патологию.

**Ключевые слова:** звуко-слоговая структура слова, общее недоразвитие речи.

*L.A. Bondareva, L.S. Yagovkina  
Kurgan state University, Kurgan*

## **FEATURES OF STUDYING AND FORMATION OF THE SOUND-SYLLABIC STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL**

**Abstract.** The article presents the analysis of existing approaches to the definition of the sound-syllabic structure of the word. The content of logopedic study and formation of sound-syllabic structure of the word in children of preschool age with general underdevelopment of speech of the third level is described. The article is intended for speech therapists, educators and parents, working with children with speech pathology.

**Key words:** sound-syllabic structure of the word, general underdevelopment of speech.

В настоящее время российское образование претерпевает многочисленные изменения, касающиеся не только нормально развивающихся детей, но и детей с отклонениями в речевом развитии. Дети с речевой патологией, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, адаптируются и социализируются в обществе более медленно и качественно по-иному. Чтобы ребенок смог быстро включиться в работу, эф-

фективно взаимодействовать с окружающими, он должен владеть определенными умениями и навыками, главными из которых являются речевые умения.

Правильно оформленная, грамотная, красивая речь зависит от многих показателей, одним из которых является состояние звуко-слоговой структуры слова, поэтому речевое развитие рассматривается как один из показателей успешной адаптации в обществе детей с недоразвитием речи. Овладение звуко-слоговой структурой слова может способствовать более успешному развитию ребенка с речевой патологией в дошкольном возрасте.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, по наблюдениям Р.Е. Левиной, имеют те или иные характерные недостатки речевого оформления: неточное употребление и неточное знание многих обиходных слов; в активном словаре преобладают глаголы и существительные; слова, обозначающие качества, признаки предметов используют нечасто; простые предлоги используют с ошибками, сложные – не наблюдаются в речи; способами словообразования владеют на низком уровне; в своей речи чаще пользуются простыми предложениями; слабо оперируют грамматическими формами; часто наблюдаются недостатки звукопроизношения [3].

Наряду с недостатками звукопроизношения обнаруживаются нарушения звуко-слоговой структуры слова, что ведет к трудностям в овладении звуковым анализом и синтезом. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова отмечают, что диагностическим показателем речи детей данного уровня является нарушение слоговой структуры, дети видоизменяют в разных вариациях слоговой состав слова. Часто можно наблюдать, как ребенок правильно повторяет трех-четырёхсложные слова, но в самостоятельной речи эти же слова произносит с искажениями, сокращая количество слогов («дети игали в гонялки» – дети играли в догонялки). Большое количество ошибок встречается при передаче звуконаполняемости слов: перестановка и замена звуков и слогов, сокращение при стечении согласных в слове («тапотик» – компотик). Типичными для данного уровня являются также персеверации слогов («хакист» – хоккеист; «вавалпотик» – водопроводчик), антиципации («астобус» – автобус, «лилисадист» – велосипедист), добавление лишних звуков и слогов («лимонт» – лимон) [2].

По данным Р.Е. Левиной, дети общего недоразвития речи третьего уровня пользуются полной слоговой структурой слов, лишь в качестве остаточного явления отличаются перестановки звуков, слогов и слов (колбаса – «кобалса», сковородка – «соквородка»). По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития, здесь нарушения слоговой структуры слова проявляются значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филочева также обращают внимание на то, что искажения звуко-слоговой структуры слова у детей на третьем уровне отмечаются в иноязычных словах, незнакомых и сложных – длинных и со стечением согласных, например, «художественный». По мнению исследователей, этот дефект может постепенно исчезнуть по мере развития речи, но постоянно будет возвращаться при встрече ребенка с новой звуко-слоговой структурой слова [1].

Т.А. Титова отмечает, что в случаях речевой патологии процесс овладения звуко-слоговой структурой слова растягивается на определенное время и характеризуется определенной спецификой, качественным своеобразием. В случае речевой патологии возрастные нарушения к трем годам не исчезают из детской речи, а, наоборот, приобретают ярко выраженный, стойкий характер. Кроме того, по мнению Т.А. Титовой, нарушение звуко-слоговой структуры слов сохраняется у детей с патологией речевого развития на протяжении многих лет, обнаруживаясь всякий раз, как только ребенок сталкивается с новой звуко-слоговой и морфологической структурой слова (например, «регулировщик»). В дошкольном возрасте дети часто специально избегают употребления в спонтанной речи наиболее труднопроизносимых для них слов, пытаясь тем самым скрыть свой дефект от окружающих [4].

К нарушениям звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи Т.А. Титова относит:

- пропуски звуков и слогов (элизия), например, «ова» – «корова»;
- перестановки звуков и слогов, или метатеза, например, «жолка» – «ложка»;
- полное или частичное уподобление звуков и слогов, или явление дистантной ассимиляции, которая может носить как прогрессивный, так и регрессивный характер, например, «чечели» – «качели», «кукукуза» – «кукуруза»;
- добавление звуков и слогов, например, «медведьведь» – «медведь»;
- контаминации (смешения), например, «я помою» – «я мою пол»;
- замена одних звуков другими, например, «тулять» – «гулять»;
- упрощение стечения согласных в слове, например, «тул» – «стул»;
- искажения структуры слов до неузнаваемости: «болитка» – «коробочка»;
- преждевременное произнесение последующего звука в слове (антиципация), наиболее часто встречающаяся ошибка – искажение стечения согласных, например, «чени» – «черный» [4].

Но все же соотношение указанных ошибок у детей с недоразвитием речи неоднородно. Некоторые ошибки встречаются редко, например, контаминации, а другие наиболее часто, например, упрощение групп стечения согласных. По мнению Т.А. Титовой, очень редко у детей с общим

недоразвитием речи встречаются затруднения в использовании ударения, так как в онтогенезе раньше появляется понимание и усвоение интонационно-мелодической стороны речи, а затем – ритмико-мелодической. Дети с общим недоразвитием речи при восприятии и воспроизведении ритмических структур различной сложности испытывают различные трудности, что проявляется, с одной стороны, в моторной неловкости, некоординированности движений рук и ног, туловища и в трудностях воспроизведения ритмов (количество, соотношение слабых и сильных ударов и т.д.) с другой стороны.

Мы предположили, что формирование звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня будет проходить успешнее, если формировать у детей фонематическое восприятие, кинетическую основу артикуляторных движений, ритмическую и динамическую организацию движений, пространственную ориентацию, звуко-слоговую структуру слова.

С целью выявления уровня звуко-слоговой структуры слова старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, мы провели констатирующий эксперимент на базе детского сада МДОУ №54 «Смородинка» г. Кургана, в котором приняли участие 10 детей экспериментальной и контрольной группы второго года обучения.

Звуко-слоговую структуру мы изучали по компонентному составу, выделенному на основе исследований А.Р. Лурии, И.Т. Власенко, Т.В. Ахутина, А.В. Венгера, Г.В. Бабиной, с помощью адаптированных нами методик Т.Б. Филочевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко, Р.И. Лалаевой, А.К. Мастюковой, Г.В. Бабиной, Г.А. Волковой, И.С. Лопухиной, А.В. Семенович.

В ходе исследования мы использовали следующие методы: библиографический, метод наблюдения, метод беседы, метод анализа продуктов деятельности детей. Результаты оценивались по балльно-уровневой системе.

Учитывая критерии нормы, мы выявили уровневые группы сформированности компонентов звуко-слоговой структуры слова у детей в возрасте 6-7 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня как в экспериментальной, так и в контрольной группе, и их специфические особенности.

Особенности состояния звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня:

А Нарушение количества слогов: пропускали, сокращали слоги, чаще это были слоги со стечением согласных звуков (комната – комата, колбаса – кабаса и т.д.); пропускали слогаобразующую гласную (пatina – паутина); наблюдалось увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечение согласных (ножницы – ноженицы);

Б Нарушение последовательности слогов в слове: переставляли звуки соседних слогов (яблоко – яблоко, пакет – капет);

В Искажение структуры отдельного слога (стул – тул, дверь – верь); вставляли лишнюю согласную в слог (диван – дивант);

Г Уподобление слогов (антиципация): барабан – бабабан, капитан – пипитан;

Д В единичных случаях наблюдались персеверации (циклический повтор, настойчивое воспроизведение): библиотекарь – били-библиотекарь;

Е Смещения слов (контаминации) также, в единичных случаях: (белток – белок, желток, жабаед – жаба, людоед).

Наиболее часто перечисленные ошибки встречались в словах со стечением согласных, в сложных и малознакомых словах.

Таким образом, анализируя данные выполнения всех заданий, можно сказать, что у детей с общим недоразвитием речи наиболее часто допускаются ошибки, заключающиеся в пропуске, перестановке, добавлении и сокращении слогов. Это свидетельствует о недоразвитии фонематического восприятия, о недостаточной сформированности кинетической организации артикуляторных, ритмических движений, а также о несформированности пространственных представлений.

Мы можем сделать вывод, что для детей навык звуко-слоговой структуры слова представляет сложность. От ребёнка в первую очередь требуются хорошо сформированное фонематическое восприятие, кинетические основы артикуляционных движений, ритмическая и динамическая организация движений, пространственная организация движений. Самостоятельное общение для них затруднено, многие дети избегают общения с окружающими в силу структуры речевого дефекта.

В настоящее время нами реализуется программа формирующего эксперимента. Его содержание основано на научной концепции А.Р. Лурии, И.Т. Власенко, Т.В. Ахутиной, А.В. Венгера, Г.В. Бабиной.

Методической основой формирующего эксперимента явились работы Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, А.К. Мастюковой, Г.В. Бабиной, Г.А. Волковой, И.С. Попухиной, А.В. Семенович. Данные методики мы адаптировали с учетом возрастных и психологических критериев.

Нами определены цели, задачи и направления коррекционно-педагогической работы по формированию звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, составлен план работы: проведение подготовительного, основного, заключительного этапов.

Содержание логопедической работы по формированию звуко-слоговой структуры слова имело следующую структуру:

1 этап – подготовительный. Коррекционная работа на данном этапе была направлена на формирование фонематического восприятия. Также на данном этапе были включены элементы зада-

ний на формирование кинетической основы артикуляционных движений;

2 этап – основной. Целью данного этапа являлось формирование ритмической, динамической и пространственной организации движений. Параллельно с этим осуществлялась работа по развитию звуко-слоговой структуры слова;

3 этап – заключительный. Целью данного этапа логопедической работы являлось закрепление знаний и умений, полученных на предыдущих этапах.

Формирующий эксперимент реализуется на логопедических занятиях и проводился в форме индивидуальных и групповых занятий. Занятия проходили в рамках коррекционно-логопедической работы детского сада согласно перспективному планированию, а также во время свободной деятельности детей.

В настоящий момент нами проведен первый этап работы, который направлен на формирование фонематического восприятия.

На этом этапе нами используются разнообразные игры и игровые упражнения. Например, логопед назначает водящего и предлагает ему плотно закрыть глаза или повернуться к нему спиной, затем прячет какую-нибудь игрушку (в шкафу, за спину одного из детей и т.д.) и предлагает водящему найти ее, ориентируясь на силу ударов в барабан. Если ребенок подходит близко к тому месту, где спрятана игрушка, барабан бьет громко, если удаляется – тихо. Несмотря на то, что эксперимент продолжается, мы можем говорить об улучшении показателей дошкольников.

Большинство детей активно участвовали в групповых занятиях, но один мальчик был недостаточно активен. Это можно объяснить особенностями характера ребенка – он часто пассивен на занятиях, по этой причине нами был использован индивидуальный подход.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о положительной динамике у детей контрольной группы.

#### Список литературы

- 1 Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева – Екатеринбург : Литур, 2008. – 320 с.
- 2 Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2006. – 222 с.
- 3 Левина Р. Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей / Р. Е. Левина // Специальная школа. – Москва, 2004. – Вып. 4. – С. 86–89.
- 4 Титова Т. А. Нарушения звуко-слоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 143 с.

#### References

- 1 Zhukova N. S. Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov / N. S. Zhukova, E. M. Mastyukova, T. B. Filicheva – Ekaterinburg : Litur, 2008. – 320 s.
- 2 Lalayeva R. I. Formirovaniye leksiki i grammaticheskogo stroya u doshkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi /

R. I. Lalayeva, N. V. Serebryakova. – Sankt-Peterburg : Soyuz, 2006. – 222 s.

3 Levina R. E. Narusheniya slogovoy struktury slova u detey / R. E. Levina // Spetsialnaya shkola. – Moskva, 2004. – Vyp. 4. – S. 86–89.

4 Titova T. A. Narusheniya zvuko-slogovoy struktury slova i ikh korrektsiya u detey s rechevoy patologiyey. – Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2003. – 143 s.

УДК 371.927

**А.И. Гаврилова, Л.С. Дмитриевских**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ГЛУБИННЫХ И ПОВЕРХНОСТНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР УДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В данной статье представлены особенности методов изучения глубинных и поверхностных синтаксических структур у детей с нарушениями речевого развития. Проведен анализ современной логопедической литературы, также раскрыта о специфика синтаксического компонента у детей с речевыми патологиями, пути их исследования.

**Ключевые слова:** глубинные и поверхностные синтаксические структуры, нарушения речевого развития, исследование синтаксических структур.

**A.I. Gavrilova, L.S. Dmitrievskikh**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **CHARACTERISTICS OF DEEP AND SURFACE SYNTACTIC STRUCTURES OF CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH DEVELOPMENT**

**Abstract.** This article presents the features of methods for studying deep and surface syntactic structures in children with impaired speech development. The analysis of the current logopedic literature is made. Also, the question of the specificity of the syntactic component in children with speech pathologies, the ways of their research is covered.

**Key words:** deep and surface syntactic structures, speech development disorders, syntactic structures research.

Одним из наиболее актуальных вопросов, волнующих современную педагогику и логопедию, является вопрос о формировании личности детей с речевыми нарушениями.

Исследователями (Т.В. Ахутина, Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, Ж.М. Глозман, В.П. Глухов, А.Р. Лурия, В.К. Орфинская, Л.Ф. Спирина,

Е.Ф. Собонович, Л.С. Цветкова, С.Н. Шаховская и др.) установлено, что у детей с недоразвитием речи из-за нарушения синтаксического компонента имеются определенные трудности формирования коммуникативных навыков, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на развитии речемыслительной и познавательной деятельности. У данной категории детей имеются многочисленные затруднения. Почти у всех детей данной категории выявляются серьезные недостатки синтаксической организации сообщения, что обусловлено довольно низким уровнем сформированности языковых средств.

По мнению В.М. Солнцевой, глубинная структура формирует смысл предложения, а поверхностная – является письменным или звуковым воплощением этого смысла. Глубинные синтаксические структуры включают в себя совокупность логико-смысловых отношений во внутреннем плане. Сформулировав проведенное различие как различие между «глубинной структурой» предложения и его «поверхностной структурой», можно сделать вывод о том, что первая определяет семантическую интерпретацию предложения, а поверхностная организация единиц определяет фонетическую интерпретацию и связана с физической формой реального высказывания, с его воспринимаемой или производимой формой.

Так, в работах Л.С. Бархударова и В.М. Солнцевой семантическое содержание предложения передается именно глубинной структурой, лежащей в основе реально произнесенного высказывания. Тем не менее, эта глубинная структура таким образом соотносится с реальными предложениями, что каждое из составляющих ее абстрактных может быть непосредственно реализовано в виде простого пропозиционального суждения.

Таким образом, в нашем исследовании мы выделили следующие компоненты и параметры. Семантическая организация речи включает в себя синтаксический и лексический компонент. В свою очередь, синтаксический компонент делится на глубинные и поверхностные синтаксические структуры. Глубинные структуры составляет совокупность логико-смысловых отношений во внутреннем плане, что включает восприятие речи и умение выстраивать последовательность фразы. Поверхностные структуры составляет воспроизведение речи в процессе коммуникации, что включает фонетическое озвучивание фразы с разным значением, умение составлять и пересказывать текст, как с опорой на наглядность, так и без нее.

Такие авторы, как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова отмечают, что у детей с ОНР 3 уровня понимание обращенной речи значительно развивается и приближает состояние глубинных и поверхностных структур к норме. Попытаемся дать характеристику выдвинутых компонентов при ОНР через анализ литературных источников.

У детей с ОНР 3 уровня отмечается недо-

статочное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимании логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Недостаточно понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются или заменяются на простые. На данном уровне детям становятся доступны словообразовательные операции. Но имеет место положительная динамика в овладении системой морфем и способов манипулирования ими.

Ребенок с ОНР 3 уровня уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы, использует неадекватные аффиксальные элементы. Очень часто попытки ребенка провести словообразовательные преобразования приводят к нарушению звуко-слоговой организации производного (вновь образованного) слова.

Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным значением, а также слов с переносным значением [1]. Словарный запас может оказаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Тенденция к множественным семантическим заменам по-прежнему сохраняется.

Выступая в качестве основной коммуникативной единицы, синтаксическая модель предложения считается центральным звеном грамматического строя языка. Будучи представленной единством лексических и грамматических значений, она может быть выявлена на разных уровнях системной организации языка – глубинном (смысловом) и поверхностном (языковом), что доказывает ее непосредственную связь с мышлением (Н. Хомский, Д. Слобин, А.А. Леонтьев). Не случайно исследователи, занимающиеся вопросами психолингвистического сопровождения логопедии, связывают имеющиеся у детей с недоразвитием речи стойкие нарушения языкового характера с трудностями грамматикализации языковой программы высказывания, несформированностью символической стороны языка, снижением репрезентативной способности языка (Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович, Л.Б. Халилова) [2].

Анализируя состояние речевой продукции детей с недоразвитием речи, авторы сходятся во мнении, что у значительной части из них существенно ограничены возможности в передаче своих жизненных впечатлений посредством речи. Обращают на себя внимание такие ошибки, как нарушения синтаксической связи между пред-

ложениями, трудности при передаче временных и пространственных отношений, неправильное оформление синтаксической и смысловой типов связи, пропуски слов, дублирование элементов фразы.

По признанию многих специалистов (Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.), основополагающим направлением коррекционной работы с детьми с ОНР является развитие лексико-грамматической стороны речи. Речь характеризуется наличием фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Активный словарь детей еще очень ограничен, в нем преобладают существительные и глаголы.

В исследованиях многих авторов (Г.С. Гуменная, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) отмечается, что обиходная речь становится более или менее развернутой, но в ней часто наблюдается неточное знание и употребление многих слов. Свободное общение сильно затруднено, и в контакт с окружающими дети обычно вступают в присутствии родителей или воспитателей, дающих пояснения к высказываниям ребенка. Между тем дети во многих случаях уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта.

Анализ методической литературы по исследуемой проблеме позволил определить особенности состояния глубинных и поверхностных семантических структур у детей со сложными речевыми нарушениями, воздействующие главным образом на коммуникативную и эмоциональную сферы дошкольников: трудности возникают при восприятии логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные, временные, причинно-следственные связи; не всегда достаточно точно удается понимать значение сложных предлогов, приставок, суффиксов; объем словаря близок к норме, при составлении высказывания дети используют все части речи, однако при обследовании выясняется недостаточное знание частей предметов, неразличение лексических значений многих слов [3].

Изучая таким образом языковые средства общения, мы можем легко подобрать методики для формирования семантического компонента. Это создает опору для установления коммуникативных контактов, выбора правильной линии поведения с детьми данной категории, что в целом усиливает эффективность социального взаимодействия дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и способствует полноценному развитию их личности.

#### *Список литературы*

*1 Ильина М. Н. Тесты для детей : сборник тестов и развивающих упражнений / М. Н. Ильина, Л. Г. Парамонова,*

- Н. Я. Головнева. – Санкт-Петербург, 1997. – 205 с.  
 2 Кораблин Ю. П. Семантика языков программирования : учеб. пособие / Ю. П. Кораблин. – Москва, 1992. – 102 с.  
 3 Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 2001. – 160 с.  
 4 Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

#### References

- 1 Ilina M. N. Testy dlya detey : sbornik testov i razvivayushchikh uprazhneniy / M. N. Ilina, L. G. Paramonova, N. Ya. Golovneva. – Sankt-Peterburg, 1997. – 205 s.  
 2 Korablin Yu. P. Semantika yazykov programmirovaniya : ucheb. posobiye / Yu. P. Korablin. – Moskva, 1992. – 102 s.  
 3 Lalayeva R. I. Formirovaniye leksiki i grammaticheskogo stroya u doskolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi / R. I. Lalayeva, N. V. Serebryakova. – Sankt-Peterburg, 2001. – 160 s.  
 4 Luriya A. R. Yazyk i soznaniye / A. R. Luriya. – Moskva : Izdat-vo Mosk. un-ta, 1979. – 320 s.

УДК 371.927

**Ю.В. Григорьева, Н.Е. Попова, В.А. Дубовская**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ КОМПОНЕНТОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ И ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ I УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье представлен сравнительный анализ компонентов речевого общения: коммуникативного, языкового и когнитивного. Описана характеристика каждого компонента в норме и при ОНР I уровня у старших дошкольников.

**Ключевые слова:** речевое общение, коммуникативный компонент, языковой компонент, когнитивный компонент.

**Yu.V. Grigoryeva, N.E. Popova, V.A. Dubovskaya**  
**Kurgan State University, Kurgan**

## COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONDITION OF THE COMPONENTS OF VERBAL COMMUNICATION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE NORM AND UNDER GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF LEVEL I

**Abstract.** The article presents the comparative analysis of the components of speech communication: communicative, linguistic and cognitive. The characteristic of each component is described in the norm and in the case of general underdevelopment of

speech of Level I in senior preschoolers.

**Key words:** speech communication, communicative component, language component, cognitive component.

Современное общество предъявляет высокие требования к личности человека. Особенно важно умение человека вступать в контакты с другими людьми, умение поддержать разговор, правильно ответить на поставленный вопрос и многое другое. Поэтому проблема общения и речевого общения, в частности, в настоящее время является весьма актуальной. Оно стало объектом изучения таких ученых, как О.М. Казарцева, М.М. Бахтин, А.А. Леонтьев, Я.В. Гольдштейн, В.Е. Гольдин, Е.М. Мастюкова, Е.И. Тихеева и др.

Под речевым общением мы вслед за О.М. Казарцевой будем понимать мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на реализацию жизненной целевой установки и протекающий на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности [2].

Наиболее актуально изучать проблему состояния компонентов речевого общения при общем недоразвитии речи I уровня. Р.Е. Левина дает следующее понятие общему недоразвитию речи: это такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [3].

Речевое общение имеет сложную структуру, поэтому целесообразно указать его компоненты. В.А. Дубовская, изучая речевое общение у детей с ОНР, выделила следующие его компоненты: коммуникативный, языковой и когнитивный.

Коммуникативный компонент речевого общения, с точки зрения А.А. Леонтьева, предполагает наличие речевой активности, умения задавать вопрос, вступать в разговор и завершать его, эмпатии в процессе общения, возможности понять коммуникативную ситуацию, установить речевой контакт, а также умение работать в группе и высказывать свою точку зрения. Важной составляющей коммуникативного компонента, по мнению А.М. Давыдовой, является рефлексия, т.е. способность человека оценивать самого себя.

Языковой компонент заключается в умении владеть всеми сторонами родного языка, строить высказывание в ситуации общения с другими людьми, правильно использовать средства грамматики, лексики, выразительно оформлять свою речь. Как считают Е.Д. Божович, А.Р. Лурия, А.М. Шахнарович, важным для личности является наличие развитых языковых навыков, способствующих пониманию и построению нового высказывания, исходя из сущности коммуникативной ситуации и с учетом законов родного языка.

Сущность когнитивного компонента состоит в развитии познавательной деятельности на основе высших психических функций.



Каждый компонент речевого общения имеет свои особенности как в норме, так и при патологии. Рассмотрим их и с той, и с другой стороны.

На основе анализа литературных источников мы можем сказать, что коммуникативный компонент речевого общения достаточно сложен. В норме дошкольники проявляют инициативу в общении, хорошо владеют устной речью, свободно выражают свои мысли и желания, делятся впечатлениями со сверстниками. У дошкольников сформирована готовность помочь окружающим, проявить сочувствие.

У детей дошкольного возраста речь становится грамматически правильной и выразительной, увеличивается словарный запас, появляются элементарные виды суждений об окружающем, ребенок пользуется различными по структуре предложениями и умеет строить свое языковое общение со взрослыми и сверстниками. Е.Д. Божович указывает, что ребенок использует данные речевого опыта, накопленного в процессе общения, и знания о языке, усвоенные в ходе специального обучения [1]. Все это характеризует языковой компонент речевого общения.

Когнитивный компонент в составе речевого общения очень важен, поскольку он определяет уровень речевого высказывания. Анализируя поступающую информацию, дошкольник проявляет самостоятельность в различных видах деятельности, проявляет творческую инициативу, ищет наилучшие пути решения проблемы и планирует собственные действия. В дошкольном возрасте формируется произвольное внимание, улучшается память, развивается воображение. Сформированность мышления проявляется в умении ставить цели, искать пути и средства их достижения. У детей закрепляется внутренний план действий и их оценка.

Но не всегда вышеперечисленные компоненты развиваются в соответствии с нормой. В следствии действия различных вредоносных факторов наблюдается патологическое формирование элементов речевого общения.

Так, при ОНР I уровня наблюдаются значительные изменения в коммуникативном, языковом и речевом компонентах изучаемого явления.

В коммуникативном общении старшего дошкольника с ОНР I уровня наблюдается, по мнению Р.Е. Левиной, отсутствие фразовой речи, дети выражают свои мысли отдельными словами. Такой ребенок не ориентируется в ситуации общения, не понимает и не осознает задачу коммуникации, не усваивает смысл сказанного. Кроме того, дети не могут высказать свое отношение к донесенной информации и не могут сделать выводы в процессе общения.

Следует также подчеркнуть, что языковые средства у старших дошкольников с ОНР I уровня также не сформированы. Могут полностью отсутствовать словесные средства общения, наблюдаются лишь звуковые комплексы. Н.А. Никашина

отмечает, что языковой компонент не развивается вследствие дефектов звукопроизношения. Активный словарь бедный, однако пассивный достаточно широк, это создает впечатление, что дети все понимают, но ничего не могут сами сказать.

Когнитивный компонент также несовершенен вследствие отставания развития речи как одной из высших психических функций. Старшие дошкольники с ОНР I уровня обладают некоторыми предпосылками развития познавательных действий, но отстают по уровню становления мышления, внимания, памяти, воображения и т.д. Логические операции дети осваивают с трудом, внимание ослаблено, степень овладения навыками обобщения, сравнения, анализа и синтеза отстает от таковой у нормально развивающихся детей.

Таким образом, анализ компонентов речевого общения в норме и при ОНР I уровня показал, что коммуникативный компонент, под которым понимается способность устанавливать контакт с собеседником, языковой – как владение всеми сторонами родного языка и когнитивный – развитие познавательной деятельности и ВПФ, при ОНР I уровня грубо нарушены. Поэтому важной задачей современного образования является развитие этих компонентов у детей с целью формирования будущего полноценного члена общества.

#### Список литературы

- 1 Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–45.
- 2 Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пособие / О. М. Казарцева. – Москва : Флинта : Наука, 2001. – 495 с.
- 3 Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967. – С. 67–89.

#### References

- 1 Bozhovich E. D. Razvitiye yazykovoy kompetentsii shkolnikov: problemy i podkhody / E. D. Bozhovich // Voprosy psikhologii. – 1997. – № 1. – S. 33–45.
- 2 Kazartseva O. M. Kultura rechevogo obshcheniya: teoriya i praktika obucheniya : ucheb. posobiye / O. M. Kazartseva. – Moskva : Flinta : Nauka, 2001. – 495 s.
- 3 Levina R. E. Kharakteristika obshchego nedorazvitiya rechi u detey / R. E. Levina // Osnovy teorii i praktiki logopedii / pod red. R. E. Levinoy. – Moskva : Prosveshcheniye, 1967. – S. 67–89.

УДК 371.927

**Л.С. Дмитриевских**

**Курганский государственный университет,  
Курган**

## **АНАЛИЗ СПОСОБОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация:** В статье представлен анализ существующих подходов к формированию мо-

тивации речевого общения. Описаны основные функциональные особенности коммуникативных ситуаций, эффективных в обучении речевого общению.

**Ключевые слова:** речевое общение, мотивация.

*L.S. Dmitrievskikh*  
*Kurgan state University, Kurgan*

## **ANALYSIS OF WAYS OF INFLUENCE ON THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF VERBAL COMMUNICATION IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH PATHOLOGY**

**Abstract:** *The article presents the analysis of existing approaches to the formation of motivation of speech communication. The main functional features of communicative situations effective in teaching speech communication are described.*

**Key words:** speech communication, motivation.

Анализ современных исследований речевого развития дошкольников показал, что во всех исследованиях затрагиваются вопросы мотивационного обеспечения обучения речи. К настоящему времени доказана необходимость специального мотивирования заданий на занятиях по развитию речи детей, разработаны приемы обучения, учитывающие и развивающие внутренние мотивы детей. Однако существуют значительные противоречия в имеющихся данных. Так, ведущее место в обучении старших дошкольников отводится разным группам мотивов: игровым (В.В. Гербова, Э.П. Короткова), социальным (Ф.Г. Даскалова), подготовки к школе (Л.В. Ворошнина) [2, 3].

Так, если Л.В. Ворошнина доказано значительное влияние мотивов подготовки к школе на качество речевого развития детей, то В.В. Гербовой выявлена их низкая эффективность. Многообразные известные приемы обучения, актуализирующие игровые, познавательные, социальные мотивы речи дошкольников, рассматриваются вне связи друг с другом, не обобщены в единую систему. Поэтому они отбираются произвольно, без учета этапа обучения и изменения потребностей и интересов детей в ходе их развития.

Эти противоречия отражаются и в действующих программах дошкольного образования. В них по-разному решаются проблемы развития мотивационной сферы личности ребенка. Так, в программе «Радуга» предусматривается формирование осознанных мотивов овладения речевыми умениями на специальных занятиях.

В программах «Развитие» и «Детство» в качестве основного способа педагогического воздействия на мотивы речи детей рассматривается организация совместной со сверстниками личностно-значимой деятельности.

В программе «Гармония» проблема представлена с точки зрения приемов переключения внимания детей с игры на занятие.

Для определения мотивационной готовности детей к обучению в школе необходимо учитывать и результаты исследований, направленных на выявление педагогических условий возникновения у дошкольников интереса к разнообразным видам деятельности (В.Н. Андреева, Л.Н. Вахрушева, Р.И. Капустина и другие) [1, 2].

Это связано с тем, что интерес может рассматриваться как один из мотивов деятельности, вызывающий потребность в ее освоении. В исследованиях было доказано, что в старшем дошкольном возрасте можно сформировать достаточно устойчивый интерес к деятельности, если обеспечить:

- положительное эмоциональное отношение к предметам и видам деятельности;
- наличие у детей необходимого запаса знаний и умений;
- активную деятельность ребенка и его активную позицию в обучении;
- интеграцию разнообразных видов занятий с учетом индивидуальных способностей;
- взаимосвязь различных занятий и детской самостоятельной деятельности;
- сотрудничество взаимоотношения между педагогом и детьми;
- интерес самого педагога к данному виду деятельности.

Перечисленные условия способствуют возникновению у детей интереса к деятельности за счет развития ее внутренних мотивов и их осознания ребенком.

В этой связи представляют интерес исследования, в которых просматривается взаимосвязь развития познавательных мотивов и речевых умений детей. Так, Н.В. Сергеева подтвердила, что на учебном материале, отобранном с учетом интересов детей, эффективнее протекает формирование речевых умений у детей. Ею прослежена и обратная зависимость: именно высокий уровень речевого развития стимулирует развитие познавательных интересов, поэтому у детей с низким уровнем развития речи интересы неустойчивы, либо отсутствуют.

Условия, побуждающие детей к содержательному общению со взрослыми и сверстниками, способствующие возникновению познавательных мотивов речевой деятельности, изучались Д.А. Исмаиловой. К ним автором отнесены:

- работа по микропрограммам, составленным с учетом индивидуальных интересов детей;
- постановка доминирующей цели в жизни группы, вовлечение детей в коллективную деятельность и обогащение общими переживаниями;
- обеспечение предметной опоры для содержательного общения: книги, игрушки, картины, видеофрагменты;
- организация поэтапного обучения способам

общения.

Реализация данных условий способствовала развитию познавательных мотивов, желанию делиться своими впечатлениями, мыслями, увеличению количества вопросов детей к педагогу по содержанию материала.

В результате изучения взаимосвязи развития познавательных мотивов и речи детей были определены значения осознания детьми этих мотивов и способы их актуализации в процессе общения. Эти способы обладают высоким развивающим и мотивообразующим потенциалом.

Исследователями разработаны программы достижений ребенка, обоснованы необходимость построения начальных этапов обучения на основе игры и постепенного перехода к использованию учебных моментов.

И.Б. Козина уточнила, что применение фрагментов занятий, построенных «как урок» возможно и эффективно только в случае сформированного устойчивого интереса к школе у детей.

Интересные данные о мотивационном компоненте речи детей в учебных ситуациях получены в исследованиях, посвященных изучению специфики обучения речевым умениям детей в условиях школьного обучения (А.С. Зимульдинова, Т.А. Ладыженская, В.Н. Полосухина и другие) [3].

Исследователями обоснована необходимость взаимосвязи содержательного, операционного и мотивационного компонентов обучения речи в реализации поставленной цели. Выделена функция мотивационного компонента, заключающаяся в создании эмоционально-положительного личностно-значимого отношения к создаваемым детьми текстам через стимулирование чувств удивления, интереса, увлеченности и удовлетворения результатами деятельности.

Определены функциональные особенности коммуникативных ситуаций, эффективных в обучении «шестилеток»:

- пограничный характер ситуаций в системе «игра - учебный процесс»;
- высокие потенциальные методические возможности актуальных средств обучения, задающих все компоненты коммуникации;
- обеспечение творческой речевой работы над текстовой основой ситуации.

Анализ педагогических исследований по изучаемой проблеме позволяет сформулировать основные положения, характеризующие современные научные представления о способах воздействия на мотивационный компонент речевой деятельности детей:

1 Становление методики развития речи способствовало выявлению возможности и целесообразности прямого воздействия на мотивы речи детей дошкольного возраста через специальные занятия, актуализирующие познавательную активность детей, обеспечивающие успешность подготовки детей к дальнейшему обучению в школе.

2 Успешность школьного обучения детерми-

нирована иерархией мотивов с доминантой на социальные, личностно-значимые и учебно-познавательные мотивы, а также полимотивированностью познавательной деятельности детей.

3 В теории и методике дошкольного образования доказана продуктивность коммуникативного подхода к обучению детей.

Но многочисленные, порой противоречивые друг другу рекомендации, касающиеся педагогического воздействия на мотивационную сторону речевой деятельности, не рассматривались специально в аспекте мотивационной готовности детей к школьному обучению.

В современной практике дошкольных учреждений нередко управление мотивационной стороны деятельности детей имеет бессистемный (случайный) характер, что снижает познавательный и креативный потенциал будущих школьников, создает предпосылки для так называемого «мотивационного вакуума» при обучении в школе.

При этом дошкольное детство с его сензитивностью, открытостью в постижении мира является базой для формирования у маленького человека мотивационной готовности к обучению.

#### Список литературы

- 1 Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и эмоционального благополучия ребенка / И. Н. Андреева // Социальная психология здоровья и современные информационные технологии : сб. материалов I междунар. науч.-практ. конф. (Брест, 14–15 апр. 2015 г.) / под общ. ред. Е. И. Медведской. – Брест : БрГУ, 2015. – С. 93–96.
- 2 Гербова В. В. Коммуникация. Развитие речи и общения детей в подготовительной к школе группе детского сада / В. В. Гербова. – Москва, 2013. – 110 с.
- 3 Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : хрестоматия / сост. Л. В. Ворошнина. – Пермь, 2001. – 563 с.

#### References

- 1 Andreyeva. I. N. Vzaimosvyaz emotsionalnogo intellekta roditeley i emotsionalnogo blagopoluchiya rebenka / I. N. Andreyeva // Sotsialnaya psikhologiya zdorovia i sovremennyye informatsionnyye tekhnologii : sb. materialov I mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Brest. 14–15 apr. 2015 g.) / pod obshch. red. E. I. Medvedskoy. – Brest : BrGU, 2015. – S. 93–96.
- 2 Gerbova V. V. Kommunikatsiya. Razvitiye rechi i obshcheniya detey v podgotovitelnoy k shkole grupphe detskogo sada / V. V. Gerbova. – Moskva, 2013. – 110 s.
- 3 Teoriya i metodika razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta : khrestomatiya / sost. L. V. Voroshnina. – Perm, 2001. – 563 s.

**Н.Л. Егорова**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие поведенческого компонента коммуникативной компетенции у детей в норме и при патологии, а также выделены особенности поведенческого компонента у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Ключевые слова:** поведенческий компонент, коммуникативная компетенция, младшие школьники, нарушение интеллектуального развития.

**N.L. Egorova**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **FEATURES OF THE BEHAVIORAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS**

**Abstract.** The article reveals the concept of the behavioral component of communicative competence in children in normal and pathological conditions, as well as the features of the behavioral component in children of primary school age with intellectual disabilities.

**Key words:** behavioral component, communicative competence, junior schoolchildren, intellectual development disorder.

В настоящее время, согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, одной из важных задач специального (коррекционного) обучения и воспитания является развитие личности школьника и формирование коммуникативных универсальных учебных действий. Коммуникативные универсальные учебные действия лежат в основе социальной компетентности, обеспечивают умения слушать и вступать в диалог, формируют произвольность поведения, которая включает осмысленность, целенаправленность, инициативность.

В поведенческий компонент входят коммуникативные умения как способы деятельности и опыт, который является образованием, включающим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение. Их особен-

ности, степень сформированности могут быть изучены и измерены, а также могут стать одной из задач развития или коррекции ребенка.

Поведенческий компонент коммуникативной компетентности демонстрирует способность ребенка к сотрудничеству, умение действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, обладать организаторскими навыками, инициативностью. Он включает в себя способность предвидеть поведение другого человека и найти способы эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми и т.д.

Изучением поведенческого компонента учащихся с сохранным интеллектом занимались российские ученые, которые выдвигали различные объяснения его причин и механизмов (И.А. Невский, В.В. Давыдов и др.).

В ходе изучения волевого механизма регуляции поведения были выделены побуждение и непосредственный запуск поведения, преодоление возникающих по его ходу затруднений (М.Я. Басов, В.И. Селиванов и др.).

К механизмам сознательного целесообразного поведения относят мотивационную регуляцию (Л.И. Божович, В.И. Ковалев, А.К. Маркова, П.М. Якобсон и др.), которая проявляется как в ходе подготовки к осуществлению поведенческого акта, так и в процессе его совершения, а также ретроспективно (П.М. Якобсон).

Во взаимодействии с мотивационной регуляцией выступают эмоциональные процессы (П.К. Анохин, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.). При этом чтобы понять, какое место занимают эмоции в управлении поведением человека, следует учитывать, на какой стадии происходит их вмешательство (на стадии мотивации, инициации, мобилизации или оценки результата и т.д.).

Проблема нарушений поведенческого компонента коммуникативной компетенции учащихся с нарушением интеллектуального развития привлекала и привлекает внимание многих ученых (Д.Н. Исаев, К.С. Лебединская, Э. Сеген, О.Е. Фрейеров, В. Китпап). Они отмечают, что, с одной стороны, возникновение нарушений в поведении обуславливается ослаблением интеллектуального контроля над интеллектуальным недоразвитием, а с другой стороны, причины нарушений поведения усматриваются собственно в эмоционально-волевых расстройствах, подчеркивается особенная чувствительность таких детей к психотравмирующим ситуациям (Д.Н. Исаев, О.Е. Фрейеров, М.Г. Царцидзе).

Изучение нарушений поведенческого компонента учащихся с нарушением интеллекта в основном ориентировано на выделение психолого-педагогических типов нарушений поведения и ограничивалось разработкой формальных направлений коррекции, которые носили в основном рекомендательный характер (Э.Я. Альбрехт, К.С. Лебединская, М.А. Малииаускене).

Н.Д. Исаев выделяет пять типов психопатоподобных расстройств поведенческого компонента у учащихся с нарушением интеллектуального развития [1]:

- аффективно-возбудимый тип – у учащихся наблюдаются бурные вспышки гнева на обиды и огорчения, нетерпеливость, колебания настроения, склонность к реакции протеста;

- астенический тип – характеризуется проявлением примитивных депрессивных реакций, возникающих на собственный дефект и связанные с ним неудачи и разочарования, инфантильных реакций отказа (ни с кем не разговаривают, ни на кого не смотрят, не едят, сидят, понуриив голову);

- неустойчивый тип – проявляется как легкая подчиняемость, имитация негативных образцов поведения, зависимость от других, нередко оказывается орудием в руках антисоциальных элементов;

- дисфорический тип – учащиеся проявляют злобную напряженность, мрачную раздражительность, склонность к агрессии со способностью наносить тяжкие повреждения, аутоагрессии, разрушительные действия;

- перверзный тип – проявляется в виде дромомании, гиперсексуальности, сексуальной девиации.

В.В. Ковалев предлагает классификацию поведенческих расстройств у детей с нарушением интеллекта [2]:

1 Патохарактерологические – развиваются под влиянием уродливого воспитания и хронических психотравмирующих ситуаций.

2 Постреактивные – возникают после тяжелых и затяжных реактивных состояний.

3 Невротические – образуются в ходе затяжных неврозов.

4 Дефицитарные – наблюдаются у детей, имеющих различные физические дефекты, сопровождающиеся дефицитом сенсорной информации и социальной депривацией.

На сегодняшний день нарушения поведенческого компонента коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушением интеллекта могут быть следующих видов:

1 Компенсаторные – дети сталкиваются с трудностями во взаимоотношениях с окружающими людьми, учителями, с нормально развивающимися сверстниками, которые в большинстве случаев не знают психических особенностей детей, в результате чего возникают конфликты. Школьник с нарушением интеллекта – это особый ребенок, который в силу своих психических особенностей иначе воспринимает окружающий мир. Незрелость основных нервных процессов, неустойчивость психики делают его уязвимым для действия многих отрицательных факторов, нарушающих формирование поведенческих актов, учащиеся начинают проявлять агрессию в своем поведении, которая выступает как защитная реакция на возникающие трудности или гиперкомпен-

сация интеллектуального отставания в развитии.

2 Структурные – нарушения поведения, являющиеся следствием раннего органического поражения ЦНС, представлены двумя основными формами:

- аффективно-неустойчивые структурные нарушения поведения – проявляются психопатоподобным поведением, т.е. внешне напоминающим психопатию (аффективно-неустойчивое расстройство личности), для которых характерны повышенная возбудимость, гнев и ярость по любому поводу или без него, т.е. выход чувств из-под контроля, расторможенность чувств и влечений. В плане общения проявляется неуживчивость со сверстниками, конфликтность и агрессивность, не обусловленные объективными причинами;

- эмоционально-лабильные структурные нарушения поведения – проявляются преимущественно в повышенной утомляемости, высокой истощаемости нервных процессов, заторможенности чувств и влечений, общей пассивности и вялости. Для школьников с такими нарушениями поведения характерны явления выраженной недостаточности показателей внимания и явления компенсаторной гиперактивности.

Эти варианты структурных нарушений поведения у школьников с нарушением интеллекта сочетаются между собой, особенно у лиц с сангвиническим темпераментом. У холериков преобладает возбудимость, а у флегматиков – тормозимость. Эти факты важно учитывать при проведении психолого-педагогической коррекции нарушений поведения у таких детей в специальных образовательных учреждениях.

3 Функциональные – обусловленные физиологическими перестройками в ЦНС. В головном мозге происходят определенные структурные перестройки, характеризующиеся физиологическим снижением количества клеток серого вещества и уменьшением размеров амигдалы и инсулы – отделов мозга, отвечающих за эмоциональное восприятие действительности, способность к сопереживанию и распознаванию чужих страданий. У школьников с органическим поражением ЦНС в этом возрасте на фоне происходящих структурных перестроек в головном мозге возможна манифестация (начало) более грубых психических нарушений, часто носящих уже процессуальный характер (шизофрения и т.п.).

Клинико-патологические – являющиеся следствием сопутствующих умственной отсталости психических нарушений (детский аутизм, шизофрения, расстройства личности различного генеза, биполярное аффективное расстройство и т.д.).

В настоящее время выделяют следующие, наиболее часто встречающиеся варианты нарушений поведения у школьников с нарушением интеллектуального развития: побеги из дома, школы (дромомании); агрессивность; отказ от учебы; нарушение дисциплины и поведения в общественных местах и образовательном учреждении; воровство;

злоупотребление алкоголем; наркомания; суицидальное поведение; нарушения влечений.

К особенностям поведенческого компонента коммуникативной компетенции младших школьников с нарушением интеллектуального развития относятся: бедность мимики, неопределенность жестикюляции; бедность словарного запаса, эмоционально-экспрессивные характеристики речи, невыразительность речи, заметное затруднение в использовании прилагательных, характеризующих душевное состояние; трудности планирования, организации совместной деятельности.

Таким образом, генез отклонений в поведенческом компоненте у учащихся с нарушением интеллекта определяется не только внешними факторами (семья, школа, отношения со сверстниками), но и внутренними, то есть особенностями психики (недостаточность интеллекта, отсутствие или слабость борьбы мотивов, инертность психических процессов, более высокая внушаемость, аффективная неустойчивость, влечения, инстинкты и т.д.), а также характером поражения коры головного мозга и его нейродинамики, особенностями эмоционально-волевой сферы таких детей.

В соответствии с этим, большую актуальность приобретает формирование поведенческого компонента коммуникативной компетенции у школьников с нарушением интеллектуального развития, так как после окончания специального (коррекционного) образовательного учреждения они, как и другие граждане, должны быть конкурентноспособными и личностно развитыми. У учащихся с нарушением интеллекта воспитание нормативного поведения осложнено выраженной церебральной недостаточностью, отставанием в развитии нервной системы, низкими возможностями произвольной регуляции деятельности и поведения.

Расстройства поведенческой сферы являются частной характеристикой учащихся с нарушением интеллекта, следовательно, проблемы в поведении у данной категории школьников обусловлены рассогласованием в функционировании всего комплекса регуляционных механизмов.

Механизм возникновения нарушений поведенческого компонента у учащихся с нарушением интеллекта – это результат взаимодействия социально-психических и природно-психических факторов, поэтому при коррекции нарушений поведения у умственно отсталых школьников необходимо использовать психологические и медицинские методы. Методы психологической коррекции нарушений поведенческого компонента крайне разнообразны. Они могут включать стимуляцию гуманных чувств, чувств удивления (инсайта) через необычность и неожиданность игровых действий и поведения взрослого, переживания положительных эмоций, телесного контакта, чувства юмора и мотивации соревновательности у школьника, а также ориентацию учащегося на состояние сверстника или взрослого, переключение его на иное состояние, моделирование (провокация)

взрослым и преодоление нарушенного поведения школьника «здесь и теперь», осознание учащимся особенностей нарушенного поведения и др.

Медицинские методы коррекции нарушений поведенческого компонента коммуникативной компетенции могут осуществляться психотерапевтическим и медикаментозным способами.

Эффективность психотерапевтических методов коррекции у школьников с умственной отсталостью зависит от степени интеллектуального снижения и уровня сопутствующих эмоционально-волевых нарушений, имеющихся у него. Более корректной является индивидуальная психотерапия, направленная на расширение кругозора и сфер интересов учащегося с данной патологией.

Медикаментозная терапия включает использование специальных препаратов. Например: нормотимические средства (корректоры поведения), легкие нейролептические средства, легкие транквилизаторы с противотревожным эффектом, ноотропные средства с седативным действием, антидепрессанты.

Применение медикаментозной коррекции поведения у лиц с нарушением интеллекта носит сугубо индивидуальный характер и допускает сочетание различных препаратов.

Для коррекции нарушений поведенческого компонента у школьников с умственной отсталостью наибольшим эффектом обладает сочетание психологической, психотерапевтической и медикаментозной терапии в комбинации с педагогической работой дефектологов и психологов специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Разработка системы средств педагогической коррекции поведенческого компонента коммуникативной компетенции у школьников с проблемами в интеллектуальном развитии является одной из актуальных проблем олигофренопедагогики, решение которой повысит эффективность коррекционно-воспитательной работы в школе и будет способствовать процессу подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью к жизни в обществе.

#### Список литературы

1 Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 400 с.

2 Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В. В. Ковалев. – Москва : Медицина, 1985. – 286 с.

#### References

1 Isayev D. N. *Emotsionalnyy stress, psikhosomaticheskiye i somatopsikhicheskiye rassstroystva u detey* / D. N. Isayev. – Sankt-Peterburg : Rech, 2005. – 400 s.

2 Kovalev V. V. *Semiotika i diagnostika psikhicheskikh zabolevaniy u detey i podrostkov* / V. V. Kovalev. – Moskva : Meditsina, 1985. – 286 s.

**Е.П. Карпунина, С.А. Мусихина**  
*Курганский государственный университет,*  
*Курган*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕСКАЗА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ**

**Аннотация.** *В статье рассматривается значение развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня для овладения навыком пересказа повествовательных текстов. Описываются особенности связной речи и пересказа повествовательных текстов детьми старшего дошкольного с нарушениями речи.*

**Ключевые слова:** пересказ, связная речь, общее недоразвитие речи.

**E.P. Karpunina, S.A. Musikhina**  
*Kurgan state University, Kurgan*

## **FEATURES OF NARRATIVE TEXTS RETELLING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III**

**Abstract.** *The article considers the importance of the development of coherent speech in children of preschool age with general underdevelopment of speech of the third level for mastering the skill of retelling narrative texts. Features of coherent speech and retelling of narrative texts by children of the senior preschool with speech disorders are described.*

**Key words:** retelling, coherent speech, general underdevelopment of speech.

Родной язык в жизни каждого человека играет огромную роль в становлении личности. Язык и речь развивают мышление, воображение, память и эмоции. В дошкольном возрасте закладываются основы умственных операций, таких как сравнение, анализ, обобщение и другое. Связная речь представляет собой систематическое последовательное развернутое изложение и является наиболее сложной формой речевой деятельности. Связная речь обеспечивает общение и взаимопонимание детей. От того, как развита речь у ребенка, зависит степень познания окружающего мира, становление сознания, развитие личности в целом. Овладение дошкольниками связной устной речью способствует успешной подготовке к обучению в школе [1].

Вопросом изучения пересказа занимались многие педагоги: М.М. Алексеева, Е.И. Тихеева, А.М. Леушина, Р.И. Габова, А.М. Бородич и другие.

Пересказ имеет большое значение для умственного, эстетического, нравственного воспитания детей и особенно для развития речи.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина определяют пересказ как осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи, как сложную деятельность, в которой активно участвуют мышление ребенка, его память и воображение [1].

Б.С. Найденев, М.М. Алексеева и В.И. Яшина выделяют виды пересказа для дошкольников: подробный, или близкий к тексту; краткий, или сжатый (краткая передача содержания произведения или его части); выборочный; с перестройкой текста; с творческими дополнениями (устное сочинение). В старшей группе детского сада используется, главным образом, пересказ, близкий к тексту. Он легче других и является средством закрепления в памяти содержания прочитанного, усвоения логики и структуры образца, его языка. Например, пересказ с перестройкой текста, от лица разных героев, в силу своей сложности, проводится только в подготовительной к школе группе [4].

В норме пересказ имеет следующие особенности: осмысленность, логичность (связность, последовательность), полнота (развернутость), непрерывность изложения. Под осмысленностью понимается полное понимание текста ребенком. Логичность пересказа подразумевает правильность в изложении сюжета и последовательности действий, что обеспечивает и полноту пересказа. Пересказ должен быть развернутым, если перед дошкольником ставится задача сделать подробный пересказ. Отсутствие пауз, ровный темп изложения обеспечивает непрерывность пересказа

Дошкольников с ОНР III уровня отличают: недостаточное понимание причинно-следственных отношений между событиями, отрыв от действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования пересказа [6]. Исследования самостоятельной связной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня, проведенные В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др., позволяют говорить о недостаточно развитом умении связно и последовательно пересказывать повествовательный текст. Набор слов и синтаксических конструкций у таких детей существует в ограниченном объеме и упрощенном виде. Они испытывают значительные трудности в программировании высказывания и в отборе материала для пересказа. Как следствие – длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [2]. Словарный запас ограничен, речь их кажется бедной и стереотипной из-за многократного использования одинаково звучащих слов с различными значениями. Дети правильно понимают логику событий, но при этом ограничиваются лишь перечислением действий. Самостоятельно без наводящих вопросов дети пересказать весь текст не могут. Между предложениями возникают длительные паузы, следовательно нарушается связность повествования. Лексико-грамматическое оформление пе-

рессказа: нераспространенные простые предложения, стереотипное грамматическое оформление, множественные аграмматизмы [5].

При пересказе повествовательных текстов дети с ОНР III уровня допускают ошибки в последовательности событий, пропуская отдельные звенья, могут неоднократно повторять части фраз или целые фразы. В пересказах детей часто искажается смысл внутри предложения, нарушается синтаксическая связь, пропускаются глаголы и т.д. Иногда в пересказе даже знакомого текста дети опускают важную информацию или заменяют ее на другую. Действующие лица также могут заменяться, главные герои зачастую просто перечисляются [3].

Для преодоления этих трудностей у детей с ОНР III уровня в старшей группе используют пересказ с помощью серии картинок. Существуют определенные требования к текстам для пересказов по картинкам. Тексты подбираются небольшие по содержанию, близкие опыту детей данного возраста. Важно, чтобы при пересказе ребенок мог выразить личное отношение к данному событию, а не просто описать картинки. Дошкольники с общим недоразвитием речи охотнее пересказывают тексты, где присутствуют знакомые персонажи с яркими поступками, при этом с понятными для них мотивами действий персонажей [2].

Пересказ знакомого сюжета или сказки детям с ОНР III уровня дается легче. При пересказе же незнакомого повествовательного текста не всегда полностью понимают смысл прочитанного и нередко при изложении подменяют пересказом знакомого текста. Дети делают акцент на внешние поверхностные впечатления, добавляют воспоминания из личного опыта, не могут подобрать необходимые слова или фразы. Иногда в пересказе возникают пропуски, обычно ребенок опускает описания и сравнения, от чего пересказ становится схематичным, лишенным языковых средств. Эту проблему и решает серия картинок к тексту пересказа, которая направляет ребенка по сюжетной линии, позволяет не путать последовательность действий. Нередко иллюстрация является толчком для описания эмоций.

Таким образом, дети 5-6 лет с ОНР III уровня обладают недостаточной развитой связной речью. Занятия по пересказу занимают значительное место в системе работы по формированию связной речи. Когда ребенок не только слушает рассказы, сказки, но и сам воспроизводит их в собственной речи, воздействие художественных произведений на его личность, на его речевые развития усиливаются. Пересказ повествовательных текстов вызывает у детей с общим недоразвитием речи III уровня затруднения. Это могут быть искажение информации, нарушение синтаксической связи, грамматические ошибки. При описании различных событий явлений плохо передают смысловые связи между частями высказывания. К концу обучения в старшей группе большинство

детей с общим недоразвитием речи могут пересказывать короткие тексты, в основном опираясь на сюжетные картинки. Именно это отличает пересказ таких детей от связных пересказов детей с нормальным речевым развитием [6].

#### Список литературы

- 1 Алексеева М. М. *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие* / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
- 2 Грибова О. Е. *Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи* / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. – Москва, 1992. – 250 с.
- 3 Леонтьев А. А. *Признаки связности и цельности текста* / А. А. Леонтьев. – Москва : МГПИИЯ им. М.Тореза, 1974. – С. 170-172.
- 4 Найденов Б. С. *Выразительность речи и чтения : пособие для учителей* / Б. С. Найденов. – Москва : Просвещение, 1969. – 263 с.
- 5 *Основы теории и практики логопедии* / под. ред. Р. Е. Левиной. – Москва, 1968. – 263 с.
- 6 Ткаченко Т. *О работе воспитателя в группе для детей с ОНР* / Т. Ткаченко // *Дошкольное воспитание*. – 1990. – № 11. – С. 16–21.

#### References

- 1 Alekseyeva M. M. *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkolnikov : ucheb. posobiye* / M. M. Alekseyeva, V. I. Yashina. – Moskva : Akademiya, 2000. – 400 s.
- 2 Gribova O. E. *Formirovaniye grammaticheskogo stroya rechi uchashchikhysya nachalnykh klassov shkoly dlya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi* / O. E. Gribova, T. P. Bessonova. – Moskva, 1992. – 250 s.
- 3 Leontyev A. A. *Priznaki svyaznosti i tselnosti teksta* / A. A. Leontyev. – Moskva : MGPIIYa im.M.Toreza, 1974. – S. 170-172.
- 4 Naydenov B. S. *Vyrazitel'nost rechi i chteniya : posobiye dlya uchiteley* / B. S. Naydenov. – Moskva : Prosveshcheniye, 1969. – 263 s.
- 5 *Osnovy teorii i praktiki logopedii* / pod. red. R. E. Levinoy. – Moskva, 1968. – 263 s.
- 6 Tkachenko T. *O rabote vospitatelya v gruppe dlya detey s ONR* / T. Tkachenko // *Doshkolnoye vospitaniye*. – 1990. – № 11. – S. 16–21.

УДК 371.927

**А.Н. Максимова, Л.С. Дмитриевских**  
*Курганский государственный университет,  
Курган*

## ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены особенности диалогической формы речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. В статье дается обзор недостатков диалогической формы речи у данной группы детей. Рассматриваются работы ученых и исследователей, посвященные теме диалога.

**Ключевые слова:** диалогическая форма речи, дизартрия, особенности диалога, старшие дошкольники с дизартрией, языковой, коммуни-



кативный, перцептивный компоненты диалогической речи, диалогические умения, речевой этикет, эмпатия.

*A.N. Maksimova, L.S. Dmitrievskikh  
Kurgan state University, Kurgan*

## CHARACTERISTICS OF DIALOGICAL FORMS OF SPEECH IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DYSARTHRIA

**Abstract.** *This article describes the features of the dialogical forms of speech in children of preschool age with dysarthria. The article gives an overview of the shortcomings of the dialogical form of speech in this group of children. The works of scientists and researchers devoted to the topic of dialogue are considered.*

**Key words:** dialogical form of speech, dysarthria, features of dialogue, senior preschool children with dysarthria, language, communicative, perceptive components of dialogical speech, dialogical skills, speech etiquette, empathy.

Диалогическое общение является объектом исследования многих лингвистов, таких как: М.М. Бахтин, Д.И. Изаренков, В.В. Щерба, Л.П. Якубинский, так и многих педагогов и психологов: Л.С. Выготский, Н.И. Лепская, М.И. Лисина, В.Н. Мясичев, Ж. Пиаже, Т.Н. Ушакова.

В.П. Глухов дает следующее определение диалогической форме речи: «Это первичная по происхождению форма речевой коммуникации, имеющая ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения» [3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из основных направлений является именно речевое развитие речи детей, так как в настоящее время число детей с нарушениями речи растет и это наиболее ярко раскрывает актуальность проблемы диалогического общения у детей с дизартрией. По ФГОС целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования тесным образом связаны с речевыми умениями ребенка. Ребенок должен овладеть основными культурными средствами, способами деятельности, проявлять инициативу и самостоятельность в общении, должен быть способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, стараться разрешать конфликты. Он должен уметь выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам, проявлять эмпатию по отношению к другим людям, готовность прийти на помощь тем, кто в этом нуждается, проявлять умение слышать других и стремление быть понятым другими. Ребенок должен хорошо владеть устной речью, использовать речь для вы-

ражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения.

Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова определяют дизартрию как нарушение двигательных механизмов речи за счет поражения нервной системы [7].

Стержневой составляющей диалогической формы речи является тесная взаимосвязь следующих компонентов: языковой, коммуникативный и перцептивный. Первые два были выделены В.А. Дубовской, третий рассматривался в работе Г.М. Андреевой. У детей с дизартрией каждый компонент этой системы является нарушенным. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Языковой компонент включает в себя: лексический, звуковой и грамматический параметр.

Авторы придерживаются одинакового мнения по вопросу о состоянии лексического параметра у детей с дизартрией. Л.В. Лопатина отмечает у детей с дизартрией: бедность словаря и трудности актуализации его в экспрессивной речи; редко употребляемые слова заменяются другими; ошибочно используются слова обобщающего значения. Неадекватное использование антонимических средств языка обусловлено недостаточностью осознания парадигматических связей и отношений. В языковой продукции распространены модели антонимических пар, в основе которых лежит элемент отрицания.

Н.В. Серебрякова разделяет мнение Л.В. Лопатиной и характеризует состояние лексики у детей следующим образом: ограниченность объема словаря, особенно предикативного; большое количество замен по семантическому признаку, указывающих на несформированность семантических полей, на недостаточность выделения дифференциальных признаков значений слов; незнание или неточное употребление многих общеупотребительных слов, обозначающих зрительно сходные предметы, части предметов, части тела; замены семантически близких слов; замена словообразовательными неологизмами; замена однокоренными словами и словами, сходными по артикуляции; большая степень немотивированности ассоциаций.

Многие исследователи отмечают, что фонетические нарушения являются распространенными в структуре речевого дефекта у детей с дизартрией и имеют полиморфный характер.

О.Ю. Федосовой были выявлены следующие особенности звукопроизношения у детей с дизартрией. Нарушения звукопроизношения проявляются в зависимости от фонетических условий и носят в ряде случаев непостоянный характер. В зависимости от фонетических условий звук может произноситься по-разному: в одних случаях звук произносится верно, в других искажается или даже заменяется. Характер произношения зависит от места звука в слове, от длины слова и от слоговой структуры слова, от расширения контекста.

В исследованиях Л.В. Лопатиной, посвящен-

ных изучению звукопроизношения детей с дизартрией, приводятся статистические данные.

В своих исследованиях Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова приходят к выводу о том, что нарушение грамматического строя речи у детей с дизартрией характеризуется вариативностью симптоматики: от незначительной недостаточности сформированности морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов. Основным механизмом несформированности грамматического строя речи у детей со стертой формой дизартрии является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и особенно окончаний. В связи с этим преимущественно страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу.

Перейдем к следующему компоненту – коммуникативный, он является одним из ведущих компонентов и включает в себя различные умения, проанализируем каждый из них.

**Умение вступать в диалог.** Способность детей к коммуникации посредством диалога характеризуется невысоким уровнем владения навыками диалогического общения. Инициативные высказывания чаще всего связаны с запросом информации. На высказывания такие дети предпочитают отвечать действием, а не развитием диалога. Дети могут действовать молча, или комментировать свои действия, ни к кому не обращаясь. Тематика диалогов крайне узкая, не всегда могут поддержать разговор на определенную тему [1].

В силу своего дефекта дети являются замкнутыми, необщительными, робкими, стеснительными, это порождает специфические черты личности ребенка: ограниченную контактность, замедленную включаемость в систему общения [2].

**Умение поддерживать диалог.** Согласно исследованию Л.Г. Соловьевой, диалогическая речь детей с дизартрией характеризуется малым количеством вопросов к собеседнику. Решение сложной речевой задачи, требующей особых лексико-грамматических средств, какой является построение вопроса, для детей с речевыми нарушениями является трудновыполнимым. Заметно преобладают вопросы общего типа, требующие либо односложного ответа «да – нет», либо невербальной реакции. Дети поясняют собственные намерения и действия, не имеющие адресата; преобладают глаголы в повелительном наклонении. Вместе с тем, реакция собеседника является важнейшим элементом коммуникации, т.к. выражает наличие или отсутствие интереса слушающего к общей теме разговора, партнеру. Дети игнорируют тематические элементы в репликах друг друга, их общение складывается по типу ложных диалогов. Отсутствие ответной реакции или ее свернутый характер приводят к тому, что разговор становится

«тяжелым», прерывается. Таким образом, стереотипия вопросов и, соответственно, ответов обуславливает сужение тем диалогов и, в конечном счете, их быстрое свертывание [9].

В своем исследовании К.Е. Панасенко и Л.В. Шинкарева пришли к выводу о том, что у детей с дизартрией наблюдается неумение развивать тему разговора и адекватно отвечать на вопросы собеседника, реагировать на сообщения и побуждения, осуществлять взаимообмен информацией, отсутствие инициативы и ситуативное выполнение правил ведения диалога [8].

**Умение завершать диалог.** Дети с дизартрией не обязательно реагируют на речь собеседника, тем самым диалоги в большей степени напоминают микродиалоги. Микродиалоги образуются за счет того, что происходит одностороннее вербальное стимулирование лишь одним собеседником, притом что второй предпочитает невербальные или односложные ответы. Тем самым диалоги детей имеют тенденцию к быстрому завершению, причем как правило, не достигают смысловой завершенности.

Проанализируем состояние перцептивного компонента у детей с дизартрией.

Одним из главных параметров данного компонента является речевой этикет. В работе Н.Ю. Кузьменковой были выявлены следующие особенности этикетного общения у детей с речевыми нарушениями: затруднения при продуцировании, большое количество собственно этикетных ошибок, проявляющихся в отсутствии формулы этикетного общения, удвоенном употреблении этикетной формулы, искажение структуры этикетного высказывания, что позволяет говорить о недостаточном, фрагментарном овладении дошкольников этикетной лексикой и адекватных речевых реакций в типовых ситуациях этикетного общения, умение использовать обращения, мотивировки для развертывания этикетных формул у дошкольников с речевыми нарушениями развито недостаточно [6].

Особенности эмпатии у детей с речевыми нарушениями были рассмотрены в статье А.А. Моисеевой. Она показала, что у дошкольников с речевыми нарушениями отмечаются неадекватные отношения к нравственным нормам, они затрудняются дать моральную оценку этим нормам, не всегда адекватно в эмоциональном плане реагируют на них, зачастую эмоциональные реакции отсутствуют, они не дифференцируют сходные эмоции, затрудняются в осознании и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния, недостаточно развита выразительность речи, имеются трудности восприятия графических изображений эмоций. Наблюдается инверсия эмоций, слабая сформированность эмоционального предвосхищения [5].

О.А. Глухова подчеркивает, что дошкольники с речевой патологией проявляют эмпатию и сочувствие, но при этом они сдержанны в выражении

чувств. У детей с речевыми нарушениями наблюдаются явные трудности в способности поставить себя на место другого, децентрироваться [4].

Результаты проведенного нами анализа различных литературных источников (В.П. Глухов, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, Л.Г. Соловьева, А.Г. Арушанова) позволяют сделать некоторые частные выводы о том, что у детей с дизартрией наравне с нарушением языкового компонента также наблюдается резкое недоразвитие коммуникативного компонента речи и его составляющих, детям трудно вступить в контакт с собеседником, диалоги имеют тенденцию к быстрому завершению, так как дошкольникам с дизартрией сложно поддерживать диалогическое общение вследствие речевого дефекта. Они предпочитают невербальные ответы вербальным, не часто проявляют инициативу в беседе. Отмечаются трудности в использовании речевого этикета вследствие того, что у дошкольников с дизартрией малый словарный запас, они нечасто используют устойчивые речевые формы, а если и используют, то шаблонные.

#### Список литературы

- 1 Арушанова А. Г. Истоки диалога : книга для воспитателей / А. Г. Арушанова, Н. В. Дурова, Р. И. Иванкова, Е. С. Рычагова; под ред. А. Г. Арушановой. – Москва, 2000.
- 2 Базжина Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития / Т. В. Базжина // Детская речь: лингвистический аспект. – Санкт-Петербург : Образование, 1992. – С. 57–66.
- 3 Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие / В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
- 4 Глухова О. А. Исследование состояния рефлексии в общении у детей с тяжелыми нарушениями речи с позиции инклюзивного образования / О. А. Глухова. – Текст : электронный // Концепт. – 2016. – № 11. – С. 3321–3325. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86701.htm> (дата обращения: 18.04.2018).
- 5 Захарова Т. В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы / Т. В. Захарова, А. А. Моисеева // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации : материалы Всерос. научно-практ. конф. (24 мая 2012 г.) : в 2 ч., Ч. 2. – Новокузнецк : РИО КузГПА, 2012. – С. 45–47.
- 6 Кузьменкова Н. Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикету : автореферат дис. ... к. пед. наук / Н. Ю. Кузьменкова. – Москва, 2006. – 197 с.
- 7 Мастюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : книга для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва : Просвещение, 1985. – 170 с.
- 8 Панасенко К. Е. Развитие диалогического общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как условие позитивной социализации / К. Е. Панасенко, Л. В. Шинкарева // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 88–90.
- 9 Соловьева Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 37–45.

#### References

- 1 Arushanova A. G. Istoki dialoga : kniga dlya vospitateley / A. G. Arushanova, N. V. Durova, R. I. Ivankova, E. S. Rychagova; pod red. A. G. Arushanovoy. – Moskva. 2000.
- 2 Bazzhina T. V. Dialog na nachalnom etape yazykovogo razvitiya / T. V. Bazzhina // Detskaya rech: lingvisticheskiy aspekt. – Sankt-Peterburg : Obrazovaniye, 1992. – S. 57–66.

3 Glukhov V. P. Osnovy psikholingvistiki : ucheb. posobiye / V. P. Glukhov. – Moskva : ACT : Astrel, 2005. – 351 s.

4 Glukhova O. A. Issledovaniye sostoyaniya refleksii v obshchenii u detey s tyazhelyimi narusheniyami rechi s pozitsii inklyuzivnogo obrazovaniya / O. A. Glukhova. – Tekst : elektronnyy // Kontsept. – 2016. – № 11. – S. 3321–3325. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86701.htm> (data obrashcheniya: 18.04.2018).

5 Zakharova T. V. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po formirovaniyu sotsialnykh emotsiy u detey starshego doshkolnogo vozrasta s obshchim nedorazvitiyem rechi sredstvami khudozhestvennoy literatury / T. V. Zakharova, A. A. Moiseyeva // Sovremennyy rebenok i obrazovatelnoye prostranstvo: problemy i puti realizatsii : materialy Vseros. nauchno-prakt. konf. (24 maya 2012 g.) : v 2 ch.. Ch. 2. – Novokuznetsk : RIO KuzGPA, 2012. – S. 45–47.

6 Kuzmenkova N. Yu. Formirovaniye kommunikativnoy sposobnosti u detey starshego doshkolnogo vozrasta s obshchim nedorazvitiyem rechi posredstvom obucheniya rechevomu etiketu : avtoreferat dis. ... k. ped. nauk / N. Yu. Kuzmenkova. – Moskva, 2006. – 197 s.

7 Mastjukova E. M. Narusheniye rechi u detey s tserebralnym paralichom : kniga dlya logopeda / E. M. Mastjukova, M. V. Ippolitova. – Moskva : Prosveshcheniye, 1985. – 170 s.

8 Panasenko K. E. Razvitiye dialogicheskogo obshcheniya u starshikh doshkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi kak usloviye pozitivnoy sotsializatsii / K. E. Panasenko, L. V. Shinkareva // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2017. – № 5. – S. 88–90.

9 Solovyeva L. G. Dialogicheskoye vzaimodeystviye doshkolnikov s rechevymi narusheniyami / L. G. Solovyeva // Defektologiya. – 2007. – № 4. – S. 37–45.

УДК 376.37

**П.А. Маслакова, Н.Л. Егорова**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие «словообразовательная компетенция», выявлены особенности ее формирования. Проанализированы трудности овладения словообразовательной компетенцией детьми с общим недоразвитием речи. Представлен примерный план логопедической работы по формированию данной компетенции.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи третьего уровня, словообразовательная компетенция, процессы словообразования, логопедическая работа.

## **FEATURES OF FORMATION OF WORD-FORMATIVE COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL**

**Abstract.** *The article reveals the concept of "word-formation competence", reveals the peculiarities of its formation. Difficulties of mastering word-formation competence of children with general underdevelopment of speech are analyzed. The approximate plan of logopedic work on the formation of this competence is presented.*

**Key words:** general underdevelopment of speech of the third level, word-formation competence, word-formation processes, logopedic work.

Проблема формирования словообразовательных компетенций у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) является актуальной во все времена, поскольку словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка в целом.

Овладение словообразовательными компетенциями является одним из показателей нормального развития ребенка. Роль словообразования в развитии речи ребенка достаточно велика: через словообразование словарный запас пополняется производными словами, развивается языковое чутье, интерес к родной речи, эмоционально-волевая сфера, высшие психические функции [2].

Именно полноценное владение навыками словообразования способствует полноценной речевой коммуникации ребенка, а также его адаптации в социуме. Нарушения словообразования, характерные для детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, препятствуют процессу общения дошкольников, полноценному усвоению знаний, развитию речемыслительной и познавательной деятельности, что впоследствии оказывает отрицательное влияние на формирование личности ребенка [2, 1].

Словообразовательная компетенция, по мнению Т.В. Тумановой, это иерархически выстроенная совокупность словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков их практического применения в процессе овладения устной и письменной речью [5].

Словообразование – один из наиболее значимых и объемных разделов коррекционной программы; оно является важным средством обогащения словаря, с одной стороны, а с другой – является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путём соединения и комбинирования морфем.

Процессы словообразования у детей с общим недоразвитием формируются в той последовательности, что и у детей с нормой речевого развития, но задерживаются в развитии и медленно усваиваются. Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной отмечены следующие особенности словообразовательных процессов при общем недоразвитии речи третьего уровня: дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, некоторых прилагательных. Также дети допускают много ошибок при образовании приставочных глаголов. Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости. Авторы отмечают, что недостаточная ориентация в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка. Таким образом, аналитическое изучение литературных источников по проблеме исследования показало: у дошкольников с ОНР III уровня наблюдается грубое нарушение словообразовательных компетенций [1].

Это объясняется тем, что дети не могут наблюдать, анализировать и обобщать языковые явления, производить мыслительные операции над языковым материалом, понимать и правильно использовать языковой знак, соотносить определенную морфему, слово с конкретным предметом или явлением, также нарушен процесс усвоения языковых знаков и правил их использования, следовательно, и оперирование этими знаками в процессе порождения речи [5, 1, 3]. Поэтому перед логопедами стоит задача формирования словообразовательной компетенции у детей с ОНР.

Считается, что для решения проблемы формирования словообразовательных компетенций, необходимо помочь детям быстрее и качественнее усвоить процессы словообразования, способствовать этому могут дидактические игры, которые включены в систему логопедической работы с детьми [1].

Так как ведущим видом деятельности для дошкольников остается игра в любых ее формах и проявлениях, можно утверждать о том, что дидактическая игра будет наиболее эффективно способствовать формированию навыка словообразовательной компетенции у детей дошкольного возраста с ОНР.

Логопедическая работа, по мнению многих авторов, должна опираться на следующие принципы: от простого к сложному, системности, этиопатогенетический, принцип опоры на закономерности онтогенетического развития, принцип поэтапного формирования умственных действий, принцип учета ведущего вида деятельности [3].

Содержание логопедической работы по формированию словообразовательных компетенций имеет следующую структуру: I этап – подготовительный; II этап – основной; III этап – заключительный [4].

I этап – подготовительный. Основной целью данного этапа логопедической работы является

формирование предпосылок к усвоению словообразования (развитие психологической базы речи, создание положительного настроения на коррекционную работу).

На подготовительном этапе применяются различные игры и упражнения на развитие:

- внимания, памяти, мышления. Например: «Найди различия», «Что исчезло?», «Аналогии», «Мостик» и т.д.;

- развитие мелкой моторики. Например: штриховки, лабиринты, «Дорисуй рисунок», «Соедини точки» и т.д.;

- упражнения для развития артикуляционной моторики. Например: «Лошадка», «Вкусное варенье», «Часики», «Улыбка», «Загони мяч в ворота», «Маляр» и др.

Для создания положительного настроения к занятиям используют методы точечного самомассажа, зарядки, эффекты неожиданности, создание ситуации успеха.

II этап – основной. Целью данного этапа логопедической работы является формирование словообразовательных компетенций с помощью усвоения основных способов словообразования. Параллельно с этим осуществляется работа по развитию языковой способности. На данном этапе коррекционной работы основное внимание уделяется системе продуктивных словообразовательных моделей. При формировании этих моделей необходимым элементом является уточнение связи между значением морфемы и ее звучанием.

На данном этапе традиционно используют настольно-печатные, словесные, подвижные игры, такие как: «Что из чего сделано?», «Чей? Чья? Чьё? Чьи?», «Путаница», «Ералаш», «Назови ласково», «Большой - маленький», «Гном и гномик».

Также, для более легкого и продуктивного усвоения навыков словообразования, хорошо зарекомендовали себя авторские игры логопедов, созданные с помощью программы PowerPoint, такие как «Непослушные слова», «Семейки слов» и т.д. Эти игры очень нравятся детям своей доступностью, наглядностью материала, использованием различных анимированных и звуковых эффектов.

III этап – заключительный. Основной целью данного этапа логопедической работы является закрепление полученных умений по развитию словообразовательных способностей.

Полученные навыки закрепляются в различных игровых ситуациях, в процессе бесед, а также игр и упражнений.

Итак, актуальность изучения словообразовательных компетенций у старших дошкольников с ОНР третьего уровня несомненна. Высокий уровень словообразовательной компетенции поможет в формировании общей культуры личности детей, в развитии их социальных, нравственных, интеллектуальных качеств, в формировании предпосылок учебной деятельности, что является одной из основных задач, определенных ФГОС дошкольного образования.

#### Список литературы

- 1 Гончарова В. А. Нарушение словообразования у дошкольников с ФФН и ОНР / В. А. Гончарова // *Логопед в детском саду*. – 2015. – № 1(4). – С. 4–9.
- 2 Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 302 с.
- 3 Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.
- 4 Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2016. – 54 с.
- 5 Туманова Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова. – Текст : электронный // Библиотека диссертаций : [сайт]. – URL: <http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/formirovanie-slovoobrazovatelnoj-kompetencii-detej-doshkolnogo-i-mladshego.html> (дата обращения: 20.04.2018).

#### References

- 1 Goncharova V. A. Narusheniye slovoobrazovaniya u doshkolnikov s FFN i ONR / V. A. Goncharova // *Logoped v detskom sadu*. – 2015. – № 1(4). – С. 4–9.
- 2 Zhukova N. S. Logopediya. Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov : kniga dlya logopeda / N. S. Zhukova, E. M. Mastjukova, T. B. Filicheva. – Ekaterinburg : ARD LTD, 1998. – 302 s.
- 3 Pravdina O. V. Logopediya : ucheb. posobiye / O. V. Pravdina. – Moskva : Prosveshcheniye, 1973. – 272 s.
- 4 Sobotovich E. F. Rechevoye nedorazvitiye u detey i puti ego korrektsii (deti s narusheniym intellekta i motornoy alaliyey) : ucheb. posobiye / E. F. Sobotovich. – Moskva : Klassiks stil, 2016. – 54 s.
- 5 Tumanova T. V. Formirovaniye slovoobrazovatelnoj kompetentsii detej doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta s obshchim nedorazvitiyem rechi / T. V. Tumanova. – Tekst : elektronnyy // Biblioteka dissertatsiy : [sayt]. – URL: <http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/formirovanie-slovoobrazovatelnoj-kompetencii-detej-doshkolnogo-i-mladshego.html> (data obrashcheniya: 20.04.2018).

УДК 376.37

**Д.А. Михневич, А.Н. Овсянникова**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

**Аннотация.** В статье проведен анализ категорий «отношение», «общение», «межличностные отношения». Автором дается обоснование актуальности изучения проблемы построения младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью межличностных отношений, а также выявлены основные особенности построения межличностных отношений младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, характер, социальная адаптация, общение, младшие школьники, интеллектуальная недостаточность.

## FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** *The article analyzes the categories of "attitude", "communication", "interpersonal relationships". The author substantiates the relevance of the study of the problem of construction of junior schoolchildren with intellectual insufficiency of interpersonal relations, as well as the main features of the construction of interpersonal relations by junior schoolchildren with intellectual insufficiency.*

**Key words:** interpersonal relations, character, social adaptation, communication, junior schoolchildren, intellectual insufficiency.

Проблема формирования межличностных отношений умственно отсталых школьников требует разработки новых структурных составляющих и совершенствования системы коррекционной работы, а также методов исследования личности в контексте ее общения с другими людьми. В процессе межличностного общения формируются человеческие отношения, которые создают основу и условие взаимодействия людей во всех сферах жизнедеятельности.

Майкл Раттел отмечает, что младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важнейших задач развития на этом раннем этапе и для детей с нарушением интеллекта.

С позиции Г.М. Андреевой, межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей.

Большой вклад в проблему формирования личности ребенка с нарушением интеллекта внес Л.С. Выготский. Им определены сущность, природа дефекта и пути коррекции личности. Лев Семенович утверждает, что первичные недостатки имеют биологическую, органическую природу, вторичные недостатки – социальные. Они продукт положения, которое занимает ребенок в микросоциуме, результат отношения к ребенку и обстановки вокруг него. Прежде всего это относится к семье [2].

Изучением межличностных отношений детей младшего возраста также занимались В.А. Соснин и Е.А. Красникова. Они считали, что динамика развития этих отношений проходит несколько этапов (стадий): знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения.

Процесс ослабления межличностных отношений имеет динамику перехода от дружеских к товарищеским, приятельским и затем идет прекращение отношений [4].

Мы согласны с позицией Владислава Ильича Гинецинского, который подчеркивает, что межличностные отношения строятся не на основе симпатий или антипатий, а на основе определенного положения, занимаемого каждым в системе общества. Поэтому такие отношения обусловлены объективно и являются отношениями между социальными группами или между индивидами как представителями этих социальных групп. Это означает, что общественные отношения носят безличный характер; их сущность – не во взаимодействии конкретных личностей, а скорее во взаимодействии конкретных социальных ролей.

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важнейшей специфической чертой является эмоциональная основа [3].

Поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического «климата» группы. Эмоциональная основа межличностных отношений показывает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу.

Одной из личностных структур является характер. Вследствие слабости деятельности коры головного мозга, недоразвития эмоционально-волевой сферы, интересов, убеждений характер умственно отсталых также отличается своеобразием. Стоит отметить, что недоразвитие характера при умственной отсталости довольно частое, но не обязательное вторичное отклонение. В силу органического поражения мозга умственно отсталым детям недоступен высокий уровень обобщений. Им свойственна склонность к стереотипным действиям.

Для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью успешность межличностных отношений также тесно связана с проблемой их социальной адаптации как внутри коллектива, так и вне коллектива.

Они оказываются неспособными самостоятельно войти в сферу социальных отношений и овладеть навыками межличностного взаимодействия, что часто приводит к усугублению их психологического состояния [1].

Основной трудностью при исследовании особенностей общения и поведения детей младшего школьного возраста является недостаточность специальных методов диагностики межличностных отношений и поведения детей данной возрастной группы. Большинство общепринятых методик, как указывает Р.С. Немов (1995), предназначено для подростков и взрослых людей, и основано на недоступном ребенку с нарушением интеллекта самоанализе. Поэтому основным методом исследования при изучении межличност-

ных взаимоотношений является наблюдение [2].

Важность изучения особенности межличностных взаимоотношений у детей с нарушениями интеллекта очень велика, так как необходимо справиться со школьной программой. Подобные вопросы волнуют и родителей, и педагогов, тем более, когда дело касается такого сложного трудноустраняемого нарушения, как недостаточность интеллекта. Поэтому детей с нарушением интеллекта направляют в специализированные школы в целях адаптации с данным нарушением к жизни.

Дети, которые имеют нарушения интеллекта, сталкиваются с проблемами взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, поскольку общение требует вербализации. Так как детей смущает их дефект, они стараются избежать контакта. При таком обстоятельстве дела необходимо большое внимание уделить личностным особенностям, то есть оценить готовность каждого ребенка к контактам и взаимодействию с другими детьми и взрослыми. Поскольку нарушение интеллекта дает отпечаток на личностное поведение при взаимоотношении, то отклонение от нормы у таких школьников проявляется на уроках, в игровой, бытовой и прочей деятельности.

В процессе взаимоотношений между собой некоторые дети обнаруживают повышенную возбудимость. Такие дети слишком подвижны и трудноуправляемы. А иные, наоборот, проявляют вялость, апатию. Они не проявляют интереса к играм, к чтению и слушанию детских книжек. Среди таких детей встречаются дети с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма, излишней агрессивности, либо ранимости, обидчивости. Таким детям непросто привить нормы общения в коллективе, без которых невозможно полноценное обучение и воспитание.

Межличностные взаимоотношения являются одним из самых основных видов деятельности в школьном возрасте. Дети разного возраста общаются со взрослыми и друг с другом. Потребность в общении у ребенка появляется рано, поэтому эту потребность необходимо удовлетворять, так как дефицит общения может привести к замкнутости и дезадаптации ребенка к жизни. Общение представляет важный развивающий компонент, так как оно проявляется в различных формах.

Ребенку будет легче всего освоить формы общения через сюжетно-ролевые игры, песни, сценки, танцы, рисование. В перечисленных видах упражнений ребенок младшего возраста многократно может повторять одни и те же звуки, слова, фразы, предложения – и в самых разных формах общения.

Нарушение интеллекта ребенка требует особого внимания с рождения. Необходимо своевременно выявить детей с нарушением интеллекта разрабатывать занятия для развития элементарных коммуникативных навыков, работать над личностными особенностями, формировать адек-

ватный эмоциональный мир. Все это совокупное развитие поможет преодолеть коммуникативные трудности. Также немаловажное значение окажет на развитие речи сенсомоторное воспитание как дополнение к физическому воспитанию.

Проблема коррекции общения у детей с нарушением интеллекта в подавляющем большинстве случаев является комплексной медико-психолого-педагогической проблемой, значит необходимо преодолевать коммуникативные трудности и комплексно проводить не только уроки всех предметов с логопедическими занятиями развития речи, а также систематически проводить занятия по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста, стараться уделять больше внимания развитию речи ребенка в общении со сверстниками. В диалоге ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, а значит, он учится общаться с ними.

Изучив различные источники литературы по вопросу особенностей межличностных взаимоотношений младших школьников с нарушениями интеллекта, можно сделать вывод, что эти дети не достаточно глубоко понимают всю проблемность и сложность социальных отношений. У них наблюдается замедленное формирование социально зрелых межличностных взаимоотношений, примитивный, замедленный темп формирования социальной перцепции и рефлексии, также отмечается неадекватность самооценки.

У детей с нарушениями интеллекта нет многообразия и дифференцированности эмоций, им свойственна косность, тугоподвижность эмоциональных проявлений. Дети подражают поведению сверстников, зависимы от общего настроения. У них недостаточно развита эмоциональная чувствительность, эмпатия, а, следовательно, они беспомощны в межличностных взаимоотношениях.

#### Список литературы

- 1 Волков Б. С. *Возрастная психология : учеб. пособие в 2 ч. Ч. 2 От младшего школьного возраста до юношества* / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 343 с.
- 2 Выготский Л. С. *Вопросы воспитания слепых, глухонемых, и умственно отсталых детей : сб. статей и материалов / Л. С. Выготский; под ред. Л. С. Выготского. – Москва, 1924. – Текст : электронный // Электронная библиотека СПбГБСС. Коррекционная педагогика и психология : [сайт]. – URL: [http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Вопросы\\_воспитания\\_слепых,\\_глухонемых\\_и\\_умственно-отсталых\\_детей.PDF](http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Вопросы_воспитания_слепых,_глухонемых_и_умственно-отсталых_детей.PDF) (дата обращения: 22.04.2018).*
- 3 Гинецинский В. И. *Пропедевтический курс общей психологии : учеб. пособие / В. И. Гинецинский. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997. – 190 с.*
- 4 Ковалец И. В. *Азбука эмоций / И. В. Ковалец. – Москва : Владос, 2004. – 136 с.*

#### References

- 1 Volkov B. S. *Vozrastnaya psikhologiya : ucheb. posobiye v 2 ch. Ch. 2 Ot mladshogo shkolnogo vozrasta do yunoshstva* / B. S. Volkov, N. V. Volkova. – Moskva : VLADOS, 2005. – 343 s.
- 2 Vygotskiy L. S. *Voprosy vospitaniya slepykh, glukhonemykh. i umstvenno otstalykh detey : sb. statey i materialov / L. S. Vygotskiy; pod red. L. S. Vygotskogo. – Moskva, 1924. – Tekst : elektronnyy // Elektronnaya biblioteka SPbGBSS. Korrektsionnaya pedagogika i psikhologiya : [sayt]. – URL: <http://>*

tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Voprosy\_vospitaniya\_slepykh\_glukhonemykh\_i\_umstvenno-otstalykh\_detey.PDF (data obrashcheniya: 22.04.2018).

3 Ginetsinskiy V. I. Propedevticheskiy kurs obshchey psikhologii : ucheb. posobiye / V. I. Ginetsinskiy. – Sankt-Peterburg : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1997. – 190 s.

4 Kovalets I. V. Azbuka emotsiy / I. V. Kovalets. – Moskva : Vlados, 2004. – 136 s.

УДК 376.37

**А.В. Спирина**  
**Тюменский государственный университет,**  
**Тюмень**

## **ОСОБЕННОСТИ КРУПНОЙ, МЕЛКОЙ И АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье описываются выявленные в результате обследования у детей дошкольного возраста особенности таких моторных функций, как общая или крупная моторика, мелкая моторика рук и артикуляционная моторика.

**Ключевые слова:** дизартрия, крупная моторика, мелкая моторика, артикуляционная моторика.

**A. V. Spirina**  
**Tyumen state University, Tyumen**

## **FEATURES OF GROSS, FINE AND ARTICULATORY MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA**

**Abstract.** The article describes the features of such motor functions as general or gross motor skills, fine motor skills of hands and articulatory motor skills revealed in preschool children as a result of study.

**Key words:** dysarthria, gross motor skills, fine motor skills, articulatory motor skills.

По статистическим данным, в настоящее время наблюдается рост числа детей с различными нарушениями, у многих из этих детей нарушена моторная сфера. В связи со сказанным можно предположить, что эти явления взаимообусловлены. Не вызывает сомнения необходимость изучения моторных функций у детей с ограниченными возможностями здоровья с последующей коррекционной работой в этом направлении. Особенно это актуально для детей с речевыми нарушениями, так как учеными доказана зависимость речи от развития моторики.

Часто встречающимся речевым нарушением является дизартрия. Дизартрия – расстройство членораздельной речи, произношения. Многие авторы понимают дизартрию широко, относя к ней расстройства голосообразования, артикуляции,

ритма, темпа и интонации речи.

Чаще под дизартрией понимают нарушение произносительной стороны речи, и причиной нарушения речи является нарушение иннервации артикуляционного аппарата, а, как известно, речевая моторная зона Брока в головном мозге находится близко к области, отвечающей за координацию движений, и в том числе движений кисти рук [5].

Изучением вопроса необходимости развития моторной сферы занимались такие ученые, как Е.Ф. Архипова, Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, М.М. Кольцова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, О.В. Правдина, К.А. Семенова, Н.В. Серебрякова.

Моторика выражается в последовательности движений, которая нужна для выполнения какой-либо определенной задачи, двигательной активности организма или отдельных его органов [1].

Общая моторика – это двигательная деятельность, которая осуществляется за счет работы крупных мышц тела [4].

Мелкая моторика определяется тонкими движениями кистей пальцев рук, необходима для многих действий человека, которые вырабатывались в процессе культурно-исторического развития общества и человека: орудийных, предметных, трудовых [3].

Артикуляционная моторика – одно из условий правильного звукопроизношения, выражающееся в совокупности скоординированных движений органов речевого аппарата [2].

Психофизиологическая структура движения сложна. Н.А. Бернштейн определил координацию тонких движений пальцев рук как «организацию управляемости двигательного аппарата» [1].

И.М. Сеченов писал, что в раннем детстве умственные и физические действия тесно связаны с развитием моторики. Координированная мелкая моторика рук наследственно не предопределена и возникает в процессе воспитания и обучения в результате образования ассоциативных связей между осязательными, зрительными и мышечными ощущениями в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающей средой [5].

Наличие особенностей в моторной сфере большинства дошкольников с дизартрией указывает на взаимосвязь и взаимообусловленность развития речевой и двигательной сфер, о тесном их функциональном единстве. В настоящее время установлено, что развитие двигательной сферы оказывает значительное влияние на весь организм, и особенно на деятельность мозга: чем развитее двигательная деятельность, тем развитее речевая и психофизическая системы [3].

Как показывают исследования М.М. Кольцовой, уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук: задержанное развитие мелкой моторики сопровождается задержанным развитием речи. Исследователь отмечает, что



вполне возможно рассматривать кисть руки как «орган речи» – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой же точки зрения, двигательная проекционная область кисти руки может считаться одной из речевых зон мозга [3].

З.В. Поливарова также указывает на то, что у детей с дизартрией наблюдается задержка становления мелкой моторики рук [5].

Е.Ф. Архипова в своих исследованиях обращает внимание на то, что у дошкольников с дизартрией позднее появляется пальцевой захват мелких предметов, длительно сохраняется тенденция захватывать мелкие предметы всей кистью, наблюдается трудность овладения навыками самообслуживания, нелюбовь к рисованию. Многие из них длительное время не умеют правильно держать карандаш, у них сохраняются стойкие трудности при формировании графомоторных навыков и в школе. У детей с паретической формой стертой дизартрии часто наблюдается вялость пальцев, особенно при работе с карандашами. При спастической же форме дизартрии, наоборот – чрезмерное напряжение и их малая подвижность. Особенно заметна моторная неловкость рук на занятиях по аппликации и работе с пластилином. При работе с аппликацией выявляются еще и нарушения в пространственном расположении элементов [5].

Проведя анализ литературы по исследуемой теме, мы приходим к выводу, что взаимосвязь мелкой моторики и развития речи доказана. Однако недостаточно изученным является вопрос об особенностях нарушения общей и мелкой моторики у дошкольников с дизартрией.

Нами был проведен констатирующий эксперимент по выявлению особенностей общей, мелкой и артикуляционной моторики у 10 дошкольников 5-6 лет на базе МАДОУ ЦРР №125 г. Тюмени.

Для исследования были использованы следующие методики: проба Н.И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь», графическая проба «Заборчик» и реципрокная координация рук А.В. Семенович, методика «Домик» (по Н.И. Гуткиной), методика «Дорожки» (по Л.А. Венгеру). Для обследования общей моторики мы применяли пробы Н.И. Озерецкого, а артикуляционной моторики – пробы, предложенные Н.М. Борозинцем и Т.С. Шеховцовой [2].

Академик Н.И. Озерецкий [4] разработал моторные пробы для детей до 16 лет. Мы взяли задания, которые можно выполнять с детьми с пяти лет. Для обследования состояния крупной моторики мы использовали следующие пробы:

- проба 1. 10 секунд стоять с открытыми глазами на носочках (на цыпочках), руки вдоль тела;

- проба 2. Скатать шарик из квадратного листа бумажной салфетки (5x5 см), поочередно сначала пальцами правой, а потом левой руки;

- проба 3. Прыгая на одной ноге, преодолеть расстояние в 5 метров по прямой, сначала на правой, а потом, через промежуток в 30 секунд, на левой ноге;

- проба 4. Намотать на катушку нитку;

- проба 5. Сложить спички в коробок;

- проба 6. Оскалить зубы: «Покажи заборчик из зубок».

Крупная моторная сфера у детей с дизартрией оказалась нарушенной, а в частности, страдает координация движений, удержание равновесия тела в пространстве. Несформированность общей моторики, т.е. движений рук, ног, туловища проявляются в виде дискоординации или плохом умении координировать работу разных частей тела. Движения у детей с дизартрией имеют недостаточную четкость, точность, плавность.

Кроме крупной моторики у дошкольников с дизартрией была обследована мелкая моторика. По результатам диагностики детей условно разделили на 2 группы: у первой группы обнаруживается гипотонус мышц кисти рук, а у второй – гипертонус. При проведении пробы «Домик» у детей из первой группы движения были излишне плавными, слабый нажим на карандаш, угловатые движения им оказались недоступны. Для второй группы характерен сильный нажим и рваные резкие движения. Для всех детей оказались недоступны петляющие движения «дым из трубы».

Проанализировав результаты выполнения пробы «Дорожки», детей вновь разделили на 2 группы: дети с гипертонусом мышц и детей с гипотонусом. У них наблюдается вылезание за линии, прерывистость движений. И вновь петляющие движения им оказались недоступны.

При проведении эксперимента «Кулак, ребро, ладонь» можно было отметить, что дети выполняли пробу относительно хорошо, однако сам процесс был для них волнителен. Они держали ладонь в напряжении, и смена движений была очень замедленной, неуверенной. Дети с высоким уровнем выполняли пробу правильно, они плавно переключали положение руки. Дети со средним уровнем были не уверены в своих действиях, некоторые смогли выполнить правильно только со второго-четвертого раза. Дети, показавшие низкий уровень, путали позы и их последовательность, наблюдалось напряжение пальцев рук, они стискивали зубы, наблюдалось непроизвольное раскрытие рта.

Результаты обследования детей дошкольного возраста с дизартрией по пробе на реципрокную координацию рук показали, что наиболее успешно они справились именно с этой пробой. Дети, показавшие средний уровень, допускали незначительные ошибки, их руки иногда неуверенно подергивались, они боялись допустить ошибку. Те, кто показал низкий уровень, выполняли движения разрозненно, не синхронно, их движения были резкими, они путали последовательность.

Результаты обследования детей дошкольного возраста с дизартрией по пробе «Заборчик». Данная проба показала худший результат. При проведении данной пробы дети не понимали смысла задания. Те, кто смог справиться с зада-

нием, это 20% детей, делали по образцу, т.е. им приходилось объяснять и показывать. Из-за того, что дети не могли справиться с заданием, когда их вновь просили попробовать, они хаотично черкали на листах, в лучшем случае, они продолжали узор «заборчика» в неправильной последовательности. Некоторые дети с силой нажимали на карандаш, при этом стискивали зубы, отмечались синкнезии с нижней челюстью.

При обследовании артикуляционного аппарата у дошкольников с дизартрией обнаружилось следующие особенности: отмечались трудности переключения артикулем, что проявляется в трудности выполнения переключения с позы «трубочка» на позу «заборчик», время фиксации языка в определенной позе снижено, особенно ярко проявляется в невозможности удержать, а порой и выполнить, упражнения «иголочка» и «лопаточка». В большинстве случаев проявлялась дистония артикуляционных мышц независимо от характера нарушения мелкой моторики. Отмечаются синкнезии, затруднен подъем языка вверх. Обнаруживаются небольшие трудности управления мимической мускулатурой.

Таким образом, в ходе исследования особенностей крупной, мелкой и артикуляционной моторики мы пришли к следующим выводам.

У детей с дизартрией имеются нарушения в крупной моторике: страдает координация движений, удержание равновесия тела в пространстве, движения недостаточно четкие, точные, плавные.

В мелкой моторике рук наблюдаются нарушения по типу гипотонуса и гипертонуса, недоступны петляющие движения, резкость движений, характерна невозможность повторить последовательность рисунка.

Что касается артикуляционной моторики, чаще всего наблюдается дистония артикуляционных мышц, сопровождающаяся синкинезиями. Наибольшее влияние нарушение мелкой моторики оказывает на качество звукопроизношения в результате неполноценной иннервации речевого аппарата.

На основании сделанных выводов планируется создание программы коррекции звукопроизношения детей с дизартрией посредством развития описанных моторных функций, учитывая характер нарушений и развития общей мелкой моторики и артикуляционного праксиса.

#### Список литературы

- 1 Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн; вступ. статьи В. М. Зацiorsкого, И. М. Фейгенберга. – Москва : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
- 2 Борозинец Н. М. Логопедические технологии : учеб.-метод. пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008. – 224 с.
- 3 Кольцова М. М. Движение и развитие сенсорной речи / М. М. Кольцова. – Москва : Сов. Россия, 2000. – 210 с.
- 4 Озеретский Н. И. Методика исследования психомоторики / Н. И. Озеретский. – Ленинград : Госмедиздат, 1930.
- 5 Поливара З. В. Дифференциальная диагностика

речевых дисфункций у детей дошкольного возраста / З. В. Поливара. – Москва : Флинта, 2013. – 140 с.

#### References

- 1 Bernshteyn N. A. O lovkosti i eye razvitii / N. A. Bernshteyn; vstup. stati V. M. Zatsiorskogo, I. M. Feygenberga. – Moskva : Fizkultura i sport, 1991. – 288 s.
- 2 Borozinets N. M. Logopedicheskiye tekhnologii : ucheb.-metod. posobiye / N. M. Borozinets, T. S. Shekhovtsova. – Stavropol, 2008. – 224 s.
- 3 Koltsova M. M. Dvizheniye i razvitiye sensornoy rechi / M. M. Koltsova. – Moskva : Sov. Rossiya, 2000. – 210 s.
- 4 Ozeretskiy N. I. Metodika issledovaniya psikhomotoriki / N. I. Ozeretskiy. – Leningrad : Gosmedizdat, 1930.
- 5 Polivara Z. V. Differentsialnaya diagnostika rechevykh disfunktsiy u detey doshkolnogo vozrasta / Z. V. Polivara. – Moskva : Flinta. 2013, – 140 s.

УДК 376.37

**А.В. Спирина**  
**Тюменский государственный университет,**  
**Тюмень**

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности пространственных представлений у детей с дизартрией по результатам исследования и направления последующей коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений и пространственной лексики у детей дошкольного возраста с дизартрией.

**Ключевые слова:** пространственные представления, дизартрия, восприятие, пространственная лексика.

**A.V. Spirina**  
**Tyumen state University, Tyumen**

## FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH DYSARTHRIA

**Abstract.** The article considers the features of spatial representations in children with dysarthria according to the results of the study and the direction of the subsequent correction and logopedic work on the formation of spatial representations and spatial vocabulary in preschool children with dysarthria.

**Key words:** spatial representations, dysarthria, perception, spatial vocabulary.

Для современного человека необходима развитая пространственная ориентировка, так как территория его передвижений постоянно увеличивается. Кроме того, пространственные представления и ориентация являются необходимыми для успешной жизнедеятельности, познания и активного преобразования окружающей

действительности.

В то же время, появляется все больше детей с различными нарушениями развития, в том числе, с речевыми нарушениями, а в частности, с дизартрией. У данных детей наблюдаются и различные нарушения в развитии пространственных представлений. А свободное оперирование пространственными образами является необходимым фундаментальным умением, которое реализуется в учебной и трудовой деятельности.

Для успешного обучения в школе важным является сформированность пространственной ориентировки, владение основными пространственными понятиями. Недостатки в развитии пространственных представлений сказываются на уровне его интеллектуального развития, например, в ходе конструирования такие дети с трудом составляют целое из частей, воспроизводят заданную форму, у них нарушается графическая деятельность. В связи с этим возникают трудности при овладении чтением, счетом и письмом.

Изучением оптико-пространственного восприятия у детей занимались такие ученые, как Т.В. Ахутина, Н.Г. Манелис, Т.А. Павлов и др. Особенности пространственного восприятия и ориентировки у детей с дизартрией изучали И.Н. Моргачева, В.А. Сивцова, С.О. Умрихин и др.

Данные исследователи установили, что необходимые для развития зрительного-пространственного восприятия (поле и острота зрения, глазомер) функции интенсивно формируются в возрасте 5-7 лет. Поэтому целесообразно начинать проводить коррекционную работу по развитию оптико-пространственной ориентировки именно в дошкольном периоде.

Как показывают исследования, оптико-пространственная ориентировка неразрывно связана с развитием мышления и речи. Расширение и углубление пространственных понятий, т.е. переход на новый, качественно более высокий уровень пространственного восприятия начинается с появления в активном словаре дошкольника слов: вправо – влево, вперед – назад, близко – далеко.

Недостатки развития пространственной ориентировки носят, как правило, вторичный характер, а, следовательно, могут быть скорректированы с помощью специально организованного обучения. Чем раньше будут выявлены особенности пространственных представлений у детей, тем раньше будет организована работа и тем более благоприятным будет прогноз их дальнейшего обучения.

Педагог-исследователь О.И. Галкина отмечает, что формирование оптико-пространственной ориентировки требует создания в педагогическом процессе следующих условий:

- на основе включения различных анализаторов в наблюдение и активную практическую деятельность происходит накопление разнообразного чувственного опыта;

- только в единстве с практикой приобретают-

ся словесные знания, обеспечивающие отвлечение, обобщение и синтез пространственных признаков и отношений;

- в процессе различных видов самостоятельных работ при решении мыслительных задач формируются умения пользоваться пространственными понятиями.

Таким образом, в исследованиях ученых установлена значимость пространственного восприятия и ориентировки для обучения и всей жизнедеятельности детей, а также необходимость коррекции недостатков в пространственных представлениях дошкольников. Несмотря на это, имеется определенный недостаток работ, посвященных изучению пространственных представлений и пространственной лексики у детей с дизартрией и программ коррекции выявленных нарушений. Поэтому мы попытались выявить указанные особенности и разработать программу формирования пространственных представлений и пространственной лексики у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Исследование проводилось на базе МАДОУ д/с № 153 города Тюмени. В исследовании принимали участие 10 детей от 5 до 6 лет с дизартрией. У всех детей, вошедших в экспериментальную группу, выявлены нарушения произносительной стороны речи, грамматического строя речи, связной речи. Для диагностики особенностей пространственных представлений и пространственной лексики были использованы методики, предложенные в пособиях Е.Ф. Архиповой, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго.

В ходе исследования были изучены особенности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с дизартрией. Исследование показало отставание в развитии оптико-пространственного восприятия у детей с дизартрией, его сформированность находится в основном на низких и средних уровнях. Дети с трудом ориентируются в собственном теле и лице. Испытуемые показывали части своего тела в основном верно, однако у 30 % детей возникли трудности с определением правой и левой сторон собственного тела, а 70 % дошкольников неверно показывали части тела экспериментатора. Ориентировка во взаиморасположении объектов также сформировалась недостаточно.

Кроме того, дошкольники с дизартрией в недостаточной мере владеют речевыми конструкциями, пространственными предлогами. При исследовании уровня вербализации пространственных представлений было выявлено, что у 40% детей возникают трудности при понимании и самостоятельном использовании предлогов. Только 20% смогли правильно выполнить это задание.

Таким образом, в ходе исследования были обнаружены существенные недостатки в сформированности у детей с дизартрией пространственных представлений и лексики, что указывает на необходимость осуществления с ними коррекции-

онно-логопедической работы.

В формировании оптико-пространственной ориентировки выделяются несколько этапов:

1 Обучение ориентировке в схеме собственного тела.

2 Обучение ориентировке в окружающем пространстве.

3 Обучение восприятию пространственных отношений между предметами.

4 Обучение ориентировке на плоскости.

I этап. Обучение ориентировке в схеме собственного тела.

Задачи первого этапа:

1 Совершенствовать умения детей ориентироваться «на себе», обозначать в речи пространственное расположение частей своего тела.

2 Развивать умение определять стороны стоящего впереди и напротив человека, соотносить со сторонами своего тела; при их словесном обозначении активно использовать соответствующие пространственные термины (правая – левая и т.д.).

3 Закреплять представление детей об относительности пространственных отношений (в ситуации смены положения самого ребенка, смены точки отсчета для положения ориентировки в окружающем пространстве).

На этом этапе работу рекомендуется проводить комплексно всеми специалистами ДОО: логопедом, воспитателем, инструктором по физическому развитию, музыкальным руководителем, психологом. Полученные знания необходимо закреплять не только на занятиях этих специалистов, но на прогулках, в режимных моментах, играх.

Осознание детьми схемы собственного тела является важным в развитии пространственных представлений и лексики. При работе целесообразно учитывать, где проявляются в большей степени нарушения в ориентировке в горизонтальных направлениях (сзади – спереди, вперед – назад) или в вертикальных (вверху – внизу, сверху – снизу, над – под). Часто детям сложно овладеть понятиями «слева – справа», «левый – правый». А.Н. Корнев связывает это с тем, что среди всех речевых обозначений направлений пространства отвлеченные понятия «левое» и «правое» имеют наименьшее чувственное подкрепление.

Работу по формированию оптико-пространственной ориентировки следует начинать с дифференциации понятий «вверх – вниз», «спереди – сзади».

При формировании умения различать правую и левую стороны «на себе» используются реальные чувственные ощущения детей. Например, левую сторону тела соотносят с расположением сердца. Педагог предлагает ребенку приложить левую руку к груди, найти сердце и послушать, как оно бьется. Также ребенку необходимо предоставлять опору на внешнее пространство посредством системы меток: ярких ленточек, аппликаци-

онных изображений, бантиков и т.п.

Как только дети начинают уверенно ориентироваться в схеме собственного тела, проводятся упражнения на определение направлений в пространстве.

Большие затруднения у детей вызывает определение правых и левых частей тела у человека, сидящего или стоящего напротив, потому что в этом случае ребенку нужно мысленно представить себя в другом пространственном отношении. Для лучшего понимания этих отношений рекомендуется следующее задание: знакомство со схемой тела стоящего напротив. Вызванный ребенок, стоя спиной к группе детей, поднимает правую руку. Остальные также поднимают свою правую руку. Затем ребенок, не опуская поднятой руки, поворачивается лицом к детям. Те, сопоставив положение его поднятой руки со своей, делают вывод о противоположном расположении правых и левых частей тела у людей, стоящих друг против друга.

II этап. Обучение ориентировке в окружающем пространстве.

На следующем этапе переходят к усвоению пространственных схем. Параллельно с работой по дифференциации правых и левых частей тела и развитию ориентировки в окружающем пространстве проводится уточнение понимания и употребления предложно-падежных конструкций, обозначающих пространственные отношения между предметами. Для того чтобы упрочить ориентировочную основу деятельности, значения предлогов и наречий отрабатываются применительно к ситуации [5, с. 43].

III этап. Обучение восприятию пространственных отношений между предметами. Анализ пространственных отношений, по учению И.М. Сеченова, происходит в элементарной форме благодаря деятельности зрительного и двигательного анализаторов. Поэтому в осмыслении дошкольниками пространственных отношений при уточнении и дифференциации предлогов большое значение имеет использование наглядных приемов.

Пространственные понятия лучше закрепляются в процессе конкретной, практической работы, осуществляемой в определенной последовательности: размещение предметов на столе на листе бумаги по речевой инструкции.

Таким образом, в ходе анализа литературы и проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

Восприятие пространства играет важную роль при ориентации ребенка в окружающем мире и способствует его адаптации в различных ситуациях.

У детей дошкольного возраста обнаружены существенные недостатки в сформированности пространственных представлений и пространственной лексики: они находятся на более низких уровнях по сравнению со сверстниками с нормотипичным развитием, испытывают затруднения в

ориентировке в собственном теле, теле другого человека, в окружающем пространстве, пространственная лексика не развита. Это может приводить к различным негативным последствиям, затруднениям при обучении в школе, овладении чтением и письмом.

Формирование оптико-пространственной ориентировки имеет исключительную важность для подготовки ребенка с дизартрией к обучению в школе и его социализации в среде сверстников, поэтому необходимой является разработка коррекционно-логопедической программы по формированию у детей с дизартрией пространственных представлений и пространственной лексики.

#### Список литературы

- 1 Архипова Е. Ф. *Стертая дизартрия у детей* / Е. Ф. Архипова – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 344 с.
- 2 Ефименкова Л. Н. *Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов* / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 183 с.
- 3 Манелис Н. Г. *Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе* / Н. Г. Манелис // *Школа здоровья*. – 1997. – Т. 4. – № 3. – С. 25–37.
- 4 Моргачева И. Н. *Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений : метод. пособие* / И. Н. Моргачева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 212 с.
- 5 Сивцова В. А. *Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении* / В. А. Сивцова // *Теория и практика образования в современном мире : материалы V междунар. науч. конф.* – Санкт-Петербурга : СатисЪ, 2014. – С. 93-100.

#### References

- 1 Arkhipova E. F. *Stertaya dizartriya u detey* / E. F. Arkhipova – Moskva : AST : Astrel, 2007. – 344 s.
- 2 Efimenkova L. N. *Formirovaniye rechi u doshkolnikov: deti s obshchim nedorazvitiyem rechi : posobiye dlya logopedov* / L. N. Efimenkova. – Moskva : Natsionalnyy knizhnyy tsentr, 2015. – 183 s.
- 3 Manelis N. G. *Razvitiye optiko-prostranstvennykh funktsiy v ontogeneze* / N. G. Manelis // *Shkola zdorovia*. – 1997. – Т. 4. – № 3. – С. 25–37.
- 4 Morgacheva I. N. *Rebenok v prostranstve. Podgotovka doshkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi k obucheniyu pismu posredstvom razvitiya prostranstvennykh predstavleniy : metod. posobiye* / I. N. Morgacheva. – Sankt-Peterburg : DETSTVO-PRESS, 2009. – 212 s.
- 5 Sivtsova V. A. *Soderzhaniye korrektsionno-logopedicheskoy raboty po formirovaniyu prostranstvennykh predstavleniy u detey s obshchim nedorazvitiyem rechi v doshkolnom obrazovatelnom uchrezhdenii* / V. A. Sivtsova // *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : materialy V mezhdunar. nauch. konf.* – Sankt-Peterburg : Satis, 2014. – С. 93-100.

УДК 376.37

*Е.А. Разумова, Д.В. Чиянова, В.А. Дубовская  
«СОШ № 9», ГБУ «Центр помощи детям»,  
Курганский государственный университет,  
Курган*

## АНАЛИЗ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье представлены методики исследования и формирования словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Описаны особенности методик изучения и формирования словообразовательных компетенций.

**Ключевые слова:** словообразовательные компетенции, способы словообразования, общее недоразвитие речи.

*E.A. Razumova, D.V. Chiyanova,  
V.A. Dubovskaya  
“School No. 9”, children’s emergency centre  
State budgetary institution,  
Kurgan state University, Kurgan*

## ANALYSIS OF METHODS OF STUDYING AND FORMATION OF MORPHOLOGICAL COMPETENCE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOLAGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

**Abstract.** The article presents the methods of research and formation of word-formation competences in children of preschool age with general underdevelopment of speech of the third level. Features of methods of studying and formation of word-formation competences are described.

**Key words:** word-formation competences, word-formation methods, general underdevelopment of speech.

Морфологические компетенции являются одним из показателей нормального развития ребенка, т.к. через словообразование у ребенка пополняется словарный запас, развивается языковое чутье, высшие психические функции, возникает интерес к родной речи. Благодаря словообразовательным компетенциям ребенок в полной мере овладевает речевой коммуникацией, легко адаптируется в социуме.

В настоящее время увеличивается количество детей с речевыми патологиями, а в частности, с общим недоразвитием речи, поэтому проблема нарушения словообразовательных компетенций является актуальной на сегодняшний день.

Вопросами изучения данной проблемы занимались Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, О.М. Вершинина, Т.А. Ткаченко, Н.В. Серебрякова, Т.А. Лопатина и др.

После анализа методической литературы по изучению словообразовательных компетенций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня нами был проведен констатирующий этап эксперимента, в ходе которого были получены и проанализированы результаты сформированности словообразования у дошкольников и школьников.

При изучении словообразовательных компетенций мы опирались на методические разработки следующих авторов:

М.М. Алексеева, Г.М. Яшина предлагают методику «Исследование способности словообразования», включающую в себя:

- задания, предназначенные для проверки правильного называния животных и их детенышей в единственном и множественном числе. Оценка результатов производится по баллам, где количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы;

- задание «Правильно ли мы говорим?», его целью является проверка умения критически оценивать речь, умения находить ошибки в употреблении способов словообразования. Оценка результатов: максимальное количество – 5 баллов;

- задание «Игра со словами» направлено на проверку умения образовывать слова с помощью слияния двух основ и путем перехода слов из одного грамматического класса в другой. Количество набранных баллов соответствует количеству правильно образованных слов. Максимальное количество – 10 баллов [2].

**Методика Т.А. Фотековой** [39]. Цель данной методики – исследование словаря и навыков словообразования, она направлена на изучение образования названия детенышей животных, существительных в уменьшительной форме, образование прилагательных (относительных, качественных, притяжательных).

Г.А. Волкова предлагает «Методику обследования нарушений речи у детей», она рассчитана на детей дошкольного и младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и направлена на изучение способности словообразования существительных, глаголов и прилагательных, оценку результатов не предусматривает [7].

Методика исследования словообразования существительных Р.И. Лалаевой [19] рассчитана для детей с нарушениями устной речи.

Целью изучаемой методики является выявление уровня сформированности словообра-

зования имен существительных, прилагательных и глаголов в импрессивной и экспрессивной речи. Материалом исследования служат предметные картинки и слова, а также инструкция экспериментатора.

Задания оценивались следующим образом:

Высокий уровень (4 балла) – правильное и самостоятельное выполнение задания.

Уровень выше среднего (3 балла) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные неправильные ответы в непродуктивных формах словообразования.

Средний уровень (2 балла) – систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования.

Уровень ниже среднего (1 балл) – систематические ошибки как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования; количество неправильно выполненных заданий превышает 50%.

Низкий уровень (0 баллов) – неправильное выполнение всех заданий, простое повторение заданного слова или отказ от выполнения задания.

Для формирования словообразовательных компетенций нами были рассмотрены следующие методики:

Методика Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой учитывает тесную связь процессов развития лексики и словообразования. Цель заданий: уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами [17].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова выделяют три этапа логопедической работы по формированию словообразования [17].

Первый этап – закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Второй этап – работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

Третий этап – уточнение значения и звучания непродуктивных моделей.

Т.В. Туманова в методике «Формирование готовности к словообразованию у дошкольников и младших школьников» предлагает использовать специальные упражнения, наглядно моделирующие словообразовательные отношения на основе материализованных опор, т.е. схемы, предметы и предметные картинки, лото, использует обозначения для длинного и короткого слова – длинные и короткие полоски, контурные силуэтные изображения, «схемы-паровозики» [11].

Т.В. Туманова выделяет два раздела:

1 раздел: ориентировочно-исследовательская деятельность детей. В нем два направления:

1 формирование предварительной ориентировки детей в формально-семантической структуре слов на основании таких критериев, как длина слогового контура слов, звуковое сходство пар родственных слов, т.е. формирование начальных уровней восприятия, обеспечивающего опережа-

ющее опознание объекта и (или) слова еще до того, как они будут полностью восприняты.

2 формирование речемыслительного уровня антиципации (т.е. обобщения, гипотезы об объекте, явлении), а как следствие – обобщенности восприятия морфем. Все это должно помочь детям осознать морфему как отдельный языковой знак.

2 раздел: формирование осознанных навыков применения словообразовательных правил.

Цель: обучение дошкольников с ОНР навыкам осознанного образования производных слов.

В результате дети должны научиться обобщать значение морфологических элементов слов, закрепить умение их соединения в рамках целого слова в соответствии как с формально-семантическими, так и с фонетическими правилами русского языка. Впоследствии эти умения и навыки следует закреплять в контекстной речи детей.

М.М. Алексеева, Б.И. Яшина в «Методике формирования способов словообразования» считают необходимым развивать речевой слух, обогащать представления об окружающем мире, словарь прежде всего мотивированными словами (образованными от других), а также словами всех частей речи, обогащать смысловую сторону грамматических средств [2].

В своей работе отмечают такие направления: способы образования слов при помощи суффиксов, приставок (ехал – уехал – переехал – выехал); образования слов по аналогии существительных, прилагательных, а также глаголов. Методами формирования словообразовательных компетенций являются игры-драматизации и дидактические игры с игрушками, используются словесные игры и упражнения: «Магазин», «Зоопарк», «Угадай, чего не стало».

Проблема изучения словообразовательных компетенций у дошкольников с общим недоразвитием речи является актуальной на сегодняшний день и рассматривается такими авторами, как Т.В. Туманова, Р.И. Лалаева, О.М. Вершинина, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская.

При анализе лингвистической и психолого-педагогической литературы было выявлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи имеются значительные отличия в состоянии развития грамматической системы словообразования по сравнению с дошкольниками с нормальным речевым развитием.

Таким образом, проанализировав методическую литературу, методики исследования и формирования словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, мы разработали компилятивным путем методику исследования словообразования для полноценного формирования словообразовательных компетенций.

#### Список литературы

- 1 Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О. М. Вершинина // *Логопед.* – 2004. – № 1. – С. 25.
- 2 Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / О. М. Вершинина, Е. М. Мастюкова, т. Б. Филичева. – Москва, 1990. – 172 с.
- 3 Туманова Т. В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* – 2003. – № 6. – С. 58.
- 4 Туманова Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова // *Дефектология.* – 2001. – № 4. – С. 69.

#### References

- 1 Verшинina O. M. Osobennosti slovoobrazovaniya u detey s obshchim nedorazvitiyem rechi III urovnya / O. M. Verшинina // *Logoped.* – 2004. – № 1. – S. 25.
- 2 Zhukova N. S. Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi doshkolnikov / O. M. Verшинina, E. M. Mastjukova, T. B. Filicheva. – Moskva, 1990. – 172 s.
- 3 Tumanova T. V. Razvitiye slovoobrazovaniya u doshkolnikov i mladshikh shkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi / T. V. Tumanova // *Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya.* – 2003. – № 6. – S. 58.
- 4 Tumanova T. V. Formirovaniye gotovnosti k slovoobrazovaniyu u doshkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi / T. V. Tumanova // *Defektologiya.* – 2001. – № 4. – S. 69.

УДК 371.927

**А.А. Смирнова, Л.С. Дмитриевских**  
*Курганский государственный университет,  
Курган.*

## ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье представлены сущность и компонентный состав языковой способности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Проведём сравнительный анализ языковых способностей в норме и при патологии.

**Ключевые слова:** языковая способность, языковая компетенция, общее недоразвитие речи (ОНР).

**A.A. Smirnova, L.S. Dmitrievskikh**  
*Kurgan state University, Kurgan*

## FEATURES OF THE STATE OF LANGUAGE ABILITY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF LEVEL III

**Abstract.** The article presents the essence and component composition of language ability in preschool children with general underdevelopment of speech of the third level. We will conduct a comparative analysis of language abilities in normal and pathological conditions.

**Key words:** language ability, language competence, general speech underdevelopment (GSU).

Вся наша жизнь строится на общении. Для успешного вступления в деятельность человеку важны языковые способности, причем речь нужна человеку не только в качестве общения, но и для процесса мышления. В последние десятилетия поиск путей совершенствования коррекционно-развивающей работы привел к сближению логопедии с психолингвистикой. Многие авторы (Е.Н. Винарская, О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, Л.Г. Соловьева, Л.Б. Халилова, С.Н. Шаховская) в качестве основного дефекта детей с общим недоразвитием речи (ОНР) стали называть дефицитность языковой способности. Некоторые исследователи, придерживающиеся данного подхода, связывают с ней недостаточную эффективность коррекционно-педагогической работы (Е.Д. Божович, О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, В.В. Юртайкин), т.е. считают, что причиной последнего является неполная адекватность применяемых методик и способов коррекционно-педагогического воздействия характеру дефекта детей с ОНР [2].

Языковая способность (языковая компетенция) – это совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок [1].

Общее недоразвитие речи – системное проявление речевой аномалии, при котором нарушены или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: лексический, грамматический и фонетический строй [4].

Д.Н. Россова выделяет в своей статье следующие компоненты языковой способности: фонетико-фонологический; лексическо-грамматический; морфологический; синтаксический. Рассмотрим фонетическую сторону речи. Здесь подразумевается произношение звуков как согласование всех отделов речевого и двигательного аппарата. Под фонемной стороной речи подразумевают способность различать и разделять фонемы языка. Эта сторона речи обуславливается работой аппарата речи и слуха.

Вообще развитие и становление фонетики происходит постепенно, не сразу.

В три года подвижность артикуляции повышается, но произношение не идеально, есть отклонения от нормы. Далее мы наблюдаем укрепление артикуляционного аппарата, движения мышц становятся более координированными. В обиходе ребенка появляются твердые согласные, шипящие звуки, правильно произносятся слова со стечением нескольких согласных. В это время дети отмечают ошибки в произношении других, легко различают близкие по звучанию звукосочетания и слова, т.е. у них происходит дальнейшее развитие фонематического восприятия. Все это происходит на четвертом и пятом году общего развития. Фонематические процессы у детей к пяти годам

совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа.

В возрасте шести-семи лет дети произносят правильно все звуки языка, слова разнообразной структуры, четко выделяют слоги и слова с заданным звуком из общей группы, различают близкие по звучанию. К школе речь ребенка максимально приближена к речи взрослого с соблюдением норм литературного произношения, имеется развитое фонематическое восприятие, владение некоторыми навыками звукового анализа. Все это готовит ребенка к овладению грамотой.

Далее более подробно остановимся на лексико-грамматической стороне речи. Здесь имеется в виду словарь и грамматически правильное его использование.

Под словарем подразумеваются слова, обозначающие предметы, различные явления, действия, признаки окружающей нас действительности. Бывает активный словарь, когда слова употребляются в речи, и пассивный – когда есть возможность понимать значения слов. По количественным и качественным показателям можно судить об уровне развития словаря.

В три года в обиходе малыша более тысячи слов, присутствуют слова-обобщения, которые означают родовые понятия, также определяются значения слов, запас слов увеличивается благодаря приобретению жизненного опыта, общению с окружающими людьми. Здесь мы наблюдаем усвоение правил формообразования, появление простых предложений с предлогами. Появляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. Уже более четко видно согласование прилагательного и существительного, предложения становятся более распространенными, входят в обиход сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с союзами.

Далее с возрастом объем словаря увеличивается до двух с половиной тысяч слов. Дети знают основные геометрические фигуры, измерения некоторых величин, точно определяют пространственные отношения. К пяти годам ребенок овладевает всеми типами склонений существительных, основными формами согласования слов.

Чтобы овладеть приемами словоизменения и словообразования, существует морфологический уровень. А.Н. Гвоздев отмечал, что с 3 до 7 лет усваивается морфологическая система русского языка, типы склонений и спряжений. В этот период в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. Раньше усваивается система окончаний, позже – система чередования в основах. Ближе к школьному возрасту происходит овладение грамматически правильным построением словосочетаний и предложений, активно осваивается сложный синтаксис при построении монолога, ребенок уверенно выделяет из своей речи предложения, слова, звуки.



Обратимся к следующему компоненту языковой способности – синтаксическому. Этот компонент определяется умением составлять предложения, грамматически правильно применять сочетания слов в предложениях. Синтаксис заключен в многообразии построения простых и сложных предложений.

В более раннем возрасте (три-четыре года), ребенок допускает ошибки при построении предложений, они опускают и переставляют слова, заменяют или исключают союзы, пользуются в основном простейшими предложениями из подлежащего, сказуемого и дополнения, изредка вставляют обстоятельство. Очень долго не используют обстоятельства причины, цели, условия. Далее ребенок начинает постепенно пользоваться однородными членами предложения, начиная с однородного подлежащего, глагола, и потом более распространенного однородными определениями, дополнениями и обстоятельствами. Наиболее легко им даются сложносочиненные предложения. В сложноподчиненных чаще всего дети используют придаточное времени, далее – изъяснительное, и редко – определительное.

К этому времени ребенок употребляет предложения из двенадцати-пятнадцати слов, но здесь присутствуют синтаксические ошибки, потому что ему трудно одновременно следить и за содержанием, и за формой выражения мысли. В дальнейшем у детей формируется умение противопоставлять однородные члены, пользоваться противительными союзами [3].

У детей с общим недоразвитием речи оказываются нарушенными сами задатки к развитию языковой компетенции. В качестве таковых Т.Б. Глезерман (1983) называет: особенности строения и функционирования цитоархитектоники коры головного мозга (особенно отделов префронтальной, нижнетеменной и височной областей); пластичность соответствующих областей мозга, определяемая генотипом, обеспечивает избирательную активацию областей ДНК, отвечающих за способность изменения; повышение количества РНК, белков мембранных и синаптических комплексов под влиянием сенсорной стимуляции и облучения; согласованность работы правого и левого полушарий [2].

Нарушение функционирования языковой способности у детей с ОНР III уровня проявляется в виде: пониженной речевой активности; пониженного внимания к речевому окружению и недостаточно активной наблюдательности; замедленной выработки и патологической инертности речевых стереотипов, плохой переключаемости или, напротив, быстром угасании возникших следов в памяти; возникают трудности актуализации даже хорошо знакомых, не осуществляется перенос усвоенной грамматической формы на другие слова; в речевой беспомощности в новых ситуациях и хаотичных действиях при решении вербальных задач; в нарушении программирования выска-

зывания, несформированности динамического стереотипа; снижение языковой компетенции отражается на недостаточной способности к моделированию, замещению и символизации [2]. Таким образом, изучив состояние языковой способности у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, можно сделать вывод, что все компоненты языковой компетенции, а именно: фонетико-фонологический, лексическо-грамматический, морфологический, синтаксический – оказываются недостаточно сформированными. Следовательно, дети имеют затруднения в различении и разделении фонем языка, грамматически правильном использовании словаря, овладении приемами словоизменения и словообразования и умении правильно составлять предложения.

#### Список литературы

1 Алексеева М. М. *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников* / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000.

2 Микляева Н. В. *Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи* / Н. В. Микляева // *Дефектология*. – 2001. – № 2. – С. 29-33.

3 Россова Д. Н. *Компоненты языковой способности, их реализации и особенности детского речевого творчества на разных этапах овладения языком* / Д. Н. Россова // *Специальное образование*. – 2017. – № 2. – С. 27-34.

4 Сазонова С. Н. *Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи* / С. Н. Сазонова. – Москва, 2005.

#### References

1 Alekseyeva M. M. *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkolnikov* / M. M. Alekseyeva, B. I. Yashina. – Moskva : Akademiya, 2000.

2 Miklyayeva N. V. *Razvitiye yazykovoy sposobnosti u detey s obshchim nedorazvitiyem rechi* / N. V. Miklyayeva // *Defektologiya*. – 2001. – № 2. – С. 29-33.

3 Rossova D. N. *Komponenty yazykovoy sposobnosti. ikh realizatsii i osobennosti detskogo rechevogo tvorchestva na raznykh etapakh ovladeniya yazykom* / D. N. Rossova // *Spetsialnoye obrazovaniye*. – 2017. – № 2. – С. 27-34.

4 Sazonova S. N. *Razvitiye rechi doshkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi* / S. N. Sazonova. – Moskva, 2005.

УДК 376.37

**А.А. Чеснокова, В.А. Дубовская**  
*Курганский государственный университет,*  
*Курган*

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМАХ ПАТОЛОГИИ**

**Аннотация.** В данной статье представлены сведения о коммуникативных универсальных учебных действиях, описаны особенности сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с об-

щим недоразвитием речи третьего уровня при различных формах патологии.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, младший школьный возраст, общее недоразвитие речи третьего уровня.

*A.A. Chesnokova, V.A. Dubovskaya*  
*Kurgan state University, Kurgan*

## FEATURES OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL IN VARIOUS FORMS OF PATHOLOGY

**Abstract.** *This article presents the information about communicative universal educational actions, describes the features of the formation of communicative universal educational actions in primary schoolchildren with general underdevelopment of speech of the third level in various forms of pathology.*

**Key words:** universal educational actions, communicative universal educational actions, primary school age, general underdevelopment of speech of the third level.

Цель нашего исследования: теоретически изучить состояние проблемы сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Актуальность проблемы изучения коммуникативных универсальных учебных действий у детей с общим недоразвитием речи обусловлена теоретической, практической и социальной значимостью. Развитие коммуникации у детей с общим недоразвитием речи является одной из главных задач в процессе их социальной адаптации в окружающем мире, так как она отражается на становлении личности ребенка.

По данным исследователей А.Ф. Ануфриева, В.С. Казанской, О.А. Яшновой, у 15% – 60% младших школьников возникают трудности коммуникативного характера [3].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования провозглашает одной из задач современной системы образования формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Следует отметить, что универсальные учебные действия (УУД) были определены Федеральным государственным образовательным стандартом и вошли в учебную деятельность школы с 2009 года. Согласно п. 18.2.1 ФГОС ос-

новного общего образования, УУД разделяются на четыре группы: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [1].

По мнению А.Г. Асмолова, термин «универсальные учебные действия» (УУД) означает саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Как отмечает А. В. Федотова, УУД – это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [6].

А.В. Герасимов дает иное определение термина, подразумевая что УУД – это совокупность способов действий обучающегося, которая обеспечивает способность ребенка к самостоятельному усвоению новых знаний, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [4].

Для того, чтобы выделить особенности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня, необходимо охарактеризовать виды УУД.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся, т.е. умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения; ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию своей учебной деятельности.

Познавательные универсальные учебные действия включают: общеучебные, логические учебные действия, а также постановку и решение проблемы.

В соответствии со своей основной и исходной функцией коммуникативные действия обеспечивают сознательную ориентацию школьников на позиции других людей [2].

Данная функция предполагает следующую номенклатуру коммуникативных действий, осваиваемых учащимися на протяжении периода обучения в общеобразовательном учреждении (в норме).

Способность действовать с учетом позиции другого человека предполагает:

- готовность к обсуждению разных точек зрения и выработке общей точки зрения;
- понимание и признание возможности существования различных точек зрения, которые не совпадают с собственной точкой зрения;
- способность спорить, аргументировать свою

точку зрения, отстаивать свою позицию не враждебным образом.

Как мы видим, универсальные учебные действия охватывают все стороны развития личности ребенка. Для нас наибольший интерес представляют коммуникативные УУД, так как они определяют развитие психологических способностей личности младшего школьника, которое осуществляется в рамках познавательной сферы ребенка.

Различные подходы к решению проблем формирования коммуникативных учебных действий мы находим в научных трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.А. Любинской, А.В. Усова, К.Д. Ушинского.

Так, например, С.Н. Шаховская в своих исследованиях экспериментально выявила и детально проанализировала особенности речевого развития детей с патологией речи. По мнению автора, «общее недоразвитие речи – нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи» [5].

Мы полагаем, что развитие коммуникации у детей с общим недоразвитием речи является одним из главных аспектов в процессе их социальной адаптации в окружающем мире, так как отражается на становлении их личности.

Младшие школьники с ОНР третьего уровня с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, т.е. их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной.

Речевое поведение, речевое действие ребенка с недоразвитием речи существенно отличается от того, что наблюдается при нормальном развитии.

Во-первых, у детей с нормальным течением речевого развития, общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией опирается на :

- способность слушать и слышать друг друга;
- способность выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации с достаточной полнотой и точностью;
- способность спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое.

Во-вторых, планирование и организация сотрудничества с учителем и сверстниками, в том числе одноклассниками опирается на способности:

- определять цели и функции участников, способы взаимодействия;
- планировать общие способы работы, деятельности;
- добывать недостающую информацию с помощью вопросов;
- разрешать конфликты, выявлять, идентифицировать проблемы, искать и оценивать способы разрешения конфликта.

Благодаря анализу работ Л.С. Выготского, Л.С. Волковой, Н.А. Власовой, Е.Ф. Рау, Р.Е. Левиной мы выделили основные коммуникативные недостатки общения у младших школьни-

ков с общим недоразвитием речи третьего уровня:

- употребление слов в неточном значении;
- многочисленные повторения, возвращение к ранее сказанному;
- шаблонность, т.е. использование заученных формулировок;
- необоснованные паузы в речи;
- единичность случаев активной вербальной коммуникации;
- неспособность оценивать высказывания других детей;
- трудности в употреблении невербальных средств общения (выразительных движений, мимики, жестов).

Нарушение коммуникативной функции речи у детей младшего школьного возраста препятствует полноценному формированию обобщающей функции, поскольку их речевые возможности не обеспечивают правильного восприятия и сохранения информации в условиях расширения ее объема и усложнения содержания в процессе развития речевого общения с окружающими.

Н.И. Жинкин считает, что задержка формирования одного компонента, в данном случае речи, ведет к задержке развития другого – мышления, ребенок не владеет в соответствии с возрастом понятиями, обобщениями, классификациями, затрудняется в выполнении анализа и синтеза поступающей информации.

Е.Р. Мустаева в своих работах подчеркивает, что у детей с недоразвитием речи наряду с основными (речевыми) трудностями отмечается крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в общении.

О.Л. Леханова подтверждает, что дети при восприятии и анализе ситуаций не учитывают невербальные средства коммуникации, не придают им значения.

По мнению О.С. Павловой, дети с общим недоразвитием речи третьего уровня затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора, товарища, т.е. достаточно часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру, а на выбор и оценку его педагогом.

Ю.Ф. Гаркуша подчеркивает, что у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня процесс общения со сверстниками отличается от нормы по всем параметрам, что вызывает значительную задержку становления соответствующих возрасту форм общения.

В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной отмечается, что младшие школьники с ОНР третьего уровня нуждаются в побуждении со стороны взрослого, ошибаются на протяжении всей работы, малоактивны; имеются трудности, связанные с комплексом речевых и когнитивных нарушений.

Мы считаем, что трудности общения детей младшего школьного возраста с нарушением речевого развития проявляются в несформированности основных форм коммуникации, снижении

потребности в общении. Недостаточность вербальных средств общения лишает детей возможности взаимодействия со взрослыми и сверстниками, становится препятствием в формировании учебного процесса. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, отсутствие диалогической и монологической речи.

Таким образом, особенностями коммуникативных универсальных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня являются незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. Это приводит к неблагоприятию в сфере общения, трудности осуществления коллективных видов деятельности, эмоциональной неустойчивости, к возникновению негативных особенностей личности, искажению самооценки.

Теоретический анализ литературы позволяет выделить перспективное направление изучения коммуникативных способностей младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня: изучение и коррекция невербальных средств общения у детей.

В заключение хотелось бы отметить, что формирование способности учащихся реализовывать коммуникативные универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса, усвоить новые знания, умения и компетенции в начальной школе.

#### Список литературы

- 1 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с.
- 2 Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие / А. С. Белкин. – Москва : Академия, 2000.
- 3 Волкова Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : Просвещение, 2003.
- 4 Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова. – Москва : Наука, 1995.
- 5 Гриншпун Б. М. Недоразвитие речи у дошкольников / Б. М. Гриншпун. – Москва : Просвещение, 1978.
- 6 Универсальные учебные действия. – Текст : электронный // Википедия. Свободная энциклопедия : [сайт]. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5\\_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B5\\_%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%8F#cite\\_ref-autogenerated20130525-1\\_2-1](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%8F#cite_ref-autogenerated20130525-1_2-1) (дата обращения: 19.04.2018).

#### References

- 1 Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya / Min-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii. – Moskva : Prosveshcheniye, 2010. – 31 s.
- 2 Belkin A. S. Osnovy vozzrastnoy pedagogiki : ucheb. posobiye / A. S. Belkin. – Moskva : Akademiya, 2000.
- 3 Volkova L. S. Logopediya / L. S. Volkova, S. N. Shakhovskaya. – Moskva : Prosveshcheniye, 2003.
- 4 Gribova O. E. K probleme analiza kommunikatsiy u detey s rechevoy patologiyey / O. E. Gribova. – Moskva : Nauka, 1995.
- 5 Grinshpun B. M. Nedorazvitiye rechi u doshkolnikov / B. M. Grinshpun. – Moskva : Prosveshcheniye, 1978.
- 6 Universalnyye uchebnyye deystviya. – Tekst : elektronnyy // Vikipediya. Svobodnaya entsiklopediya : [sayt]. – URL: <https://>

[ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5\\_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B5\\_%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%8F#cite\\_ref-autogenerated20130525-1\\_2-1](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%8F#cite_ref-autogenerated20130525-1_2-1) (data obrashcheniya: 19.04.2018).

УДК 376.37

*Д.В. Чиянова, Е.А. Разумова, В.А. Дубовская*  
*Курганский государственный университет,*  
*«Центр помощи детям», «СОШ № 9»,*  
*г. Курган*

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Описываются результаты проведенной логопедической работы по формированию монолога у данной категории детей.

**Ключевые слова:** связная монологическая речь, общее недоразвитие речи, формирующий эксперимент.

*D.V. Chyanova, E.A. Razumova,*  
*V.A. Dubovskaya*  
*Kurgan state University, "Center for children",*  
*"School No. 9", Kurgan*

## THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION OF THE COHERENT MONOLOGICAL SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

**Abstract.** The article presents the results of experimental work on the formation of coherent monologic speech in senior preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level. The article describes the results of speech therapy work on the formation of monologue in this category of children.

**Key words:** coherent monologic speech, general underdevelopment of speech, forming experiment.

Одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной монологической речи. Этим и обусловлена актуальность изучаемой нами проблемы.

Ряд авторов изучили связную монологическую речь в разных аспектах. К.Д. Ушинский, В.И. Тихеева, Е.А. Флерина, А.М. Бородин изучали монологическую речь в норме. Е.М. Мастюкова занималась вопросом клинических проявлений у детей с общим недоразвитием речи. В.П. Глухов изучал монолог в психолингвистическом аспекте, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жукова – в психологическом.

С целью формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, нами был проведен формирующий эксперимент на базе МБДОУ города Кургана «Детский сад комбинированного вида № 122 “Кораблик”» и «Детский сад комбинированного вида № 116 “Лучик”».

В нашем формирующем эксперименте мы использовали картинно-графический материал из пособия Т.Ю. Бардышевой и Е.Н. Моносовой.

Использовались разные методы: игровые, наглядные, практические и словесные.

В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве пяти человек с логопедическим заключением: «Общее недоразвитие речи третьего уровня, обусловленное легкой степенью псевдобульбарной дизартрии».

**Цель** коррекционной работы: формирование связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня посредством картинно-графических планов рассказов.

В соответствии с целью нами были выделены следующие задачи:

1 Формирование навыков построения связного высказывания.

2 Параллельное развитие высших психических функций (мышление, воображение, память, восприятие).

3 Усвоение норм построения связных высказываний (логической связи между частями рассказа, соблюдение последовательности в передаче событий, тематическое единство).

4 Обучение детей рассказу по картинно-графическому плану.

5 Обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

Применяя компилятивный метод на основе методик В.П. Глухова и Т.Ю. Бардышевой, мы разработали содержание нашей логопедической работы и выделили 3 этапа формирования связного монологического высказывания:

**1 Подготовительный этап.** Проводилось формирование высших психических функций, лексической базы, грамматической базы;

**2 Основной этап.** Здесь проходит обучение детей рассказыванию методом моделирования с помощью картинно-графических схем.

а) пересказ рассказа по картинке с использованием картинно-графических схем, планов;

б) обучение рассказыванию. Составление рассказа по сюжетной картинке и без сюжет-

ной картинки с опорой на картинно-графические схемы. Составление рассказа по сюжетной картинке без опоры на картинно-графический план. Описание пейзажной картины;

в) обучение рассказу-описанию предметов;

г) обучение рассказыванию с элементами творчества.

**3 Заключительный этап** (закрепление полученных навыков).

После проведения контрольного среза нами были подведены следующие результаты.

В экспериментальной группе все дети успешно справились с заданиями и показали средний уровень развития связной монологической речи. Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня контрольной группы так же справились с заданием, показали средний уровень сформированности связной монологической речи, но средний балл по выполненным тестам ниже, чем у испытуемых экспериментальной группы.

Наблюдается положительный прирост в обеих группах. Но нами отмечено, что экспериментальная группа показала лучше результаты, чем контрольная группа.

Проведение формирующего эксперимента повлияло на улучшение состояния связной монологической речи в экспериментальной группе.

Данные нашего исследования показали в экспериментальной группе улучшение словарного запаса у детей по таким разрядам, как названия и характеристики предметов (цвет, объем).

Во время составления высказывания дети совершали меньше пауз при поиске нужного слова, улучшилось грамматическое оформление высказывания, резко снизились ошибки в употреблении предлогов. Дети правильно стали расставлять порядок слов в предложении. Были выявлены затруднения при выполнении задания на подбор обобщающих слов-понятий и на определение пространственного расположения предметов.

Составление отдельных предложений по наглядной опоре значительно улучшилось, что, на наш взгляд, может говорить об улучшениях в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

Составление рассказов уже происходило на более связно и полно.

При составлении рассказов по серии картин эксперимент показал:

- рассказы были составлены без аграмматизмов, но с недочетами;

- картинки раскладывали правильно;

- при составлении рассказа была выдержана сюжетная линия.

Дети в экспериментальной группе стали составлять полный пересказ, что не наблюдалось у них на этапе констатирующего эксперимента.

При составлении рассказов по предметным изображениям эксперимент показал:

- самостоятельна реализация замысла, направленного на согласование начала и конца

высказывания;

- дети без затруднений начинали рассказ;
- выбор предметных картинок не был затруднен.

Результаты исследования показали, что дети с ОНР третьего уровня способны ко всем видам рассказывания.

В общем по результатам контрольного среза у обследованных детей в связной монологической речи в экспериментальной группе было отмечено:

- проявление самостоятельности в составлении рассказов;
- соблюдение логической последовательности изложения;
- завершенность фрагментов;
- отсутствие паузы на границах фраз или их частей.

Для решения вопроса о достоверности полученных нами результатов и в подтверждение нашей гипотезы мы воспользовались критерием U-Манна-Уитни, основанным на ранжировании имеющихся значений.

Нами были получен ответ  $U_{Эмп} = 0.5$  меньше  $U_{крит} = 4$ , что говорит о достоверности полученных нами результатов и подтверждении гипотезы исследования.

Это свидетельствует об успешности проведенного нами формирующего эксперимента, что полностью доказывает гипотезу нашего исследования.

В экспериментальной и контрольной группе все дети успешно справились с заданиями и набрали баллы, которые соответствуют среднему уровню развития связной монологической речи. Но всё-таки у экспериментальной группы результаты лучше, что подтверждает правильность логопедической работы.

#### Список литературы

1 Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 207 с.

2 Андрияшина И. И. Научно-методические основы речевого развития детей и использования художественного слова в детском саду в трудах Е. А. Флеринной : дис.... канд. пед. наук : 13.00.07 / И. И. Андрияшина. – Москва, 2006. – 250 с.

3 Выдающиеся представители русской педагогической мысли второй половины XIX века (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Н. И. Пирогов) [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://refdb.ru/look/1275109.html> (дата обращения: 19.04.2018).

4 Дементьева А. М. Методика обучения рассказыванию в детском саду / А. М. Дементьева. – Москва, 1963. – 109 с.

5 Кувалова С. В. Методика обучения монологической речи детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2014/01/30/metodika-obucheniya-monologicheskoy-rechi-detey-starshogo> (дата обращения: 19.04.2018).

6 Лаврик М. С. Методика развития речи дошкольников / М. С. Лаврик; под ред. Е. Н. Ботезату. – Кишинев, 1985. – 203 с.

#### References

1 Alekseyeva M. M. Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkolnikov [Teks] / M. M. Alekseyeva, V. I. Yashina. – Moskva : Akademiya, 2000. – 207 s.

2 Andryushina I. I. Nauchno-metodicheskiye osnovy rechevogo razvitiya detey i ispolzovaniya khudozhestvennogo slova v detskom sadu v trudakh E. A. Flerinoy : dis.... kand. ped. nauk : 13.00.07 / I. I. Andryushina. – Moskva, 2006. – 250 s.

3 Vydayushchiesya predstaviteli russkoy pedagogicheskoy mysli vtoroy poloviny XIX veka (K. D. Ushinskiy, L. N. Tolstoy, N. I. Pirogov) [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: URL: <http://refdb.ru/look/1275109.html> (data obrashcheniya: 19.04.2018).

4 Dementyeva A. M. Metodika obucheniya rasskazyvaniyu v detskom sadu / A. M. Dementyeva. – Moskva, 1963. – 109 s.

5 Kuvalova S. V. Metodika obucheniya monologicheskoy rechi detey starshogo doshkolnogo vozrasta [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2014/01/30/metodika-obucheniya-monologicheskoy-rechi-detey-starshogo> (data obrashcheniya: 19.04.2018).

6 Lavrik M. S. Metodika razvitiya rechi doshkolnikov / M. S. Lavrik; pod red. E. N. Botezatu. – Kishinev, 1985. – 203 s.

УДК 376.37

**И.Ю. Шалабанова, Н.Н. Зырянова,  
В.А. Дубовская  
Курганский государственный университет,  
Курган**

## **АНАЛИЗ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО И ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ методов изучения речевого и духовно-нравственного развития детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Ключевые слова:** духовно-нравственного развитие, речевое развитие, личность, общее недоразвитие речи третьего уровня.

**I.Y. Shalabanova, N.N. Zyryanova,  
V.A. Dubovskaya  
Kurgan state University, Kurgan**

## **ANALYSIS OF METHODS OF STUDY OF SPEECH AND MORAL DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL**

**Abstract.** The article presents the analysis of the methods of studying the speech and spiritual and moral development of children with general underdevelopment of speech of the third level.

**Key words:** spiritual and moral development, speech development, personality, general underdevelopment of speech of the third level.

Актуальность проблемы речевого и духовно-нравственного развития связана с тем, что в современном мире человек как личность живет и развивается, окруженный множеством разно-

образных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера (это в первую очередь влияние средств массовой коммуникации и информации, неорганизованные события окружающей среды и др.), которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства молодого человека, на его формирующуюся сферу нравственности и речи в том числе. Особые сложности в плане личностного и речевого развития испытывают дети с недоразвитием речи: несформированность языковых и речевых средств, особенности состояния высших психических процессов и эмоционально-волевой сферы препятствуют становлению позитивной гармонически развитой, коммуникабельной личности у данной категории детей.

Проблема, вынесенная нами сегодня в данной статье, актуальна и своевременна, она является главной в развитии и становлении личности детей с общим недоразвитием речи третьего уровня и определяет гуманистическую направленность всего воспитательного процесса.

Целью нашего научного исследования является анализ методов изучения речевого и духовно-нравственного развития у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Речевое развитие – это широко используемое комплексное обозначение процессов, этапов и методик, связанных с овладением (как ребенком, так и – в широком смысле – человеком в течение жизни) средствами как устной, так и письменной речи (языка), характеризующими в свою очередь развитие его коммуникации, вербального мышления и творчества в целом.

Изучением речевого развития детей с общим недоразвитием речи третьего уровня занимались ведущие ученые в области логопедии: Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, С.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и другие ученые.

Духовно-нравственное развитие, по мнению О.С. Богдановой и Л.И. Катаевой, – это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на формирование гармоничной личности, на развитие её ценностно-смысловой сферы посредством сообщения ей духовно-нравственных и базовых национальных ценностей [2].

По словам В.И. Павлова, под «духовно-нравственными ценностями» понимаются основополагающие в отношениях людей друг к другу, к обществу принципы и нормы, основанные на критериях добра и зла, лжи и истины, выражаемые с помощью языковых и речевых явлений [5].

Изучением духовно-нравственного развития детей с нормальным психофизическим развитием в истории русской педагогики большое внимание уделяли такие ученые, как К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, С.И. Ожегов, Н.Н. Никитина, В.А. Сухомлинский.

В данной статье мы проанализируем диа-

гностические методики с точки зрения их возможности изучить речевое и духовно-нравственное развитие детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, через такие компоненты, как патриотизм и коллективизм.

Мы считаем целесообразным проводить изучение компонента «патриотизм» по следующим параметрам: доброжелательность, отзывчивость и владение связной монологической речью на материале лексических тем «Родной край», «Природа». При этом следует обратить внимание на знание детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого материала по теме «Родной край». Вторым параметром данного компонента возможно изучить, оценив у дошкольников объем словаря, правильность лексико-грамматического высказывания, смысловую целостности и способность планирования высказывания.

Для изучения у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня доброжелательности и отзывчивости мы предлагаем использовать методику Т.Г. Кобзевой «Символика родного города». С помощью данной методики на материале лексической темы «Родной край» можно определить уровень владения речевыми средствами, отношение и интерес ребенка к родному краю, его истории. Методика реализуется в ходе беседы по поводу рассматривания герба родного города.

Оценить результаты возможно, используя приведенную ниже балльно-уровневую характеристику, разработанную Т.Г. Кобзевой:

Высокий уровень: 5 баллов – дети без труда называли значение изображения на гербе своего города, могли объяснить символику герба; выражали свое отношение к родному краю такими словами, как «красивый», «дружелюбный», использовали слова благодарности, антонимы и синонимы к этим словам.

Средний уровень: 3 балла – дети допускали незначительные ошибки, с помощью взрослого рассказывали о символах герба и их значении. Знание и использование речевого материала по теме «Родной край» несколько отстаёт от возрастной нормы.

Низкий уровень: от 1 до 0 баллов – дети затруднялись рассказать о символах герба, постоянно обращались за помощью к взрослому, не проявляли интереса к теме. Наблюдается сильное отставание от возрастной нормы при употреблении речевого материала по теме «Родной край» [4].

Для изучения у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня состояния связной монологической речи следует использовать методику О.Л. Князева «Родной край». Эта методика, реализуемая на лексических темах «Родной край» и «Природа» в форме беседы с детьми о родном городе и природных богатствах родного края, позволяет диагностировать уровень развития речи детей и соответствующих тематических представлений.

Детям с общим недоразвитием речи третьего

уровня предлагается конверт с картинкой-пазлом, изображающей знакомые детям места родного города. Методика предполагает парную работу. Пара, собравшая картинку первой, поднимает руку. Предполагается, что дети должны назвать место, изображенное на картинке, и подробно рассказать о нем [3].

Оценка и анализ продуктов речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи третьего уровня может быть осуществлена с помощью разработанной нами балльно-уровневой характеристики:

**Высокий уровень:** 5 баллов – дети без труда назвали родной город, район проживания, домашний адрес. Рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств, а также соответствует ситуации и имеет все смысловые звенья. Дети правильно, самостоятельно планировали свою речь, без помощи взрослого, без вспомогательных вопросов, правильно воспроизводили причинно-следственные связи. Во время беседы проявили интерес, называли достопримечательности города, их расположение, знают наименование четырех-пяти улиц. Правильно называли растительность, животный мир родного края, проявляли фантазию и творчество при ответах, выражали эстетическое отношение к природе.

**Средний уровень:** 3 балла – ответы детей с общим недоразвитием речи третьего уровня были неуверенными, требовалась помощь логопеда. На поставленные вопросы отвечали правильно. В рассказе детей наблюдаются грамматические и лексические ошибки, а также незначительные нарушения воспроизведения причинно-следственных связей.

**Низкий уровень:** от 1 до 0 баллов – дети с общим недоразвитием речи третьего уровня затруднялись назвать домашний адрес, достопримечательности города. На поставленные вопросы отвечали с трудом, в основном неверно. Некоторые вопросы приходилось повторять несколько раз и только с помощью взрослого дети смогли ответить, не выражали эстетического отношения к природе. Наблюдается грубые нарушения воспроизведения причинно-следственных связей, смысловые звенья в рассказе расположены не в правильной последовательности.

Изучить компонент «коллективизм» возможно, обследуя регуляцию речью поведения других людей, эмоциональные и коммуникативные особенности взаимоотношений ребенка с группой. Оценка регуляции речью поведения других людей, на наш взгляд, может быть дана посредством изучения возможностей владения детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня средствами речевого этикета. Эмоциональные и коммуникативные особенности взаимоотношения ребенка с группой могут быть оценены с помощью изучения у детей степени эмоциональной насыщенности речи при

контакте, через просодику и эмоциональное содержание речи.

Мы предлагаем использовать методику Е.И. Брянской «Диагностические особенности выявления уровня развития речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня». Представленная диагностика позволяет выявить актуальный уровень развития речевого этикета старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Данная методика предполагает выполнение детьми серии заданий, которые проводятся в форме беседы с игровыми элементами.

Представим далее балльно-уровневую характеристику, разработанную Е.И. Брянской, для оценки уровня развития речи и владения средствами речевого этикета дошкольниками.

**Высокий уровень:** 5 баллов – умеют самостоятельно строить игровые и деловые диалоги, используя прямую и косвенную речь, также умеют передавать состояния героя, его настроение, отношение к событию в описательном и повествовательном монологах. Речь эмоционально окрашена. Самостоятельно употребляют формулы речевого этикета адекватно ситуации общения. В речи используют вежливые слова при трапезе: «Приятного аппетита!» и «Спасибо!», при встрече – «здравствуйте», «добрый день», «привет», при расставании – «до свидания», «пока». Пользуются такими словами, как «извините», «спасибо», «пожалуйста», не перебивают собеседника.

**Средний уровень:** 3 балла – дети употребляют в речи элементарные слова речевого этикета (приветствия, прощания, благодарности), не всегда умело употребляют формулы речевого этикета в ситуациях общения. Наблюдаются трудности при попытке передавать состояния героя, его настроение, отношение к событию в описательном и повествовательном монологах.

**Низкий уровень:** от 1 до 0 баллов – дети самостоятельно не используют в речи вежливые слова, только при напоминании взрослого. В пассивном словаре имеются представления о словах речевого этикета. Дети не умеют самостоятельно строить игровые и деловые диалоги, используя прямую и косвенную речь. С большим трудом передают состояния героя, его настроение, отношение к событию в описательном монологе [1].

Изучая эмоциональные и коммуникативные особенности взаимоотношений детей с общим недоразвитием речи третьего уровня с группой сверстников, можно использовать методики: О.М. Морозовой «Обследование просодики» и О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой «Межличностные отношения дошкольников».

Методика О.М. Морозовой «Обследование просодики» направлена на то, чтобы выяснить, понимают ли дети с общим недоразвитием речи третьего уровня разнообразие интонаций человеческой речи и средства достижения данного раз-



нообразия (изменение высоты, силы, тембра, модуляции голоса). Целью обследования является выявление умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи.

Методика проводится в игровой форме, логопед просит ребенка повторить за ним фразы с различной интонацией, опираясь на сюжетные картинки с эмоциональным содержанием.

Оценка продуктов деятельности детей может быть проведена с помощью разработанной нами балльно-уровневой характеристики:

Высокий уровень: 5 баллов – в речи детей присутствуют достаточные голосовые модуляции. Наблюдается сформированность всех просодических характеристик. Дети имеют нормальный тембр, диапазон их голоса по силе и высоте соответствует возрастным нормам. Сформирована темпо-ритмическая сторона речи.

Средний уровень: 3 балла – речь недостаточно модулирована. Отмечается непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам. При выполнении заданий возможны неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка.

Низкий уровень: от 1 до 0 баллов – голосовые модуляции отсутствуют или выражены слабо. Наблюдаются грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса. Процесс коммуникации нарушен. Детям недоступны задания, предполагающие изменение ритмических и звуковысотных характеристик.

Методика О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой «Межличностные отношения дошкольников» направлена на диагностику коммуникативных отношений детей с общим недоразвитием речи третьего уровня в группе и изучение особенностей межличностных отношений детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня, выражающихся в их речевом поведении. В ходе методики осуществляется наблюдение за коммуникативным развитием детей с общим недоразвитием речи третьего уровня в группе. В процессе наблюдения следует большее внимание уделить преобладающему эмоциональному фону, который проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками и употреблении при общении ответных или побудительных речевых выражений.

Представим ниже балльно-уровневую характеристику, разработанную О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

Высокий уровень: 5 баллов – дети активно привлекают окружающих сверстников к своим действиям и предлагают различные варианты взаимодействия, также активно откликаются на инициативу сверстников, легко вступают в диалог. В своей речи используют такие слова, как «спасибо», «пожалуйста», «здравствуйте (привет)», «до свидания (пока)», «приятного аппетита», «спокойной ночи», «доброе утро».

Средний уровень: 3 балла – дети редко проявляют активность в общении, редко реагируют на инициативу сверстников, с трудом вступают в диалог, употребляют в речи элементарные слова речевого этикета (ситуации приветствия, прощания, благодарности).

Низкий уровень: от 1 до 0 баллов – дети не проявляют никакой активности, не отвечают на предложения сверстников, употребляют в речи элементарные слова речевого этикета только при напоминании взрослого.

Аналитическое изучение описанных выше диагностических методик указывает на возможность их применения с целью диагностического исследования речевого и духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Комплексное применение данных методик в ходе логопедического изучения данной категории детей позволяет выявить особенности речевого поведения дошкольников с речевыми нарушениями, вскрыть психологические основания отклоняющегося речевого поведения. Речевое поведение детей выявляются в этих методиках в неразрывном единстве, что особенно ценно для диагностики речевого и духовно-нравственного развития детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

#### Список литературы

- 1 Брянская Е. И. *Диагностические особенности выявления уровня коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР* / Е. И. Брянская // *Актуальные задачи педагогики*. – Чита. – Молодой ученый, 2013. – С. 90–93.
- 2 Кадырова Р. М. *Нравственное воспитание детей в условиях детского сада: его составляющие, принципы, направления, средства и методы* / Р. М. Кадырова. – Текст : электронный // *Молодой ученый*. – 2015. – № 7. – С. 762–766. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16622/> (дата обращения: 18.04.2018).
- 3 Князева О. Л. *Приобщение детей к истокам русской народной культуры. Программа развития личностной культуры дошкольников : учеб.-метод. пособие* / О. Л. Князева, О. Ю. Князева, М. Д. Маханева. – Москва : Детство-пресс, 2009. – 324 с.
- 4 Кобзева Т. Г. *Развитие у детей 5-7 лет интереса к познанию истории и культуры родного края в проектной деятельности: дисс. ... к. пед. наук* / Т. Г. Кобзева. – Волгоград, 2008. – 347 с.
- 5 Павлов В. И. *Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи на примерах жизни и деятельности космонавтов* / В. И. Павлов // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 12. – С. 322–325.
- 6 Пиаже Ж. *Теория Пиаже. Разд. III: Теория стадий // История зарубежной психологии. 30-е — 60-е годы XX века. Тексты* / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – С. 232–292.

#### References

- 1 Bryanskaya E. I. *Diagnosticheskiye osobennosti vyyavleniya urovnya kommunikativnoy kompetentnosti u detey starshego doshkolnogo vozrasta s ONR* / E. I. Bryanskaya // *Aktualnyye zadachi pedagogiki*. – Chita. – Molodoy uchenyy. 2013. – S. 90–93.
- 2 Kadyrova R. M. *Nravstvennoye vospitaniye detey v usloviyakh detskogo sada: ego sostavlyayushchiye. printsipy*.

napravleniya. sredstva i metody / R. M. Kadyrova. – Tekst : elektronnyy // Molodoy uchenyy. – 2015. – № 7. – S. 762–766. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16622/> (data obrashcheniya: 18.04.2018).

3 Knyazeva O. L. Priobshcheniye detey k istokam russkoy narodnoy kultury. Programma razvitiya lichnostnoy kultury doskolnikov : ucheb.-metod. posobiye / O. L. Knyazeva, O. Yu. Knyazeva, M. D. Makhaneva. – Moskva : Detstvo-press, 2009. – 324 s.

4 Kobzeva T. G. Razvitiye u detey 5-7 let interesa k poznaniyu istorii i kultury rodnogo kraya v proyektnoy deyatelnosti: diss. ... k. ped. nauk / T. G. Kobzeva. – Volgograd, 2008. – 347 s.

5 Pavlov V. I. Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye uchashcheyasya molodezhi na primerakh zhizni i deyatelnosti kosmonavtov / V. I. Pavlov // Fundamentalnyye issledovaniya. – 2011. – № 12. – S. 322–325.

6 Piazhe Zh. Teoriya Piazhe. Razd. III: Teoriya stadiy // Istoriya zarubezhnoy psikhologii. 30-e – 60-e gody XX veka. Teksty / pod red. P. Ya. Galperina. A. N. Zhdan. – Moskva : Izdvo Mosk. un-ta, 1992. – S. 232–292.

УДК 376.37

**А.Ю. Шульга, В.А. Дубовская**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие коммуникативной компетентности, значение речи в жизни старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Представлен компонентный состав коммуникативной компетенции. Выявлены результаты исследования уровня коммуникативной компетентности старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи третьего уровня, коммуникативная компетенция, социальный компонент, социолингвистический компонент.

**A.Y. Shulga, V.A. Dubovskaya**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **THE STUDY OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL**

**Abstract.** The article reveals the concept of communicative competence, the meaning of speech in the life of senior preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level. The component structure of communicative competence is presented. The results of the study of the level of

*communicative competence of senior preschoolers with the general underdevelopment of speech of the third level are revealed.*

**Key words:** general underdevelopment of speech of the third level, communicative competence, social component, sociolinguistic component.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что проблема изучения коммуникативной компетенции у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня мало изучена, а речь играет важную роль в жизни ребенка. Детям важно общение со взрослыми и сверстниками, так как в процессе общения развивается как личность ребенка, так и его умственная деятельность.

Проблема речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня неоднократно являлась предметом специального изучения (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская).

Речь играет огромную роль в жизни и становлении личности ребенка, служит средством общения с другими людьми, благодаря речевому общению у ребенка развивается механизм мышления и высшие психические функции.

Речевое общение – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной жизненной целевой установки и протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности [3].

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся к звуковой и смысловой стороне [1].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах нарушения речи: алалии, афазии, а также ринолалии, иногда дизартрии.

У детей с ОНР третьего уровня отмечается низкий уровень коммуникативной компетентности вследствие имеющегося нарушения речи и принятия ребенком своего речевого нарушения.

Коммуникативная компетенция – приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности, складывающееся из нескольких составляющих [2, 3, 4].

В структуре коммуникативной компетенции Ян Ван Эк предлагает выделить шесть компонентов: лингвистический компонент, социолингвистический компонент, дискурсивный компонент, стратегический компонент, социокультурный компонент, социальный компонент.

Для выявления уровня сформированности коммуникативной компетентности старших дошкольников с ОНР третьего уровня нами были изучены социальный и социолингвистический компонент и подобраны соответствующие методики.

На базе детского сада «Любознайка» г. Кургана

нами проводилось исследование состояния коммуникативной компетенции у старших дошкольников с логопедическим заключением: общее недоразвитие речи третьего уровня, обусловленное легкой степенью дизартрии. Обследовано было 12 детей в возрасте 6-7 лет, посещающих логопедическую подготовительную группу второй год.

Представим ниже методики изучения социального и социолингвистического компонентов коммуникативной компетенции.

#### **Социальный компонент коммуникативной компетенции.**

Изучение активности социального компонента коммуникативной компетенции осуществлялось по методикам «Индивидуальный профиль социального развития ребенка» (Е.Г. Юдиной, Г.Б. Степановой, Е.Н. Денисовой) и «Совместное чтение книги» (С.Ю. Серебренникова).

#### **«Индивидуальный профиль социального развития ребенка» (Е.Г. Юдиной, Г.Б. Степановой, Е.Н. Денисовой).**

Процедура исследования: в ходе наблюдения за детьми мы изучали 7 параметров поведения детей со сверстниками и в коллективе. Были отмечены лидерские качества детей.

Данная методика обследования была направлена на изучение умения и желания детей общаться со сверстниками, на их активность в игре и делах группы.

#### **Методика «Совместное чтение книги» (С.Ю. Серебренникова).**

В ходе исследования было отмечено, что дети внимательно слушали логопеда, рассматривали картинки. После прочтения (выбрана сказка «Маша и медведи») несколько детей, по просьбе логопеда, смогли рассказать о чем сказка, дети использовали короткие простые предложения («Маша пошла в лес. Маша заблудилась. Она нашла дом. Маша увидела медведя. Маша испугалась и убежала»). В рассказах детей присутствовали аграмматизмы. На вопрос, хотят ли дети сами рассказать сказку, дети просили рассказать логопеда. Быстро терялся интерес, дети отвлекались.

Анализ исследования показал, что навык познавательной активности у детей не сформирован. Познавательная активность детей в большей степени имеет низкий уровень. Чаще дети слушают, но не говорят, не пытаются рассуждать, задавать вопросы.

Саморегуляцию и регуляцию социального компонента коммуникативной компетенции мы изучали по методике Г.А. Цукерман «Рукавички» и методике Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина «Культура общения».

#### **Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман**

Мы предложили детям объединиться в пары и нарисовать на вырезанных рукавичках одинаковый узор.

В ходе обследования мы разделили детей на 6 пар с учетом психических и речевых отличий.

Результаты контрольной группы отличаются от результатов экспериментальной: высокий уровень – две пары (4 ребенка), средний уровень – одна пара (2 детей), на низком уровне никто из детей не оказался.

Первая и шестая пары в экспериментальной и контрольной группах показала средний результат, что связано со сходством работ, но имеются и заметные отличия. Кроме того, ни одна из пар не смогла реализовать в своих работах весь набор предложенных им геометрических фигур.

Вторая и третья пара экспериментальной группы показала низкий результат. Такие результаты связаны с тем, что пары не смогли договориться в выборе геометрических фигур, карандашей и узора в целом.

Четвертая и пятая пары в контрольной группе показали высокий результат. Во время выполнения методики дети показали высокий уровень совместной деятельности, что выражалось в их умении договариваться друг с другом, аргументировать и делать общие выводы по принятым решениям. Проявлялось наблюдение за правильностью выполнения задуманного узора. В процессе выполнения творческого задания дети смогли использовать в узоре все предложенные им фигуры. Работа в данном коллективе проходила в спокойной и дружелюбной обстановке.

#### **Методика «Культура общения» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).**

В ходе данной методики мы наблюдали за детьми в течение дня. Мы обращали внимание на то, как дети обращаются к сверстникам, воспитателям и другим взрослым. Также обращалось внимание на то, просят ли дети помощи, и у кого – у воспитателя или сверстников.

Несмотря на полученные данные, мы не можем сказать, что общение детей сформировано, так как в большинстве случаев культурное общение детей направлено на одну из двух групп людей: или на взрослых, или на сверстников.

Такой параметр социального компонента коммуникативной компетенции, как эмпатия, изучался по методикам И.П. Воропаева, Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера.

#### **Методика изучения проявления помощи (сочувствия) другому человеку у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер)**

Задание проводилось в два этапа, первый этап – вербальный выбор. Детям в индивидуальной форме была предложена нераскрашенная картина художника и дана ситуация выбора, помочь художнику раскрасить картину или нет. Второй этап – вербальный выбор. Детям также в индивидуальной форме была предложена жизненная ситуация с выбором действий («Гуляла однажды мама-курица с цыпленком на поляне. Пока курица доставала для своего цыпленка червячка, цыпленок исчез. Бросилась мама искать своего ребенка и видит: ее цыпленок стоит на дру-

гом берегу ручья. Но ни цыпленок, ни его мама не умеют плавать. Как быть?»).

**Методика изучения наличия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам (И.П. Воропаев).**

Детям было предложено 6 ситуаций, в которых они должны были решить, как поступить.

Ответы детей оценивались от 0 до 1 балла, где 0 – ребенок остался равнодушным, 1 балл – ребенок проявил сочувствие.

Суммарное количество баллов можно распределить по уровням следующим образом:

- 0-2 – низкий уровень;
- 3-4 – средний уровень;
- 5-6 – высокий уровень.

**Социолингвистический компонент коммуникативной компетенции.**

В данном блоке мы изучали такой параметр, как связность и качество речевого высказывания. Изучение проводилось по методикам В.П. Глухова и И.А. Бизиковой. Методики, входящие в этот блок, были адаптированы нами с учетом возрастных и психологических особенностей детей с ОНР третьего уровня.

Данный блок мы изучали по такому параметру, как качество и адекватность связного высказывания (логичность, целенаправленность, лексико-грамматический строй, образность высказывания) Для обследования этого параметра нами были предложены следующие задания:

- методика «Обследование связной речи» (В.П. Глухов).

Детям предлагался ряд различных картинок: девочка сидит на стуле, мальчик читает книгу. При показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано? Кто (что) это? Что он (она) делает?»;

- методика «Изучение умения вести диалог» (И.А. Бизикова)

В течение нескольких дней мы наблюдали за общением детей и отмечали состояние их речи по нескольким критериям:

Критерий №1 – умение задавать вопросы;

Критерий №2 – умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения;

Критерий №3 – умение сообщать собеседникам свое мнение;

Критерий №4 – умение выражать просьбы, советы, предложения;

Критерий №5 – умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями;

Критерий №6 – умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета.

Каждый критерий оценивается от 1 до 4 баллов и соответствует трем уровням сформированности умения вести диалог:

- 1 – 8 баллов – низкий уровень;
- 9 – 17 баллов – средний уровень;
- 18 – 24 балла – высокий уровень.

Из анализа полученных результатов мы можем сделать вывод, что из 12 детей 7 – на высоком уровне, 5 – на среднем и 0 – на низком уровне сформированности умения вести диалог. Однако мы не можем говорить о полной сформированности данного компонента. Все дети испытывают те или иные затруднения в формулировании вопроса, ответе на вопрос, а также в умении сообщать свою точку зрения.

Подводя итоги констатирующего эксперимента, мы суммировали баллы, набранные детьми в ходе обследования всех выделенных компонентов.

Анализируя окончательные данные, мы можем распределить детей по трем уровням разработанной нами балльно-уровневой системе.

Низкий уровень (0 – 30 баллов): ребенок избегает взаимодействия со сверстниками, с трудом устанавливает дружеские отношения с ними, не участвует в коллективной игре, прерывает, мешает действиям других детей. Он не любит большие группы детей, не слушает взрослого и не проявляет интерес к новым вещам. При совместной работе дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем. Ребенок не проявляет сочувствия к героям сказок, сверстникам, взрослым. Адекватная фразовая речь отсутствует или присутствует, но с помощью дополнительных вопросов. Составляя фразы, перечисляет предметы на картинках. Не может выполнить пересказ текста или выполняет по наводящим вопросам. Ребенок не может составить рассказ-описание или составляет с помощью наводящих вопросов. Характерно отсутствие умений задавать вопросы и отвечать на них, знания отдельных правил речевого общения, редкое проявление умений выражать в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; отсутствие готовности к выполнению побуждения; отсутствие интереса к коммуникативной деятельности и безразличие к окружающим.

Средний уровень (31 – 60 баллов): хотя ребенок взаимодействует с другими детьми, он не всегда может установить взаимоотношения с ними. Не всегда участвует в коллективных играх. Не мешает и спокойно наблюдает за деятельностью других детей. Не всегда слушает взрослого, но проявляет интерес к новому. Дети обсуждают работу, но одинаково выполнить не могут. Ребенок не всегда проявляет сочувствие к героям сказок, сверстникам, взрослым. При составлении фразового высказывания у ребенка длинные паузы и затруднения с поиском подходящего слова. Пересказ составлен с некоторой помощью, но полностью передается содержание текста. Ребенок составляет рассказ-описание, но информацию отражает неполно. В процессе диалога ребенок редко задает вопросы или задает однотипные вопросы. Редко отвечает на заданный ему вопрос или не отвечает вообще. С трудом формирует собственное мнение, редко прибегает к каким-либо аргументам.

Характерны недостаточная сформированность умения задавать вопросы и отвечать на них, знание отдельных правил речевого общения, эпизодическое проявление умений выражать в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; отсутствует готовность к выполнению побуждения; недостаточный интерес к процессу общения, ограниченное использование средств общения.

Высокий уровень (61 – 100 баллов): ребенок успешно участвует в делах и играх, предложенных другими детьми. Легко устанавливает дружеские отношения со сверстниками и часто взаимодействует с ними. Успешно участвует в коллективной игре. Хорошо себя чувствует в большой группе детей. Спокойно наблюдает за действиями других детей. Слушает взрослого, проявляет интерес к чему-то новому. При совместной работе дети активно обсуждают ее и приходят к общему согласию. Ребенок проявляет сочувствие к героям сказок, сверстникам, взрослым. При составлении фразового высказывания у ребенка ответ на вопрос-задание – в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу и содержанию. Пересказывает самостоятельно текст. Ребенок составляет рассказ-описание самостоятельно, информация отражена полно, текст построен адекватно. Сформировано умение задавать вопросы и отвечать на них, знает правила речевого общения, умеет реагировать на сообщения, выражать в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; выражает готовность к выполнению побуждения или отказываться от выполнения.

Таким образом, диалог детей с ОНР третьего уровня находится на низком и среднем уровне сформированности, поэтому требуется обязательное вмешательство специалистов-дефектологов (логопедов).

#### *Список литературы*

- 1 Волкова Л. С. *Логопедия* / Л. С. Волкова. – Москва : Владос, 2009. – 704 с.
- 2 Вятютнев М. В. *Теория учебника русского языка как иностранного* / М. В. Вятютнев. – Москва, 1984. – 144 с.
- 3 Жуковская Е. Е. *Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей* / Е. Е. Жуковская. – Москва, 1984. – 336 с.
- 4 Изаренков Д. И. *Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирования на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов* / Д. И. Изаренков // *Русский язык за рубежом*. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

#### *References*

- 1 Volkova L. S. *Logopediya* / L. S. Volkova. – Moskva : Vlados, 2009. – 704 s.
- 2 Vyatyutnev M. V. *Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo* / M. V. Vyatyutnev. – Moskva, 1984. – 144 s.
- 3 Zhukovskaya E. E. *Uchebnik russkogo yazyka dlya studentov-inostrantsev estestvennykh i tekhnicheskikh spetsialnostey* / E. E. Zhukovskaya. – Moskva, 1984. – 336 s.
- 4 Izarenkov D. I. *Bazisnyye sostavlyayushchiye kommunikativnoy kompetentsii i ikh formirovaniya na prodvinitom etape obucheniya studentov-nefilologov* / D. I. Izarenkov // *Russkiy yazyk za rubezhom*. – 1990. – № 4. – S. 54–60.

# РАЗДЕЛ V

## СОЦИАЛЬНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 376.37

*Т.В. Асеева, Л.С. Яговкина*  
*Курганский государственный университет,*  
*Курган*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье представлен анализ психологических и психолингвистических основ формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Ключевые слова:** психологические и психолингвистические основы, коммуникативная компетенция, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи третьего уровня.

*T.V. Aseeva, L.S. Yagovkina*  
*Kurgan state University, Kurgan*

### PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC BASES OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

**Abstract.** The article presents the analysis of psychological and psycholinguistic bases of formation of communicative competence of senior preschool children with the general underdevelopment of speech of the third level.

**Key words:** psychological and psycholinguistic bases, communicative competence, senior preschool children, general underdevelopment of speech of the third level.

Проблема формирования коммуникативной компетенции у детей с общим недоразвитием речи имеет важное значение, так как данные компетенции имеют разносторонний характер. Процесс

коммуникации у детей дошкольного возраста является сложной и многогранной деятельностью, которая требует специальных знаний и умений, которыми ребенок может овладеть только в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями.

На основании Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования можно говорить, что формирование и совершенствование коммуникативной компетенции актуально в дошкольном образовании. Дошкольный возраст – это период формирования личности ребенка, поэтому очень важно, насколько легко и свободно ребенок умеет общаться с окружающими его людьми, так как от этого зависит вся его дальнейшая жизнь в социуме.

В психолингвистическом аспекте проблемой формирования коммуникативной компетенции занимались такие ученые как П.П. Блонский, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия и др.

В трудах А.Б. Добровича, Е.Н. Ильина, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.Р. Лурии разрабатывались психологические основы коммуникативной компетенции.

Однако проблема формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с общим недоразвитием речи изучена недостаточно, что делает данную тему актуальной для исследования.

Под коммуникативной компетенцией необходимо понимать коммуникативные умения уславливать и поддерживать нужную взаимосвязь с другими людьми. В составе этой компетенции объединяется комплекс знаний и умений, которые обеспечивают плодотворное развитие коммуникативного процесса. Е.Р. Мустаева в своих работах подчеркивает, что у детей с недоразвитием речи наряду с основными (речевыми) трудностями отмечается крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в общении [3].

На современном этапе развития науки речь определяют как исторически сложившуюся в процессе преобразующей деятельности людей форму общения, обусловленную языком [3]. Речь реализуется по правилам языка, но в свою очередь под влиянием общественной практики действует на язык. С точки зрения психологии, речь занимает важное место в системе высших психических функций человека – в ее взаимоотношениях с личностью, деятельностью, вниманием, сознани-

ем, мышлением, памятью и т.д. Речь рассматривают в качестве главного механизма мышления, основания сознания, средства регуляции и саморегуляции, которая отражает структуру личности и деятельности, высшей психической функции, и которая взаимодействует с мышлением, воображением и другими психическими функциями. Под речью также понимаются последствия процесса говорения (речевые произведения, которые фиксируются процессами памяти и письма и т.д.) [5].

Как отмечали П.П. Блонский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский и др., в психолингвистике речь рассматривается как организованная иерархия деятельности. Речевая деятельность – это совокупность речевых действий, которая имеет мотив, цель, средства, способы выполнения, установки и результаты деятельности. В структуре речевой деятельности выделяют этапы, фазы и уровни (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Средством речевой деятельности является язык, как система знаков, ориентиров, необходимая для деятельности людей в окружающем его предметном и социальном мире. Речевая деятельность – это и специализированное использование речи для общения, в котором кодируется и декодируется содержание, и процесс внутренней саморегуляции общества.

В основе психолингвистических работ Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии и других ученых, лежит положение о том, что основным механизмом речи является мотив.

Понятие мотива в концепции деятельности А.Н. Леонтьева тесно связано с понятием потребности. Мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности.

Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, которые вызывают активность человека и определяют ее направление.

В общей психологии (С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, Е.Г. Ильин и др.) потребность речевой коммуникации традиционно определяется как стремление к осуществлению деятельности и личностное желание. В первоначальный момент своего существования мотив имеет неосознанный характер.

Коммуникативная деятельность, как и всякая другая деятельность человека, определяется целой последовательностью характеристик и прежде всего: 1) структурной (внешней и внутренней) организацией и 2) предметным (психологическим) содержанием. Коммуникативная деятельность человека определяется сложным взаимодействием функционирования внимания, восприятия, мышления, памяти, которые выступают в качестве 3) общесфункциональных психологических механизмов этой деятельности. Коммуникативная деятельность характеризуется также 4) единством

внутренней и внешней стороны и 5) единством содержания и формы реализации этой деятельности.

А. Реан предложил классификацию – четырехэлементную модель, в которой коммуникативная компетенция образует: когнитивно-информационный (прием и передача информации), регулятивно-поведенческий (заостряет внимание на особенностях поведения субъектов, на взаимной регуляции их действий), аффективно-эмпатический (описывает общение как процесс обмена и регуляции на эмоциональном уровне) и социально-перцептивный компоненты (процесс взаимного восприятия, понимания и познания субъектов).

С.Л. Рубинштейн внедрил понятие «фазного строения» акта коммуникативной деятельности. Первой фазой или первым этапом деятельности является ее мотивация, продуктом которой является намерение и соответствующая установка. Вторая фаза акта деятельности – ориентировочные действия. Третья фаза – планирование деятельности. Четвертая фаза – исполнительная, это реализация плана. Наконец, последняя, пятая фаза – это фаза контроля.

Характеризуя фазное строение коммуникативной деятельности, авторы выделяют в своих трудах разное количество фаз. По И.А. Зимней, в структуру коммуникативной деятельности входят побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская и исполнительная фазы.

#### **Побудительно-мотивационная фаза.**

Первая фаза реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и целей деятельности как будущего ее результата. При этом основным источником деятельности является потребность. Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность и соответствующий ей коммуникативно-познавательный мотив. Эта потребность, находя себя в предмете речевой деятельности – мысли, становится мотивом данной деятельности.

#### **Ориентировочно-исследовательская фаза.**

Вторую фазу коммуникативной деятельности составляет ее ориентировочно-исследовательская (или аналитическая) часть, направленная на исследование условий реализации деятельности, окончательное выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств и др. Одновременно это фаза планирования, программирования и внутренней – смысловой – и языковой организации речевой деятельности.

#### **Исполнительная (регулирующая) фаза.**

Третья фаза – исполнительная и одновременно регулирующая. Эта фаза, реализующая речевые высказывания (или их восприятие и понимание), вместе с тем включает операции контроля за осуществлением деятельности и ее результатами. Исполнительная фаза коммуникативной деятельности реализуется за счет целого комплекса речевых действий и операций, большинство из которых в речеведческих науках относят к сенсо-

моторному уровню порождения и восприятия речи (речедвигательные операции, обеспечивающие двигательный акт речи, и операции, делающие возможным речеслуховое, в частности, фонематическое восприятие речи).

Коммуникативная компетенция направлена на достижение определенной цели, которая и определяет выбор действия, способ учета условий, в которых осуществляются эти действия.

В психологии коммуникативная компетенция рассматривается как активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения.

Для определения сущности коммуникативной компетенции важным оказывается развиваемое в последние десятилетия представление о его функциональной организации (Б.Д. Парыгин, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.А. Карпенко, В.Н. Панферов, Е.Ф. Тарасов, Я. Яноушек и др.).

Б.Ф. Ломов описал три стороны коммуникативной компетенции: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную, подчеркивая обязательность собственно коммуникативного компонента как приема и передачи сообщения, регуляции поведения и наличия отношения, переживания, т.е. аффективного компонента.

Остановимся на аспектах коммуникативной компетенции подробнее.

Информационно-коммуникативный аспект заключается в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией в человеческом общении имеет свою специфику:

во-первых, обмен информацией осуществляется между двумя индивидами, каждый из которых является активным субъектом (в отличие от технического устройства);

во-вторых, обмен информацией обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров.

Леонтьев считает, что суть информативного аспекта состоит в привлечении внимания коммуникантов к какому-либо факту, явлению действительности. Например: «Смотри, какая красивая машина!», или: «Вот собака бежит. Одна, без хозяина».

**Аффективно-коммуникативный, или эмоциональный аспект.** Данный аспект присущ только для речи. Живая речь обычно выражает неизмеримо больше, чем она обозначает. Подлинный, конкретный смысл раскрывается не только через значения и смысл слов, но в большей мере через эмоциональные и выразительные средства (интонация, модуляция голоса, ритмико-мелодический

компонент, пауза и т. д.). Эти особенности строения речи С.Л. Рубинштейн определял как эмоционально-выразительную функцию речи.

Эмоционально-выразительный (по-другому – эмотивный) аспект входит в семантическое содержание речи. Нередко понимание значения употребляемых слов в общении оказывается недостаточным, и тогда необходимым становится истолкование выразительных компонентов речи, таких как мимика, жест, интонация, «смысловые паузы» и др., раскрывающих смысл речи и являющихся важными выразительными средствами высказывания. У человека выразительные компоненты речи включаются и переходят в ее семантику (содержание и смысл), они выражают чувство, волю говорящего, передают смысловые оттенки речи и входят, таким образом, в ее структуру и семантическое содержание.

**Регуляционно-коммуникативный аспект.** Регулирующая функция речи реализует себя в высших психических функциях – сознательных формах психической деятельности. Понятие высшей психической функции введено Л.С. Выготским и развито А.Р. Лурией и другими отечественными психологами. Отличительной особенностью высших психических функций является их произвольный характер.

Предполагают, что речи принадлежит важная роль в развитии произвольного, волевого поведения. Один человек при этом регулирует поведение другого с помощью специальных раздражителей («знаков»), среди которых наибольшую роль играет речь [5].

Регулирующий аспект речи принято дифференцировать:

- на саморегулирующий – с помощью речи планируется собственное поведение (например, некто говорит сам себе: «Не волнуйся! Все в порядке»; или: «Сначала перейду площадь, потом пойду налево, заверну за угол»);

- индивидуально-регулирующий аспект – речевое воздействие оказывается на одного человека;

- коллективно-регулирующий – с помощью речи воздействие осуществляется на группу людей. Например, беседа с приятелями, публичная лекция, выступление по радио, статья в журнале и т.п.

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что коммуникативная компетенция оказывает большое влияние на речевую деятельность. Она выполняет различные функции и помогает всестороннему развитию личности ребенка дошкольного возраста.

Формирование коммуникативной компетенции особенно актуально для детей с общим недоразвитием речи. О наличии серьезных трудностей в организации речевого общения детей с общим недоразвитием речи говорится в работах О.С. Павловой, Г.В. Чиркиной, Е.Г. Федосеевой, О.Е. Грибовой и других. Исследования показали,



что у таких детей наблюдаются снижение мотивационно-потребностной сферы, трудности реализации речевых средств, недостаточное усвоение языковых понятий [2].

С.Н. Шаховская в своих исследованиях экспериментальным путем выявила и проанализировала особенности речевого развития детей с нарушениями речи. Автор считает, что общее недоразвитие речи – это множественные нарушения, которые проявляются на всех уровнях языка и речи, в том числе в общении [4].

Б.Г. Ананьев в своих трудах подчеркивает отсутствие адекватного целостного сенсорно-перцептивного образа базовых эмоциональных состояний, отсутствует и весьма ограничена и неадекватно используется эмотивная лексика в процессе коммуникации.

У детей с общим недоразвитием речи третьего уровня низкая активность и инициативность в общении. Ю.Ф. Гаркуша в исследованиях отмечает, что у дошкольников имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы; имеются трудности, связанные с комплексом речевых и когнитивных нарушений; преобладает ситуативно-деловая форма общения со взрослыми, что не соответствует возрастной норме [1].

Б.Г. Ананьев в своих трудах подчеркивает отсутствие адекватного целостного сенсорно-перцептивного образа базовых эмоциональных состояний, отсутствует и весьма ограничена и неадекватно используется эмотивная лексика.

Нарушение коммуникативной компетенции выражается в снижении потребности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, недостаточной сформированности форм коммуникации (диалога и монолога), особенностях поведения (отсутствие заинтересованности в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм). Указанные недостатки коммуникативной компетенции оказывают отрицательное влияние на усвоение и поддержание контактов со сверстниками во время игры, на процесс общения в целом. Все это говорит о необходимости организации целенаправленной работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

#### Список литературы

- 1 Гаркуша Ю. Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи / Ю. Ф. Гаркуша // *Логопед.* – 2004. – № 1. – С. 10–13.
- 2 Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // *Дефектология.* – 2007. – № 6. – С. 12–19.
- 3 Мустаева Е. Р. Проявления вербальных и невербальных нарушений у детей с общим недоразвитием речи / Е. Р. Мустаева // *Сибирский педагогический журнал.* – 2009. – № 1. – С. 342–351.
- 4 Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // *Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой.* – Москва, 1997. – С. 240.

5 Яговкина Л. С. Формирование словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня / Л. С. Яговкина // *Научные достижения и открытия современной молодежи : сб. статей II междунар. науч.-практ. конф. (12 ноября 2017 г.).* – Пенза, 2017. – С. 278–281.

#### References

- 1 Garkusha Yu. F. *Vozmozhnosti izucheniya dinamiki razvitiya doshkolnika s narusheniyem rechi / Yu. F. Garkusha // Logoped.* – 2004. – № 1. – S. 10–13.
- 2 Gribova O. E. *K probleme analiza kommunikatsiy u detey s rechevoy patologiyey / O. E. Gribova // Defektologiya.* – 2007. – № 6. – S. 12–19.
- 3 Mustayeva E. R. *Proyavleniya verbalnykh i neverbalnykh narusheniy u detey s obshchim nedorazvitiyem rechi / E. R. Mustayeva // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal.* – 2009. – № 1. – S. 342–351.
- 4 Shakhovskaya S.N. *Razvitiye slovary v sisteme raboty pri obshchem nedorazviti rechi // Psikholingvistika i sovremennaya logopediya / pod red.L.B. Khalilovoy.* – Moskva, 1997. – S. 240.
- 5 Yagovkina L. S. *Formirovaniye slovoobrazovatelnykh kompetentsiy u detey starshego doshkolnogo vozrasta s obshchim nedorazvitiyem rechi tret'yego urovnya / L. S. Yagovkina // Nauchnyye dostizheniya i otkrytiya sovremennoy molodezhi : sb. statey II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (12 noyabrya 2017 g.).* – Penza, 2017. – S. 278–281.

УДК 376.37

**А.В. Бабицина, Л.С. Яговкина**  
*Курганский государственный университет,  
Курган*

## ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

**Аннотация.** В статье представлен анализ особенностей словообразовательных компетенций старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Ключевые слова:** словообразовательные компетенции, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**A.V. Babitsyna, L.S. Yagovkina**  
*Kurgan state University, Kurgan*

## FEATURES OF WORD-FORMATION COMPETENCES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

**Abstract.** The article presents the analysis of the features of word-formation competences of senior preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level.

**Key words:** word-formation competences, senior preschool children with the general underdevelopment of speech of the third level.

Старший дошкольный возраст интересен тем, что это время для выявления и коррекции всех недостатков речи, а также для подготовки детей к школьному обучению и дальнейшей социализации их в обществе. Интерес к данной проблеме появился давно, еще в XVIII веке и остается актуальным и в наше время. Большое внимание к словообразовательным процессам обусловлено тем, что они являются одними из главных стимулов развития речи, обогащает словарный запас языка с помощью уже имеющейся языковой базы, оказывает огромное влияние на формирование языковой компетентности и речевой коммуникации ребенка, а также формирует предпосылки для орфографически правильного письма.

По словарю С.И. Ожегова, словообразование – способы, процесс образования слов в языке, компетенция – знания и опыт в определенной области, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен.

Вопросы словообразования представлены в работах лингвистов В.В. Лопатина, А.А. Леонтьева и других.

Установлено, что именно в дошкольный период происходит интенсивный процесс овладения значением производного слова, данный этап важен для всего процесса овладения языком в детском возрасте. «Словообразовательная деятельность как бы подготавливается и обеспечивается развитием навыков понимания значения производного слова. В ходе данного процесса у ребенка складывается представление о производном слове как о мотивированном и конструируемом языковом знаке, вырабатываются модели-типы как необходимые средства анализа языкового материала и собственно словообразовательной деятельности ребенка, это обеспечивает в свою очередь, новый уровень развития самой речевой деятельности ребенка».

Исследования речи дошкольников позволяют ученым выделить несколько этапов в процессе усвоения ребенком словообразовательной системы родного языка. Так, А.Г. Тамбовцева выделяет три основных этапа:

- период формирования предпосылок словообразования (от 2,6 до 3,6 – 4 лет), когда словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер;
- период активного освоения словопроизводства, период регулярного словотворчества (от 3,6 – 4,0 до 5,5 - 6,0 лет);
- период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества (5,6 - 6,0 лет) [2].

В исследованиях отмечается, что в старшем дошкольном возрасте дети овладевают морфемой, имеющей собственное значение; происходит ориентировка «на общую звуковую характеристику морфемы», ребенок подходит и к осознанию значения некоторых словообразующих аффиксов.

А.Н. Гвоздев выявил, что начиная с 4 лет 6 месяцев отмечаются попытки ребёнка прийти к объяснению значений слов на основе их состава. От 5 до 8 лет широко развёртывается собственное словотворчество.

А.Н. Гвоздев отметил, что детьми старшего дошкольного возраста чрезвычайно широко применяются словообразовательные средства родного языка. Особенно обильно используются суффиксы, при этом их употребление отличается исключительной точностью и последовательностью как со стороны значения, так и со стороны звукового состава.

Таким образом, все разряды суффиксов, имеющиеся в русском языке, фигурируют в собственных новообразованиях ребенка после 5 лет. По мере развития словообразовательных компетенций, словарь ребенка быстро обогащается за счет производных слов [1].

Развитие словообразовательных компетенций у детей в психологическом, лингвистическом и психолингвистическом аспектах рассматривается в тесной связи с изучением словотворчества детей, а также анализом детских словообразовательных неологизмов (Т.Н. Ушакова, С.И. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.). Механизм детского словотворчества связывается с формированием языковых обобщений, явлением генерализации, формированием словообразовательных компетенций.

Исходя из выше сказанного, хотелось бы подчеркнуть, что механизмы формирования словообразовательных компетенций отражены в лингвистических, педагогических и психолингвистических исследованиях, в которых признается тесная взаимосвязь словообразования с когнитивным и коммуникативным развитием, что позволяет их рассматривать в онтогенетическом единстве [3].

Многие ученые, изучавшие вербальное и невербальное развитие детей с общим недоразвитием речи, неоднократно указывали на их трудности в овладении словообразовательными компетенциями (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Г.И. Жаренкова, С.Н. Шаховская, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и др.)

В своих исследованиях Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и др. выявили типичные нарушения словообразовательных компетенций у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, к ним относится неправильное употребление:

- окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных;
- падежных и родовых окончаний количественных числительных;
- личных окончаний и глаголов;
- окончаний глаголов в прошедшем времени;
- предложно-падежных конструкций.

Анализируя состояние словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи,

Т.В. Туманова констатирует у них недостаточность в использовании разных частей речи, множественные замены и смешения флексий, отсутствие в словаре ребенка многих слов и т.д., вследствие чего в речи употребляются в основном существительные и глаголы, реже используются прилагательные, местоимения, наречия. Р.Е. Левина указывала, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня часто оказываются несформированными навыки практического словообразования: относительных прилагательных от существительных, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами («деревко», «ведречко»), сравнительной степени прилагательных и т.п. В связи с этим ярко проявляются неточное знание и употребление многих слов, в активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, действия, признаки, состояния предметов, затруднен подбор однокоренных слов.

В основном дети с общим недоразвитием речи пользуются суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов, используемых при словообразовании, очень невелико (-ик, -очек, -чик, -енок, -ок, -ят, -к) [3].

Т.В. Туманова в своем исследовании представила словообразовательные ошибки, которые возникают у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на этапе восприятия речи и на этапах внутреннего программирования [1]:

- ошибки в выборе производящей основы для будущего слова («белёвая» – машинка для стирки белья, «еденая» – машина, которая едет);

- преимущественная ориентация на корневое значение слова, приводящая к ошибочному называнию (например, к словам «ключник», «ключ», «ключик» подбирается одна и та же картинка с изображением ключа);

- недифференцированное понимание значений аффиксальных словообразовательных элементов (например, одна и та же картинка подбирается к глаголам «пришел», «подошел», «перешел»);

- нарушение операций выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующего заданной модели слова (при ответе на вопрос: «Как называется того, кто точит ножи?», ребенок отвечает: «Точилкин, нет, точилка... а может, точинник?» и т.п.);

- смешение слов с многозначными аффиксами (например, для картинки «цветник» ребенок признает правильными такие варианты слов, как «цветик», «цветочница»);

- несоблюдение формальных условий при образовании нового слова: его звуковой, слоговой структуры, ударности и пр. Например, вместо «нарисовал» ребенок говорит «санаявал»;

- замещение словообразования на грамматичное ситуативное высказывание (напри-

мер, вместо «муравейник» – куча, для муравьев которая).

Таким образом, Т.В. Тумановой были сделаны важные выводы, свидетельствующие о слабой готовности дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня к выполнению базовых словообразовательных операций, а именно [3]:

- дети с общим недоразвитием речи значительно отстают от сверстников даже при проведении простейших операций выделения словообразовательных морфем из состава слова;

- у детей с общим недоразвитием речи отмечен низкий уровень сформированности предпосылок для развития словообразовательных компетенций, причем наблюдается недостаточность как речевых, так и когнитивных условий.

Ввиду всего этого, О.М. Вершинина провела исследование о самостоятельном образовании имен прилагательных от существительных при помощи суффиксального способа. По результатам исследования были выявлены следующие особенности [3]:

- образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов. Приведем примеры: крыша «из соломы» – «соломта», ножницы «из металла» – «металловичи»;

- лексические замены: наблюдались замены слов как близкие по семантике («пуховая подушка» – «пушистая»), так и далекие («металлические ножницы» – «меховые»);

- использование приставки: например, «игрушечное варенье»;

- словоизменение: дети правильно образовывали словоформу, но допускали ошибки согласования, в силу этого воспроизводили ее в косвенном падеже. Например, «черничный джем» – «черничная джем»;

- неправильный выбор основы мотивирующего слова. Например, «шишка ели» – «шишковая».

Таким образом, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня словообразовательные компетенции оказываются недостаточно сформированными и имеют ряд особенностей. Это говорит о необходимости формирования словообразовательных компетенций рассматривают как основной путь и средство пополнения словарного состава языка новыми словами, как механизм создания производных слов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

#### Список литературы

1 Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня. // *Логопед.* – 2004 - № 1. - С.34-40

2 Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду : дисс.... к. пед. наук / А.Г. Тамбовцева. – Москва, 1983. – 199 с.

3 Яговкина Л. С. Формирование словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня / Л. С. Яговкина // *Научные достижения и открытия совре-*

#### References

1 Vershinina O.M. Osobennosti slovoobrazovaniya u detey s obshchim nedorazvitiem rechi III urovnya. // Logoped. – 2004 – № 1. – S.34-40

2 Tambovtseva A.G. Formirovaniye sposobov slovoobrazovaniya u detey doshkolnogo vozrasta v detskom sadu : diss. ... k. ped.nauk / A.G. Tambovtseva. – Moskva, 1983. – 199 s.

3 Yagovkina L. S. Formirovaniye slovoobrazovatelnykh kompetentsiy u detey starshogo doshkolnogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi tretyego urovnya / L. S. Yagovkina // Nauchnyye dostizheniya i otkrytiya sovremennoy molodezhi : sb. statey II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (12 noyabrya 2017 g.). – Penza, 2017. – S. 278–281.

УДК 376.42

**Т.А. Антипина, Т.А. Бурнатов, М.М. Киселева**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАВЫКОВ ГИГИЕНЫ И САМООБСЛУЖИВАНИЯ (УПОТРЕБЛЕНИЕ ПИЩИ)**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности обучения детей с тяжелыми нарушениями интеллекта, изучены основные причины образования умственной отсталости. Представлены этапы формирования навыков самообслуживания – употребление пищи.

**Ключевые слова:** умственная отсталость, умеренная умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость.

**Т.А. Antipina, T.A. Burnatova, M.M. Kiseleva**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES INDEPENDENT USE OF SKILLS OF HYGIENE AND SELF-SERVICE (TAKING MEALS)**

**Abstract.** The article considers the peculiarities of education of children with severe intellectual disabilities, we study the main reasons for the formation of mental retardation. The stages of formation of self – service skills, having meals, are presented.

**Key words:** mental retardation, moderate mental retardation, severe mental retardation.

Актуальность темы исследования обусловлена увеличением количества детей с тяжелыми нарушениями интеллекта. Одной из главных задач обучения детей с тяжелыми нарушениями интеллекта выступает формирование навыков са-

мостоятельного использования правил гигиены и самообслуживания.

В связи с усилением внимания государства и общественности к проблемам обучения детей с тяжелыми нарушениями интеллекта Приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 утверждён Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Данный стандарт регулирует отношения в сфере образования следующих групп обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития [1].

Под умственной отсталостью А.Р. Маллер, Г.В. Цикото понимают врожденную или приобретенную в раннем возрасте задержку, либо неполное развитие психики, проявляющуюся в нарушении интеллекта, вызванную патологией головного мозга и ведущую к социальной дезадаптации [2].

В соответствии с классификацией, принятой Всемирной организацией здравоохранения (МКБ-10), умственная отсталость, в зависимости от количественной оценки интеллекта, предполагает четыре степени его снижения: легкую, умеренную, тяжелую, глубокую. Тяжелая умственная отсталость в классификации соответствует шифру F-72, умеренная – F-71.

Дети, относящиеся к данной группе нозологий, признаны обучаемыми. В трудах Л.Б. Баряевой [3], А.Р. Маллера [2], Л.Ф. Тихомировой [5] сказано, что дети с тяжелыми нарушениями интеллекта способны активно развивать, овладевать элементарными навыками общения, самообслуживания, грамотой, счетом, социально одобряемыми формами поведения.

По этиопатогенезу состояния умственной отсталости разделяют на три основные группы (по Г.Е. Сухаревой) [4]:

1 состояния, обусловленные наследственными (генными и хромосомными) заболеваниями. К этой группе относят: синдромы Дауна, Клайнфелтера, Тернера, Мартина-Белл, истинную микроцефалию, энзимопатические формы, связанные с наследственными обменными нарушениями (фенилкетонурия, галактозурия и пр.), наследственные неврологические и нервно-мышечные заболевания с умственной отсталостью.

2 состояния, вызванные действием различных вредностей во время внутриутробного развития (эмбриопатии и фетопатии). Сюда относят состояния, вызванные внутриутробными инфекциями (вирусы краснухи, гриппа, паратифа, цитомегаловирус, возбудители сифилиса, токсоплазмоза и пр.), интоксикациями (например, алкогольной), гемолитической болезнью плода и пр.

3 состояния, вызванные действием различных вредностей во время родов или в первые ме-

сяцы и годы жизни. Выделяют умственную отсталость, связанную с родовой травмой и асфиксией в родах, с черепно-мозговыми травмами и нейроинфекциями, перенесенными в раннем детстве.

Удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития, в соответствии с ФГОС обеспечивается [1]:

- существенным изменением содержания образования, предполагающим включение учебных предметов, отсутствующих при обучении детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек» и др.;
- созданием оптимальных путей развития;
- использованием специфических методов и средств обучения;
- дифференцированным, «пошаговым» обучением;
- обязательной индивидуализацией обучения;
- формированием элементарных социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания;
- обеспечением присмотра и ухода за обучающимися;
- дозированным расширением образовательного пространства внутри организации и за ее пределами;
- организацией обучения в разновозрастных классах (группах);
- организацией взаимодействия специалистов, участвующих в обучении и воспитании обучающегося, и его семьи, обеспечивающей особую организацию всей жизни обучающегося (в условиях организации и дома).

На сегодняшний день стоит проблема обучения детей с тяжелой степенью умственной отсталости. Главный вопрос: чему учить данную категорию детей. Главным предметом обучения становится гигиена и самообслуживания ребенка.

Одним из основных вопросов самообслуживания является проблема самостоятельного употребления пищи. Для начала обучения самостоятельному питанию нужно выбрать удобные столовые приборы, безопасные для учителя и ребенка.

В процессе обучения навыкам самообслуживания, а именно употреблению пищи, можно выделить следующие этапы:

Первый этап – подготовительный. Начать обучение нужно с любимых продуктов, которые должны быть: во-первых, удобными для употребления, во-вторых, не маркированными для окружающей среды. Ярким примером таких продуктов являются твердые фрукты, сосиски и т.д.

Второй этап – ознакомительный. На данном этапе учитель-дефектолог знакомит ребенка со столовыми приборами (вилка, ложка, чашка, кружка), а также правилами работы с данными столовыми приборами. Рассмотрим, например, процесс обучения работы с вилкой. Для первого практи-

ческого опыта ребенок должен использовать неострую вилку, учитель сам накалывает продукты. Далее учитель отдает простую команду (например, «ам»), и отправляет рукой ребенка пищу в рот.

Третий этап – практический. На данном этапе задача усложняется, ребенку необходимо самостоятельно использовать приобретенный навык (нести продукт в рот).

Четвертый этап – заключительный. На заключительном этапе учащийся самостоятельно накалывает продукт и употребляет в пищу.

Учителю-дефектологу необходимо следить за активностью ребенка, поощрять любую попытку самостоятельного выполнения движения, которому он обучается. За выполнение движений ребёнка следует поощрять словами, жестами. Необходимо постоянно следить за тем, как ребёнок накалывает пищу на столовый прибор (вилку), несет пищу ко рту, совершает жевательные движения. Благодаря деятельности учителя-дефектолога формируются навыки самообслуживания и необходимые положительные установки поведения.

Таким образом, для формирования навыков гигиены и самообслуживания необходимо многократно показывать ребенку, как следует поступать в определенных случаях, каким образом выполнять необходимые действия. Только путём многих упражнений ребенок приучается к аккуратному выполнению навыков гигиены и самообслуживания. Систематически предъявляемые требования приводят к образованию положительных привычек, которые позволяют ребенку с тяжелым нарушением интеллекта в определенной степени приспособиться к окружающей жизни.

В заключение отметим, что обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам, несмотря на свою сложность и длительность, всегда дает положительные результаты, что значительно облегчает жизнь семьи, в которой воспитывается ребенок с тяжелым нарушением интеллекта.

#### Список литературы

1 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : Приказ Мин-ва образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ. Информационно-правовой портал : официальный сайт. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 29.04.2018).

2 Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва, 2003.

3 Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойко, В. И. Липакова [и др.]. – Санкт-Петербург, 2011. – 480 с.

4 Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – Текст : электронный // ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» : официальный сайт. – URL: <http://psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/ClinicLectkidPsy.pdf> (дата обращения: 29.04.2018).

5 Тихомирова Л. Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления / Л. Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 78–81.

#### References

1 Ob utverzhenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalostyu (intellektualnymi narusheniyami) : Prikaz Min-va obrazovaniya i nauki RF ot 19 dekabrya 2014 g. – Tekst : elektronnyy // GARANT.RU. Informatsionno-pravovoy portal : ofitsialnyy sayt. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (data obrashcheniya: 29.04.2018).

2 Maller A. R. Vospitaniye i obucheniye detey s tyazhelyo intellektualnoy nedostatochnostyu : ucheb. posobiye / A. R. Maller, G. V. Tsikoto. – Moskva, 2003.

3 Programma obrazovaniya uchashchikhsya s umerennoy i tyazhelyo umstvennoy otstalostyu / L. B. Baryayeva, D. I. Boyko, V. I. Lipakova [i dr.]. – Sankt-Peterburg, 2011. – 480 s.

4 Sukhareva G. E. Klinicheskiye lektsii po psikhii detskogo vozrasta / G. E. Sukhareva. – Tekst : elektronnyy // FGBNU «Nauchnyy tsentr psikhicheskogo zdorovia» : ofitsialnyy sayt. – URL: <http://psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/ClinicLectKidPsy.pdf> (data obrashcheniya: 29.04.2018).

5 Tikhomirova L. F. Trudnosti realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovia i puti ikh preodoleniya / L. F. Tikhomirova // Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik. – 2013. – T. 2. – № 2. – S. 78–81.

УДК 376.42

**Е.А. Ефименко, М.М. Киселева**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация.** В данной статье освещены вопросы решения арифметических задач младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью. Описаны причины данной проблемы, а также предложены методики коррекции и развития мышления, предметно-действенных ситуаций и умения выделять математические связи.

**Ключевые слова:** интеллектуальная недостаточность, арифметическая задача.

**Е.А. Efimenko, M.M. Kiseleva**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **PECULIARITIES OF SOLUTION OF ARITHMETIC PROBLEMS OF CHILDREN AT A JUNIOR SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Abstract.** This article presents a problem that is devoted to solving arithmetic problems by junior schoolchildren with intellectual disabilities. The article describes the causes of this problem, as well as the methods for correction and development of thinking, subject-effective situations and the ability to distinguish mathematical connections of children in this category.

**Key words:** intellectual insufficiency, arithmetic problem.

Любому человеку в повседневной жизни приходится в той или иной степени сталкиваться с арифметическими выражениями, производить расчеты и многие другие операции с числами. Такую же необходимость в этом испытывают и дети с нарушением интеллекта. Следовательно, овладение ребенком математическими представлениями, знаниями и умениями представляет важность в практическом смысле и является одним из основных шагов его социализации.

Арифметическая задача – это простейшая, сугубо математическая форма отображения реальных ситуаций, которые понятны детям и с которыми они ежедневно сталкиваются [1].

З.Н. Ковригина, М.Н. Перова называют основные причины, тормозящие освоение математических представлений у школьников с умственной отсталостью. К ним относятся:

1) инертность, тугоподвижность нервных процессов, что ведет к снижению работоспособности, повышенной утомляемости и отвлекаемости, отсутствию целенаправленных действий, снижению интереса к окружающему;

2) низкий уровень ориентировочной деятельности;

3) недоразвитие моторики, с чем связано ограничение практического чувственного опыта;

4) недостаточная деятельность, несовершенство взаимодействия анализаторов, что затрудняет накопление сенсорного опыта;

5) нарушение развития речи, проявляющееся в бедности словарного запаса, трудности оформления собственных высказываний, непонимании обращенной речи [3].

Кроме того, указывает О.А. Рыздзевская, математические представления у умственно отсталых школьников отличаются качественным своеобразием, объясняемым особенностями психического развития таких детей [2].

У детей с нарушениями интеллекта нарушены процессы обобщения и абстрагирования, анализа и синтеза, наблюдается инертность, косность мышления. Как показывает И.В. Зыгманова, при выполнении простейших математических заданий проявляется слабость мыслительных операций, в результате чего на первый план выступает непосредственное, конкретное восприятие, становясь преградой в усвоении основных математических представлений. Для детей данной категории характерна в большой степени зависимость количественных представлений от качественных характеристик (величины, формы, названия) и пространственного расположения предметов. В счетной деятельности умственно отсталых школьников отмечается переход пересчета на оценивание величины или расположение предметов в пространстве. Перенос имеющихся знаний и умений в новые условия затруднен [4].

Нужно, чтобы дети с интеллектуальной недостаточностью лучше решали и понимали арифметические задачи, для этого мы предлагаем следу-

ющие методики, которые направлены на развитие мышления и умения выделять математические связи.

В методике «Способы применения предмета» С.В. Распопова предлагается назвать какой-либо хорошо известный предмет, например, «книга», далее ребенок называет как можно больше различных способов его применения. Данная методика направлена на развитие способности концентрировать мышление на одном предмете, умения вводить его в самые разные ситуации и взаимосвязи, открывать в обычном предмете неожиданные возможности.

Методика «Считаем и соображаем» Л.М. Букаткина направлена на развитие предметно-действенных ситуаций и предназначена для активизации развития интеллекта и совершенствования навыков устного счета. Игра выполняется на уроках математики в условиях групповой (фронтальной) работы всем классом.

Предлагаем еще одну методику: «Вычислительные машины» Н.Л. Ленева, которая направлена на развитие слухового внимания, памяти, восприятия, а также на умение находить математические связи и проследить логические цепи.

На основе результата полученных после детального изучения особенностей решения арифметических задач мы сможем спланировать коррекционно-педагогическую работу, направленную на формирование умения их решать.

#### Список литературы

1 Белошистая А. В. О коррекционно-развивающем обучении математике в начальной школе / А. В. Белошистая // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 22–35.

2 Зыгманова И. В. Повышение эффективности обучения решению арифметических задач в младших классах вспомогательной школы : автореф. дисс. ... к. пед. наук / И. В. Зыгманова. – Москва, 1993.

3 Ковригина З. Н. Особенности построения урока в системе компенсирующего обучения / З. Н. Ковригина // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 69–71.

4 Королько Н. М. Формирование у умственно отсталых школьников умения решать простые арифметические задачи / Н. М. Королько // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 12–19.

#### References

1 Beloshistaya A. V. O korrektsionno-razvivayushchem obuchenii matematike v nachalnoy shkole / A. V. Beloshistaya // Voprosy psikhologii. – 2002. – № 6. – S. 22–35.

2 Zygmánova I. V. Povysheniye effektivnosti obucheniya resheniyu arifmeticheskikh zadach v mladshikh klassakh vspomogatelnoy shkoly : avtoref. diss. ... k. ped. nauk / I. V. Zygmánova. – Moskva, 1993.

3 Kovrigina Z. N. Osobennosti postroyeniya uroka v sisteme kompensiruyushchego obucheniya / Z. N. Kovrigina // Nachalnaya shkola. – 1999. – № 3. – S. 69–71.

4 Korolko N. M. Formirovaniye u umstvenno otstalykh shkolnikov umeniya reshat prostyye arifmeticheskiye zadachi / N. M. Korolko // Defektologiya. – 2006. – № 2. – S. 12–19.

УДК 376.37

*А.А. Квашнина, Л.С. Яговкина*  
*Курганский государственный университет,*  
*Курган*

## ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

**Аннотация.** Статья посвящена анализу особенностей звукослоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. В статье представлены типичные нарушения звукослоговой структуры слова старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, затрудняющие овладение устной, а в дальнейшем и письменной речью.

**Ключевые слова:** звукослоговая структура слова, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня.

*A.A. Kvashnina, L.S. Yagovkina*  
*Kurgan state University, Kurgan*

## FEATURES OF SOUND SYLLABIC STRUCTURE OF A WORD IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the features of the sound syllabic structure of the word in senior preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level. The article presents a typical violation of the sound syllabic structure of the words of senior preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level, complicating the mastery of oral and written speech.

**Key words:** sound syllabic structure of the word, senior preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level.

Усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе. Своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для становления полноценной личности ребенка, в этом и заключается актуальность данной проблемы. Трудности звукослогового оформления слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня являются достаточно стойкими и разнообразными. Это объясняется тем, что об-

щее недоразвитие речи чаще всего обусловлено дизартрией.

Авторы изучали звукослоговую структуру слов в разных аспектах: Н.С. Жукова дает периодизацию формирования слоговой структуры слов, как в норме, так и у детей с общим недоразвитием речи; З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина разработали практические аспекты логопедической работы по коррекции нарушений звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией [1].

В специальной литературе широко представлены симптоматика и механизмы выраженных дизартрических нарушений у детей (Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская и др.).

Многие авторы дифференцируют понятие «звукослоговая структура слова» на понятия «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова». Такое разделение понятий идет от наблюдений И.А. Сикорского, который условно разделил всех детей на «звуковых» и «слоговых». Такого же мнения придерживаются Н.Х. Швачкин, А.Н. Гвоздев и др. Однако, Н.И. Жинкин в своих работах находит единство звуковой и слоговой структур. С одной стороны, вне слога не может быть произнесен ни один звук речи и без него не может образоваться ни одна языковая единица. Вместе с тем звуки, синтезируясь в слоговом составе, обеспечивают не только узнавание слов, но и облегчают сцепление самих слогов путем слияния. Взаимосвязь и взаимопроникновение звукового и слогового состава слова показана и в первом фундаментальном исследовании процесса формирования слоговой структуры слова в работах А.К. Марковой [1].

Звуко-слоговая структура слова понимается как характеристика слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов. Поэтому следует рассматривать процесс усвоения звукослоговой структуры в двух направлениях: овладение звукопроизношением и ритмико-слоговой структурой слова.

Овладение звукопроизношением проходит ряд онтогенетических этапов. Уже в крике ребенка наблюдаются гласноподобные звуки, имеющие носовой оттенок. Ребенок издает звуки, приближенно напоминающие согласные (г, к, н). Однако Т.В. Базжина считает, что все эти звуки носят рефлекторный характер и не рассматриваются как предшественники фонем. Предшественники фонем появляются на стадии гуления. По мнению Н.И. Лепской, первоначально на этой стадии появляются гласноподобные звуки среднезаднего ряда неверхнего подъема, сопровождающиеся консонантными призвуками, т.е. наблюдается некоторая усредненность вокалических элементов.

На стадии овладения словесной речью начинает формироваться звукопроизношение. По исследованиям В.И. Бельтюкова и А.Д. Салаховой можно установить, что последовательность по-

явления групп звуков одна и та же в лепете и в словесной речи. После двух лет наступает период накопления слов, которое в свою очередь ведет к необходимости их различения в процессе общения. Поэтому звуки в речи начинают приобретать функциональную значимость, которая связана с последовательным овладением системой противопоставлений, используемых в фонетической системе языка.

По результатам исследования В.И. Бельтюкова, первыми в словесной речи появляются твердые губные [м], [б], [п], зубно-язычный [в] и заднеязычные звуки [к], [г]. Из мягких звуков первым появляется среднеязычный [й]. В дальнейшем наблюдается следующая тенденция: сначала дети произносят мягкие варианты фонем звуков, затем – твердые. При этом взрывные звуки опережают появление фрикативных. Из фрикативных звуков первыми появляются звуки нижнего подъема – свистящие, затем верхнего – шипящие. В последнюю очередь дети овладевают смычно-щелевой и дрожащей артикуляцией. Формирование звукопроизношения в норме заканчивается к 4-5 годам.

Овладение ритмико-слоговой структурой слова в онтогенезе проходит ряд этапов. Началом овладения слоговой структурой слова принято считать конец стадии гуления, когда у ребенка формируется устойчивый слог. В период лепета у ребенка появляется тенденция к редукации однородных слогов, что приводит к развитию лепетной цепи. Длина такой цепи в 7-8 месяцев (период расцвета лепета) составляет от 3 до 5 слогов. Характерной чертой организации лепетных цепочек является открытость слога.

Лепетные цепочки образуются многократным повторением однородных по звуковому составу и по структуре слогов. С возрастом такие цепочки становятся все более разнообразными, происходит «разуподобление» слогов. По наблюдениям С. М. Носикова, «разуподоблению чаще всего подвергается последний от конца слогоподобный элемент ..., если разуподобляется структура слогоподобных элементов, то в них чаще всего обнаруживаются одинаковые согласноподобные, чем гласноподобные» [2].

К году сокращается количество лепетных сегментов до двух-трех, что составляет среднее количество слогов в русской речи. Лепетные цепи приобретают характер «целостных псевдослов».

В период овладения словесной речью ребенок сначала произносит слово, состоящее из одного слога (бо – больно). Затем ребенок начинает произносить первые двусложные слова, представляющие собой повторение одного и того же слога (бобо – больно).

К одному-трем годам начинается усложнение произнесения слов, т.е. появляются слова из двух разных слогов. А.К. Маркова выявила два направления усложнения произносимого слова: 1) переход от односложных слов к многосложным;



2) переход от слова с одинаковыми слогами к словам с разными слогами.

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня отмечаются разнообразные нарушения звукослоговой структуры.

По типу нарушений слоговой структуры слова можно установить уровень речевого развития. Определяя уровни речевого развития, Р.Е. Левина выделяет такие характерные черты воспроизведения слоговой структуры слова:

1 Первый уровень. Для данного уровня характерна недостаточная возможность воспроизведения слоговой структуры слова. В самостоятельной речи детей на первом месте находятся одно- и двусложные образования, а в отраженной речи отмечается направленность к сокращению слова, которое повторяется и содержит до одного-двух слогов (колбаса – «ко»);

2 Второй уровень – дети могут воспроизвести контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав является смешанным. Большие затруднения отмечаются при произношении односложных и двусложных слов со стечением согласных в слове. Здесь часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков (звезда – «визьга»). В ряде случаев происходит урезание многосложных структур (милиционер – «аней»);

3 Третий уровень – присутствует полная слоговая структура слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечается перестановка звуков, слогов (карандаш – «канардаш»). Нарушение слоговой структуры встречается значительно реже, преимущественно при воспроизведении незнакомых слов.

Т.Б. Филичева, характеризуя типы нарушения слоговой структуры у детей четвертого уровня речевого развития, отмечает, что такие дети производят на первый взгляд вполне благоприятное впечатление. Понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонетический образ [2].

Анализ работ разных авторов показывает то, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня наблюдаются искажения звукослоговой структуры в разных вариантах:

1) персеверации (библиотекарь – «блиблиотекарь»);

2) перестановки звуков в слове и слогов (пиджак – «пиджак»);

3) элизии (бегемот – «бимот»);

4) парафазии (мотоциклист – «мотокилист»);

5) в редких случаях – опускание слогов (велосипедист – «велопедист»);

6) добавление звуков и слогов (овощи – «вовощи»).

Также можно отметить, что данные нарушения относятся к словам сложной слоговой структуры.

Наиболее распространенным нарушением слоговой структуры слова являются пропуски звуков и слогов в слове (элизии). Многие авторы объясняют причину элизии по-разному. А.Н. Гвоздев

объяснял причины элизии сравнительной силой слогов. При произнесении слов, как правило, сохраняется ударный слог. Н.Х. Швачкин видел причину элизии в особенности ребенка воспринимать речь взрослого в определенной ритмической структуре. Н.И. Жинкин находил объяснение этого нарушения в том, что глотка не успевает проделать слоговые модуляции или производит их ослабленно. Г.М. Лямина объясняла причину элизии в неумении приспособлять движения органов речедвигательного аппарата к слышимым образцам.

Н.Х. Швачкин пришел к выводу, что «чрезмерное увеличение энергии взрыва при сцеплении согласных» приводит к образованию «рудиментарного слога», продлевая смычку гласным звуком. А.К. Маркова, анализируя ошибки удлинения слоговой структуры, выявила, что данный вид нарушения связан с сосредоточением внимания ребенка к звуковой стороне слова. «Позвукое» произнесение стечения согласных приводит к его «раскладыванию»: денки (деньги), дядили (дятлы) и подготавливает слитное произнесение стечения согласных.

Очень распространенными, устойчивыми искажениями звукоструктуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня являются ошибки сокращения групп согласных. С.Н. Цейтлин определила порядок сокращения групп согласных, происходящий по следующей схеме:

- в сочетании «сонорный + шумный» сокращается сонорный: «кука» (кукла), «пате» (платье);

- в сочетании «шумный щелевой + шумный смычный» остается смычный и устраняется щелевой: «десь» (здесь), «пать» (спать) [1].

Незаконченность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Нарушение слоговой структуры слов сохраняется у детей с общим недоразвитием речи на протяжении многих лет и обнаруживается всегда, как только ребенок сталкивается с новой звукослоговой структурой.

Таким образом, искажение звукослоговой структуры зависит не только от уровня речевого недоразвития, но и от характера звукослоговой структуры слова. В одних случаях общее недоразвитие речи третьего уровня влияет на недостатки овладения слоговым составом слова через отклонения в сенсорной сфере и возникающие вследствие этого трудности в различении слоговых контуров. В других же случаях, ввиду несформированности артикуляционной сферы, возникают затруднения в воспроизведении слоговых контуров, в слиянии разных слогов в ряду.

#### Список литературы

1 Мустаева Е. Р. Проявления вербальных и невербальных нарушений у детей с общим недоразвитием речи / Е. Р. Мустаева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 342–351.

2 Яговкина Л. С. Формирование словообразовательных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня / Л. С. Яговкина // Научные достижения и открытия современной молодежи : сб. статей II междунар. науч.-практ. конф. (12 ноября 2017 г.). – Пенза, 2017. – С. 278–281.

#### References

1 Mustayeva E. R. Proyavleniya verbalnykh i neverbalnykh narusheniy u detey s obshchim nedorazvitiem rechi / E. R. Mustayeva // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2009. – № 1. – S. 342–351.

2 Yagovkina L. S. Formirovaniye slovoobrazovatelnykh kompetentsiy u detey starshego doshkolnogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi tret'yego urovnya / L. S. Yagovkina // Nauchnyye dostizheniya i otkrytiya sovremennoy molodezhi : sb. statey II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (12 noyabrya 2017 g.). – Penza, 2017. – S. 278–281.

УДК 364.42.44

**К.С. Логунова**  
**Детский сад комбинированного вида № 137**  
**«Алиса», Курган**

## **СОЦИАЛЬНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

**Аннотация.** В статье представлены законы, регулирующие инклюзивное образование в России. Описано содержание по социальной абилитации детей с особыми возможностями здоровья в дошкольных учреждениях.

**Ключевые слова:** абилитация, социальная абилитация, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование.

**K.S. Logunova**  
**Kindergarten of the combined type No. 137**  
**“Alice”, Kurgan**

## **SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH NEEDS IN MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS**

**Abstract.** The article presents the laws regulating inclusive education in Russia. The content of social rehabilitation of children with special health opportunities in preschool institutions is described.

**Key words:** rehabilitation, social rehabilitation, limited opportunities of health, inclusive education.

Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий.

В России насчитывается более 2 млн детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование дает им возможность

учиться и развиваться в среде обычных дошкольников. При этом детям инклюзивной группы предоставляются равные условия для того, чтобы включиться в воспитательно-образовательный процесс.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Каждый ребенок имеет право получать качественное образование со здоровыми сверстниками. Именно в обычной образовательной сфере дети с особыми образовательными потребностями смогут получить, помимо учебной информации, возможность полной жизни в обществе, т.е. социализироваться. Эти проблемы в современных образовательных учреждениях решает инклюзивное образование.

Согласно закону об образовании, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3, 2]. Оно предусматривает совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений.

Инклюзивное образование предполагает:

- обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении. При этом они должны получать специализированную помощь;

- вовлечение в образовательный процесс каждого ребенка с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям;

- удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий.

Для получения детьми с ограниченными возможностями здоровья качественного образования без дискриминации создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной абилитации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Понятие «социальная абилитация» характеризует в обобщенном виде процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, кото-

рые входят в понятие культуры, присущей социальной группе и обществу в целом, и позволяет функционировать индивиду в качестве активного субъекта общественных отношений [1].

В связи с увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья, работа по социализации таких детей ведется и в обычных детских садах с самого раннего возраста.

Работа по социальной абилитации ведется не только в группах компенсирующей направленности, но и с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, официальный диагноз и статус «ребенок-инвалид».

Для таких детей составляют индивидуальные образовательные маршруты, где представлен ряд мероприятий, необходимых для улучшения развития ребенка.

Мероприятия по социальной абилитации для детей-инвалидов:

1 Реализация общеобразовательной программы (воспитатели, музыкальные руководители, педагог-психолог).

2 Психолого-педагогическая помощь:

- психолого-педагогическое консультирование инвалида и его семьи;
- педагогическая коррекция;
- психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса.

3 Психологическая и социальная абилитация:

- консультирование по вопросам психологической и социальной абилитации;
- психологическая диагностика;
- психологическая коррекция.

Для каждого воспитанника в группе комбинированной направленности, учителем-логопедом после проведения педагогической диагностики индивидуального развития и на основе программы коррекционно-развивающей работы разрабатывается индивидуальный план, определяется индивидуальный образовательный маршрут, подбираются педагогические технологии, методики и формы деятельности, соответствующие образовательным потребностям данного ребенка. Обязательно разрабатывается комплексное психолого-педагогическое сопровождение каждого ребенка.

Взаимодействие с воспитателями логопед осуществляет в разных формах. Это совместное составление перспективного планирования работы на текущий период во всех образовательных областях; обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы; оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении; взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности; совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов, еженедельные задания учителя-логопеда воспитателям. В календарных планах воспитателей в начале каждого месяца логопед указывает лексические темы на месяц, примерную лексику

по каждой изучаемой теме, основные цели и задачи коррекционной работы.

Еженедельные задания логопеда воспитателю включают в себя следующие разделы:

- логопедические пятиминутки;
- подвижные игры и пальчиковая гимнастика;
- индивидуальная работа;
- рекомендации по подбору художественной литературы и иллюстративного материала.

Работу по социальной абилитации ведут не только учителя-логопеды, но и все специалисты учреждения: педагог-психолог, музыкальные руководители, воспитатели по физической культуре [5].

С 2018 года на базах детских садов начинается работа консультационных центров и тодлер – групп по оказанию методической, диагностической, консультативной помощи семьям в вопросах воспитания детей, не посещающих детский сад, а так же детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, так же талантливы, как и обычные дети. Они нуждаются лишь в том, чтобы им дали возможность проявить свои возможности и оказали поддержку – как педагоги, так и семья, в которой они воспитываются.

Переживая незабываемый, счастливый опыт творчества, ребенок не может остаться прежним. Эмоциональная память об этом будет заставлять его искать новые творческие подходы, поможет преодолевать неизбежные кризисы, возникающие в его повседневной жизни.

#### Список литературы

- 1 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Мин-ва образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. – Текст : электронный // Российская Газета : официальный сайт. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 18.04.2018).
- 2 Алехина С. В. Инклюзивное образование в России. – Текст : электронный // school30.org.ru: [сайт]. – URL: [http://school30.org.ru/docs/Ped\\_soveti/ped\\_sovet\\_7\\_30\\_12\\_15/inkluz\\_obr\\_istoriya.pdf](http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf) (дата обращения: 18.04.2018).
- 3 Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / сост. Л. В. Голубева. – Волгоград : Учитель, 2011.
- 4 Панова А. И. Российская энциклопедия социальной работы / А. И. Панова, Е. И. Холостова. – Москва : Институт социальной работы, 2011. – 364 с.
- 5 Чепурышкин И. П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : автореф. дис. ... к. пед. наук / И. П. Чепурышкин. – Ижевск, 2006. – 28 с.

#### References

- 1 Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya : Prikaz Min-va obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. – Tekst : elektronnyy // Rossiyskaya Gazeta : ofitsialnyy sayt. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (data obrashcheniya: 18.04.2018).
- 2 Alekhina S. V. Inklyuzivnoye obrazovaniye v Rossii. – Tekst : elektronnyy // school30.org.ru: [sayt]. – URL: [http://school30.org.ru/docs/Ped\\_soveti/ped\\_sovet\\_7\\_30\\_12\\_15/inkluz\\_obr\\_istoriya.pdf](http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf) (data obrashcheniya: 18.04.2018).
- 3 Inklyuzivnoye obrazovaniye: idei, perspektivy, opyt / sost. L. V. Golubeva. – Volgograd : Uchitel, 2011.
- 4 Panova A. I. Rossiyskaya entsiklopediya sotsialnoy raboty /

A. I. Panova, E. I. Kholostova. – Moskva : Institut sotsialnoy raboty, 2011. – 364 s.

5 Chepuryshkin I. P. Modelirovaniye vospitatelnogo prostranstva shkol-internatov dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami : avtoref. dis. ... k. ped. nauk / I. P. Chepuryshkin. – Izhevsk, 2006. – 28 s.

УДК 371.927

**Т.А. Пирвели, В.А. Дубовская**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Аннотация.** В статье рассматривается тесная взаимосвязь нравственно-эстетического развития и речи; его влияния на владение речью, и ее развитие. Описаны механизмы общего недоразвития речи, дана психолого-педагогическая характеристика детей с данным речевым нарушением.

**Ключевые слова:** нравственно-эстетическое развитие, общее недоразвитие речи.

**Т.А. Pirveli, V.A. Dubovskaya**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **MORAL AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM**

**Abstract.** The article deals with the close relationship of moral and aesthetic development and speech; its influence on mastering speech and its development. The mechanisms of general underdevelopment of speech are described, psychological and pedagogical characteristics of children with this speech disorder are given.

**Key words:** moral and aesthetic development, general underdevelopment of speech.

Процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации и состава, многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным строением. Законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого.

На каждой возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой ос-

нове. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка и процесса развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Так, при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста [2].

В дошкольном возрасте оформляются задатки, однако сензитивный период развития на их основе способностей продолжается вплоть до окончания школы. В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует семья, и его основные личностные новообразования связаны в первую очередь с ней. В дошкольном детстве к воздействиям семьи добавляется влияние общения со сверстниками, другими взрослыми людьми, обращение к доступным средствам массовой информации. В ранние годы семейное воспитательное воздействие в основном сводится к разнообразным влияниям на эмоциональную сферу ребенка, а также на его внешнее поведение. В дошкольном возрасте к семейным воздействиям добавляются те, которые направлены на воспитание у ребенка любознательности, настойчивости, адекватной самооценки, стремления к успехам, отзывчивости, общительности, доброты, а также нравственных качеств личности, которые прежде всего проявляются в отношениях к людям: порядочность, честность и другое [4].

В дошкольном возрасте ребенок учится общаться, взаимодействовать с окружающими людьми в совместной с ними деятельности, усваивает элементарные правила и нормы группового поведения. К среднему дошкольному возрасту у многих детей складываются умение и способность правильно оценивать себя, свои успехи, неудачи, личностные качества, причем не только в игровой, но также и в других видах деятельности: учении, труде, и общении.

В дошкольном возрасте соединяются воображение, мышление и речь. Подобный синтез порождает у ребенка способность вызывать и произвольно манипулировать образами при помощи речевых самоинструкций. Это означает, что у ребенка возникает и начинает успешно функционировать внутренняя речь как средство мышления [4].

В процессе воспитания, проводимого на речевой основе, происходит усвоение элементарных нравственных норм, форм и правил культурного поведения. Будучи усвоенными и став характерными чертами личности ребенка, эти нормы и правила начинают управлять его поведением, превращая действия в произвольные и нравственно регулируемые поступки. Все это вместе взятое образует индивидуальность ребенка и делает его личностью, отличной от других детей не только в интеллектуальном, но и в мотивационно-нравственном плане. Вершиной личностного развития ребенка в дошкольном детстве является персо-

нальное самосознание, включающее осознание собственных личностных качеств, способностей, причин успехов и неудач.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина под общим недоразвитием речи у детей (с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимают такую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы; словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и производительной стороны речи [4].

Особенности детей с общим недоразвитием речи ведут к неумению вовремя включаться в учебно-игровую деятельность или переключаться с одного объекта или вида деятельности на другой. Дети также отличаются низкой работоспособностью, быстрой утомляемостью и повышенной истощаемостью, что ведет к появлению разного рода ошибок при выполнении заданий.

Свободное общение у детей с ОНР крайне затруднено. Даже те звуки, которые они умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы.

Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо.

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники.

На фоне правильных предложений можно встретить иagramматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно.

Фонетическое оформление речи у детей с ОНР значительно отстает от возрастной нормы:

у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения и смягчения).

Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах.

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Наряду с общей соматической ослабленностью детям данной категории присущи и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отличаются от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность этапов действия, опускают его составные части. Например, им плохо удаются: перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. У детей отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики, обнаруживаются замедленность, застревание в одной позе.

Особенности поведения детей с общим недоразвитием речи обычно связаны, как и у нормально развивающихся сверстников, с условиями их жизни в семье и детском саду. Однако при наличии неврологической симптоматики (неврастения, минимальная мозговая дисфункция, астено-невротический или гиперкинетический синдром и пр.) поведение детей внешне ухудшается. У некоторых детей отмечаются повышенная нервозность, суетливость, двигательное беспокойство, возможны агрессивность и повышенная конфликтность. У других детей отмечаются проявления тревожности, фобические расстройства, негибкость, пониженный фон настроения и недостаточная экспрессивность. Дети могут быть неуверенны в себе, малоинициативны, недостаточно общительны в силу несформированности коммуникативно-речевых навыков. Личностная реакция на степень выраженности речевого дефекта, как правило, у дошкольников не выявляется [2].

Нравственно-эстетическое развитие тесно связано с речевым развитием, которое включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной

культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [3].

О.Л. Иванова предлагает следующие критерии оценки уровня развития эстетического отношения к действительности, которые логопед может использовать в своей работе:

1) интерес к эстетически выразительным объектам действительности, вычисление их с помощью эстетических категорий (стихи, проза);

2) проявление эмпатии, чувства сопереживания и сопричастности;

3) понимание и оценивание действительности с позиций «хорошо – плохо», «добро – зло» (эмоции);

4) ценностное отношение к продуктам творческой деятельности сверстников.

В ходе исследования, С.Л. Белых и Э.Х. Якуповой были выделены критерии, которые наиболее характерны для определенного возраста [1]:

1 Способность видеть красоту, воспринимать ее, чувствовать, ценить как в окружающем мире, так и в произведениях искусства, адекватное применение критериев красивого (ранний возраст).

2 Усвоенность, осознанность этических норм поведения, опрятность, стремление к порядку (младшая группа).

3 Звуковысотный слух, хорошие способности к подражанию (пение, танец) и игре на музыкальных инструментах (младшая группа).

4 Потребность выразить свои эмоциональные впечатления (средняя группа).

5 Стремление к языковому творчеству, интерес к процессу литературно-художественного творчества, удовольствие от творчества, потребность в самостоятельном творчестве.

6 Интерес к произведениям литературно-языкового искусства, способность обсуждать воспринимаемые произведения искусства, знания о разных направлениях в искусстве, о разных жанрах, познавательный интерес к процессу создания произведения искусства, потребность в создании собственных произведений, в результате, понимание предназначения произведений искусства как источников эстетического удовольствия.

7 Развитые этические чувства – доброта, сочувствие, восприятие, способность понимать другого человека, эмпатия – сопереживание другим.

8 Потребность к эстетическим оценкам и суждениям.

9 Придумывание (воображение) игр, сюжетов, картинок на основе полученных впечатлений, проявление воображения и творчества в игровой деятельности.

10 Охотное включение фантазии и воображения, проявление в деятельности, не связанной с художественным творчеством.

11 Эстетическое отношение к миру, способность к эстетической оценке окружающего мира (оценка красоты) и ближайшей окружающей среды, проявление эстетических эмоций, чувств, эстетические суждения о творчестве других детей.

12 Владение терминами, отражающими эстетическое восприятие и впечатление.

13 Эмоциональное сопереживание в процессе восприятия окружающей действительности.

14 Высокий уровень речевого развития, наличие большого количества слов в активном словаре, отражающих эмоциональное состояние.

Таким образом, нравственно-эстетическое развитие оказывает влияние на развитие речевых и языковых способностей детей с общим недоразвитием речи, а также помогает формировать умение пользоваться речью как средством коммуникации для дальнейшей успешной социализации и интеграции в среду сверстников.

#### Список литературы

1 Белых С. Л. Структура компонентов эстетического развития дошкольников / С. Л. Белых, Э. Х. Якупова. – Текст : электронный // Cyberleninka: [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-komponentov-esteticheskogo-razvitiya-doshkolnikov> (дата обращения: 29.04.2018).

2 Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Екатеринбург, 2002.

3 Ускова-Молчанова А. В. Воспитание нравственно-этических качеств у дошкольников с ОНР на занятиях по развитию связной речи / А. В. Ускова-Молчанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 6. – С. 59-63.

4 Филочева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : в 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) / Т. Б. Филочева, Г. В. Чиркина. – Москва, 2000. – 103 с.

#### References

1 Belykh S. L. Struktura komponentov esteticheskogo razvitiya doshkolnikov / S. L. Belykh, E. Kh. Yakupova. – Tekst : elektronnyy // Cyberleninka: [sayt]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-komponentov-esteticheskogo-razvitiya-doshkolnikov> (data obrashcheniya: 29.04.2018).

2 Zhukova N. S. Logopediya. Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov / N. S. Zhukova, E. M. Mastjukova, T. B. Filicheva. – Ekaterinburg, 2002.

3 Uskova-Molchanova A. V. Vospitaniye npravstvenno-etcheskikh kachestv u doshkolnikov s ONR na zanyatiyakh po razvitiyu svyaznoy rechi / A. V. Uskova-Molchanova // Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya. – 2010. – № 6. – S. 59-63.

4 Filicheva T. B. Podgotovka k shkole detey s obshchim nedorazvitiyem rechi v usloviyakh spetsialnogo detskogo sada : v 2 ch. Ch. I. Pervyy god obucheniya (starshaya gruppa) / T. B. Filicheva, G. V. Chirkina. – Moskva, 2000. – 103 s.

**А.А. Пухова, М.М. Киселева**  
*Курганский государственный университет,  
Курган*

## **АЛГОРИТМ ПОМОЩИ СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)**

**Аннотация.** *Данная статья посвящена обзору литературы по проблеме помощи семье, воспитывающей ребенка с аутизмом. Предложено описание основных рекомендаций для коррекции аутистического расстройства.*

**Ключевые слова:** ранний детский аутизм, помощь семье, коррекция.

**A. A. Pukhova, M. M. Kiseleva**  
*Kurgan state University, Kurgan*

## **ALGORITHM OF SUPPORT FOR FAMILIES BRINGING UP CHILD WITH AUTISM (REVIEW OF THE LITERATURE)**

**Abstract.** *This article is devoted to the review of literature on the problem of supporting a family raising a child with autism. The description of the main recommendations for the correction of autism disorder is proposed.*

**Key words:** early childhood autism, family support, correction.

Основная тяжесть повседневной работы с аутичным ребенком ложится, конечно, на семью. Работа с родителями аутичного ребенка является крайне важной. Семья аутичного ребенка зачастую лишена поддержки знакомых, а иногда даже близких людей. По причине неосведомленности окружающих о сущности проблемы раннего детского аутизма, родителям с трудом удается разъяснить причины разлаженного поведения ребенка, его капризов, отвести от себя упреки в его избалованности.

Близкие оказываются перед необходимостью переустройства жизни семьи с учетом интересов ребенка. Приходится думать не об удобстве и спокойствии, а о целесообразности и пользе происходящего в доме и семье для развития ребенка. Такой подход требует от близких самоотверженности и сил, но в моменты обострений уверенность в достижении положительного результата усилий ослабевает, «опускаются руки». В такие тяжелые моменты близкие ребенка нуждаются в поддержке не меньше его самого. Поскольку у нас не развита система психологической и социальной поддержки, эту серьезную и ответственную функцию придется взять на себя педагогу, занимающемуся с ребенком. Часто такая помощь оказывается эф-

фективной, т.к. педагогу доверяют. Полезно регулярно говорить с родителями аутичного ребенка, обсуждать возникающие ситуации. Во время этих бесед следует подготовить родителей к тому, что в ходе развития ребенка возможны периоды обострения, обсудить с ними тактику общих действий в такие моменты, в особенно трудные моменты необходимо помогать конкретными советами и действиями [1].

Изучение и разработка приемов помощи семье, в которой воспитывается аутичный ребенок, до настоящего времени осуществлялись медицинской психологией и психотерапией. Попытки оказания профессиональной психологической поддержки подобным семьям стали предприниматься только недавно, и пока они носят эпизодический характер. Существует ряд специальных исследований, которые направлены на выявление трудностей семьи с аутичным ребенком, описывающих тот характерный отпечаток, который они накладывают на членов семьи аутичного ребенка, также исследуются адаптивные возможности семьи в целом, предлагаются специальные шкалы для оценки взаимодействия детей и родителей.

В целом, выносимость и успешность адаптации семьи зависит от ее сплоченности, от включенности в семейные проблемы всех членов семьи, от того, как семья оценивает перспективы развития аутичного ребенка и от того, какую социальную и психологическую поддержку получает семья. Основные направления помощи таким семьям:

- психотерапия членов семьи;
- ознакомление родителей с рядом психических особенностей ребенка;
- составление индивидуальной программы воспитания и обучения аутичного ребенка в домашних условиях;
- обучение родителей методам воспитания аутичного ребенка [2].

Чтобы сделать менее болезненным процесс адаптации родителей к поставленному диагнозу, к пребыванию в лечебных учреждениях, для детей с аутизмом целесообразно предпринимать такие шаги:

- эмоционально поддерживать адаптационный процесс у родителей (позитивное подкрепление усилий, предпринятых родителями для лечения ребенка, нормализация переживаний и переносимых трудностей);
- укреплять родительскую самооценку (привлечение внимания родителей к их значимости в данной ситуации, оказание помощи в систематизации имеющегося опыта обращения с детьми и т.д.);
- помогать родителям в исследовании ситуации болезни с целью снятия чувства вины, это способствует лучшему пониманию особенностей заблуждения и его последствий;
- способствовать эффективному общению родителей с профессионалами (медицинский персонал, психологи, социальные службы);

- способствовать эмоционально открытому взаимодействию родителей с ребенком, что может улучшить физическое и психологическое благополучие ребенка;

- помогать налаживанию прямого и открытого общения внутри семьи, взаимной поддержке.

Родители должны проявлять терпение и последовательность в обучении и воспитании ребенка с расстройством аутистического спектра, создавая для него дома максимально спокойную обстановку. Для этого следует заботиться и о своем психическом благосостоянии, делая перерывы на отдых, посещая психолога для консультаций по воспитанию ребенка. Помощь родителей требуется в адаптации ребенка с аутизмом не только дома, но и на улице, в детском саду, в школе. Упорно, но мягко преодолевая его сопротивление, нежелание общаться, родители в конечном итоге дают понять ребенку, что для него возможно общение словами, игры со сверстниками и т. д. [4].

#### Список литературы

1 Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. – Москва : Академический проспект, 2013. – 480 с.

2 Демьянчук Л. Н. Комплексное психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений / Л. Н. Демьянчук, С. Ю. Кондратьева. – Санкт-Петербург, 2013.

3 Карвасарская И.Б. Психологическая помощь аутичной семье // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: матер. III съезда РПА и науч.-практ. конф. (Курск, 20-23 окт., 2003 г.). - Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. - 271 с.

4 Никольская О. С. Аутичный ребенок / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва, 2014.

#### References

1 Bettelkheym B. Pustaya krepost. Detskiy autizm i rozhdeniye Ya / B. Bettelkheym. – Moskva : Akademicheskij prospekt, 2013. – 480 s.

2 Demianchuk L. N. Kompleksnoye psikhologo-pedagogicheskoye mediko-sotsialnoye soprovozhdeniye detey s ogranichenennymi vozmozhnostyami zdorovia v usloviyakh spetsialnykh (korrektsionnykh) obrazovatelnykh uchrezhdeniy / L. N. Demianchuk, S. Yu. Kondratyeva. – Sankt-Peterburg, 2013.

3 Karvasarskaya I.B. Psikhologicheskaya pomoshch autichnoy seme // Psikhosotsialnyye problemy psikhoterapii, korrektsionnoy pedagogiki, spets. psikhologii: mater. III syezda RPA i nauch.-prakt. konf. (Kursk. 20-23 okt. 2003 g.). - Kursk: Izd-vo Kursk. gos. un-ta, 2003. - 271 s.

4 Nikolskaya O. S. Autichnyy rebenok / O. S. Nikolskaya, E. R. Bayenskaya, M. M. Libling. – Moskva, 2014.

УДК 376.42

**А.А. Сосновских, М.М. Киселева**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **СИСТЕМА РАННЕЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации системы ранней комплексной

помощи детям с нарушениями зрения и семье, которая воспитывает такого ребенка. Также в статье отражены некоторые особенности развития данной категории детей. Эта проблема очень актуальна в современном мире, так как необходимо адаптировать учащихся с особенностями развития к жизни в социуме.

**Ключевые слова:** ранняя комплексная помощь, нарушение зрения.

**A.A. Sosnovskikh, M.M. Kiseleva**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **SYSTEM EARLY COMPREHENSIVE ASSISTANCE TO CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS (LITERATURE REVIEW)**

**Abstract.** The article deals with the organization of the system of early comprehensive care to children with visual impairment and the family that brings up such a child. The article also reflects some features of the development of this category of children. This problem is very relevant in the modern world, as it is necessary to adapt schoolchildren with special needs to life in society.

**Key words:** early comprehensive assistance, visual impairment.

Одной из важнейших задач, стоящих перед системой специального образования, является включение детей с особенностями психофизического развития в жизнь современного общества. Решение этой задачи требует особого внимания и специально организованной ранней комплексной помощи в случае работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения зрения. Обладая определенными возможностями интеллектуального развития, эти дети часто ограничены в своей мобильности, в первую очередь, из-за отсутствия внешних визуальных раздражителей, побуждающих видящего ребенка к самостоятельному движению [1].

Категория детей с нарушениями зрения весьма разнообразна и неоднородна. Она включает следующие подкатегории:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;

- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;

- дети с амблиопией и косоглазием [4].

Л.И. Солнцева отмечала три характерные особенности развития незрячего ребенка. Первая заключается в некотором общем отставании развития незрячего по сравнению с развитием зрячего, что вызвано меньшим и бедным запасом представлений, недостаточной развитостью двигательной сферы, ограниченностью освоенного пространства, а самое главное – меньшей актив-



ностью при познании окружающего мира. Вторая особенность – несовпадение периодов развития незрячих и зрячих детей, так как незрячему приходится вырабатывать свои способы познания предметного мира, не свойственные зрячим. Третья особенность – диспропорциональность, которая проявляется в том, что функции и стороны личности, менее страдающие от отсутствия зрения (речь, мышление и т.д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие – более медленно (движения, овладение пространством), что вызвано отсутствием приемов и способов компенсации [2].

К основным формам оказания ранней комплексной помощи детям с нарушениями зрения относятся:

- педагогическое сопровождение ребенка в условиях семьи;
- индивидуальные занятия;
- групповые занятия.

1 Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в условиях семьи включает в себя:

- коррекционно-развивающую работу непосредственно с ребенком;
- включение родителей в коррекционно-педагогическое занятие педагога с ребенком и участие родителей в групповых семинарах-занятиях. Такое включение проходит поэтапно, в зависимости от готовности близкого взрослого адекватно взаимодействовать с собственным ребенком. На занятиях родители получают знания по формированию тех или иных умений и навыков у ребенка;
- консультирование законных представителей об индивидуальных особенностях ребенка и тех условий, которые необходимы для его оптимального развития, обучение их педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам его воспитания;

- индивидуальное консультирование. Индивидуальный прием одним или несколькими специалистами. Периодичность проведения – от единичного обращения до повторных консультаций от одного раза в месяц до одного раза в неделю;

- оказание психологической поддержки семье: консультирование законных представителей ребенка с ОПФР; психологическая профилактика; психолого-педагогическое просвещение; социально-психологическое сопровождение лиц раннего возраста, находящихся в социально опасном положении.

Психологическое сопровождение направлено на решение следующих задач:

- оптимизация детско-родительских взаимоотношений;
- коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- обучение родителей психологическим приемам саморегуляции;
- формирование у родителей активной жизненной позиции;
- формирование у родителей представлений

о технологиях и методах обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями;

- обучение родителей эффективным приемам коррекционной работы с детьми в домашних условиях;

- домашнее визитирование.

Главной целью раннего домашнего сопровождения является психолого-педагогическая поддержка и сопровождение семьи, имеющей ребенка с нарушением зрения. Поскольку наиболее комфортно ребенок раннего возраста чувствует себя дома, в кругу родственников, основной формой работы являются домашние визиты тифлопедагога.

Задачи раннего домашнего сопровождения можно разделить на две группы:

1) помощь ребенку с нарушением зрения: развитие сохранных анализаторов, развитие осязания и мелкой моторики, предметной деятельности; развитие общей моторики и др.;

2) помощь родителям детей с нарушением зрения: психологическая помощь (помощь в принятии и понимании ребенка, его дефекта); методическая помощь (просвещение по вопросам компетентного взаимодействия, обучения и развития ребенка со зрительной патологией); коррекция детско-родительских отношений [3].

Домашние визиты предпочтительнее потому, что малыш в привычных домашних условиях чувствует себя комфортно, безопасно, его поведение естественно, а это позволяет специалисту объективнее оценить динамику развития ребенка и достичь лучших результатов в своей работе. При этом посещение семьи на дому позволяет получить более полное и многообразное представление об окружающем ребенка мире, его социальном окружении, качестве развивающей среды и многом таком, о чем трудно судить, встречаясь с семьей вне места ее проживания.

2 Индивидуальные занятия.

Индивидуальные занятия в условиях центра. В данной организационной форме сочетается визитирование и индивидуальное консультирование: основная часть помощи оказывается семье во время визитирования.

3 Групповые занятия.

Групповые занятия в условиях центра

Групповые занятия при обязательном присутствии законных представителей объединяют не более трех детей старше двух лет, по возможности со сходными нарушениями. Проводятся с периодичностью не менее 2 раз в неделю. Продолжительность занятия определяется возможностями ребенка и составляет не менее 2 раз в неделю.

а) занятия в адаптивных группах ЦКРОиР. Помимо визитирования и индивидуального консультирования для ребенка (семьи) составляется график занятий в центре, занятия проводятся в группе или подгруппе по обучению взаимодействию с другими детьми с целью адаптации в детском кол-

лективе и интеграции в дошкольное учреждение;

б) занятия в группах кратковременного пребывания ЦКРОиР (как вариант консультирования).

Это группа кратковременного пребывания, где дети вместе с родителями на протяжении четырех часов 2 раза в неделю получают комплексную помощь в условиях центра. Занятия в группе организованы на основании индивидуально составленных программ, четкого расписания коррекционно-развивающих занятий у специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, инструктора по физической реабилитации) [5].

#### Список литературы

1 Веретенников И. В. Содержание и методика работы по физическому развитию детей с нарушениями зрения младенческого возраста / И. В. Веретенников // *Современные педагогические технологии в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития. Региональные модели специального образования : материалы IV Республиканского конкурса (7–21 декабря 2010 г.)*. – Минск : АПО, 2011. – С. 192.

2 *Воспитание и обучение слепого дошкольника / под ред. Л. И. Солнцевой, Е. Н. Подколзиной*. – Москва, 2005.

3 *Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях зрения: методика коррекционно-развивающей работы в раннем возрасте : учеб.-метод. комплекс / под ред. З. Б. Вахобжоновой*. – Москва, 2014. – 217 с.

4 Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учеб. пособие. – Москва : РАОИКР, 1999.

5 Прокопьева Е. С. Организация психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в условиях семьи в Республике Беларусь / Е. С. Прокопьева // *Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко [и др.] ; под ред. С. Е. Гайдукевич*. – Минск : БГПУ, 2009.

#### References

1 Veretennikov I. V. Soderzhaniye i metodika raboty po fizicheskomu razvitiyu detey s narusheniyami zreniya mladencheskogo vozrasta / I. V. Veretennikov // *Sovremennyye pedagogicheskiye tekhnologii v obuchenii i vospitanii detey s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya. Regionalnyye modeli spetsialnogo obrazovaniya : materialy IV Respublikanskogo konkursa (7–21 dekabrya 2010 g.)*. – Minsk : APO, 2011. – S. 192.

2 *Vospitaniye i obucheniye slepogo doshkolnika / pod red. L. I. Solntsevoy, E. N. Podkolzinoy*. – Moskva, 2005.

3 *Metodika korrektsionno-razvivayushchey raboty pri narusheniyakh zreniya: metodika korrektsionno-razvivayushchey raboty v rannem vozraste : ucheb.-metod. kompleks / pod. red. Z. B. Vakhobzhonovoy*. – Moskva, 2014. – 217 s.

4 Plaksina L. I. *Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey s narusheniyem zreniya : ucheb. posobiye*. – Moskva : RAOIKR, 1999.

5 Prokopyeva E. S. *Organizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya rebenka v usloviyakh semi v Respublike Belarus / E. S. Prokopyeva // Metodika uchebno-vospitatelnoy raboty v tsentre korrektsionno-razvivayushchego obucheniya i reabilitatsii : ucheb.-metod. posobiye / M. Ventland, S. E. Gaydukevich, T. V. Gorudko [i dr.] ; pod red. S. E. Gaydukevich*. – Minsk : BGPU, 2009

УДК 371.927

**А.А. Старцева, В.А. Дубовская**  
*Курганский государственный университет,*  
*Курган*

## ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

**Аннотация.** В данной статье представлены материалы исследования формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и легкой степенью дизартрии.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, дизартрия, диалог, старшие дошкольники с дизартрией.

**A.A. Startseva, V.A. Dubovskaya**  
*Kurgan state University, Kurgan*

## THE FORMATION OF DIALOGIC SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSPARTHRIA

**Abstract.** This article presents the materials of the study of the formation of dialogic speech in preschool children with general underdevelopment of speech and mild dysarthria.

**Key words:** dialogical speech, dysarthria, dialogue, senior preschool children with dysarthria.

Диалогическая речь – это основная форма речевого общения дошкольника, состоящая из обмена высказываниями-репликами [1].

В любом своем звене система образования ориентирована на формирование гармонически развитой личности, способной общаться, приобретая и реализуя полученные знания в целях индивидуального и социального благополучия. В работах многих авторов говорится о том, что нужно формировать языковые средства, в том числе формы и функции речи. Однако, на сегодняшний день вопрос того, как это сделать, мало разработан. Поэтому овладение детьми с речевыми нарушениями диалогической речью является одной из актуальных и значимых задач логопедии [2].

С помощью анализа литературных источников Е.Н. Винарской, Е.Н. Серебряковой, Л.В. Лопатиной нами были выявлены следующие особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией: структура диалога допускает грамматическую неполноту, наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля. Характерны отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов - микротем, длительные паузы на гра-

ницах фраз или их частей (не несущие смысловую нагрузку) [3,5].

Мы предположили, что формирование диалогической формы речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и легкой степенью дизартрии будет эффективнее, если:

1 опираясь на исследования, посвященные проблеме коррекции общего недоразвития речи и легкой степени дизартрии у детей дошкольного возраста (Л.В. Лопатина, Т.В. Филичева, Г.В. Чиркина) формировать коммуникативные умения и навыки в коллективных формах деятельности.

2 с учетом позиции патогенетического подхода к пониманию дизартрии (Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Архипова, М.В. Ипполитова, Л.В. Лопатина), формировать языковой компонент диалогической речи, развивая лексико-грамматические средства, способность задавать вопросы, используя игровую и предметно-развивающую деятельность;

3 основываясь на идее о возникновении и развитии речи в процессе общения (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Р.Е. Левина), формировать речевой этикет, межличностные отношения дошкольников со сверстниками и взрослыми в игровой деятельности и ситуациях неформального общения.

С целью выявления уровня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, нами на базе МБДОУ города Кургана «Детский сад комбинированного вида № 122 «Кораблик»» был организован констатирующий этап исследования, в котором принимали участие 10 детей экспериментальной и контрольной групп.

В ходе исследования диалогической формы речи выявлялось состояние следующих компонентов диалога, выделенных В.А. Дубовской [4].

1 Языковой компонент: фонетико-фонематические средства, связное высказывание, способность задавать вопросы.

2 Коммуникативный компонент: умение взаимодействовать с партнером, определять эмоциональное состояние, регуляция и контроль речевых умений.

Для изучения каждого компонента были использованы задания из адаптированных нами методик М.А. Поваляевой, Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, В.И. Яшиной, Г.А. Цукерман, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, И.Д. Коненковой, О.В. Дыбиной, Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

Нами применялась балльно-уровневая система оценки. Была составлена качественная и количественная характеристика уровней сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

**Высокий уровень (49 – 60)** – ребенок без затруднений справляется со всеми заданиями самостоятельно. Правильно, отчетливо произносит все звуки. Дифференцирует звуки (различа-

ет на слух и при произношении). Ответы ребенка соответствуют ситуации, предложения связаны между собой, ребенок использует разнообразные средства связи, словарный запас на уровне нормального речевого развития. Активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражает свои мысли, пользуется формами речевого этикета, умеет договориться. Правильно характеризует состояние человека.

**Средний уровень (25 – 48)** – в процессе выполнения заданий ребенок пользуется подсказками логопеда. Правильное, отчетливое произношение всех звуков. Недостаточная четкость дифференциации звуков. Ребенок достаточно контактен. Ответы ребенка соответствуют ситуации, дает их предложениями, словарный запас в норме. Ребенок слушает и понимает речь, участвует в общении, но чаще, по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое, не всегда умеет договориться и вести диалог. Иногда неправильно характеризует состояние и настроение человека.

**Низкий уровень (0 – 24)** – ребенок даже с помощью подсказок логопеда не выполняет элементарные задания. Ответы ребенка соответствуют ситуации, дает их отдельными предложениями, не связанными между собой, нарушена логическая последовательность, словарный запас ограничен бытовой лексикой. Характерны дефекты в произношении звуков, отсутствие их дифференциации. Контакт ребенок устанавливает с трудом, ограничивается отдельными репликами, требуется побуждение. Выполнять упражнения отказывается. Невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, не умеет договориться со сверстниками. Состояние и настроение человека называет неправильно.

Критерии нормы диалога мы взяли из работ А.Г. Арушановой, Т.В. Базжиной и Н.И. Лепской. Ребенок шести лет в норме владеет правильным произношением всех звуков речи. Однако у некоторых детей еще имеются недостатки, выражающиеся в недостаточно четкой дифференциации отдельных звуков. Чаще это свистящие и шипящие, звонкие и глухие согласные, твердые и мягкие звуки. Детям шести-семи лет доступно произношение слов сложной звукословесной конструкции. Они умеют отвечать на вопросы, соблюдая нормы литературного произношения, изменяя, в зависимости от высказывания, просодические компоненты речи (силу, высоту, темп, тембр). Дети осваивают практически все способы словообразования русского языка (на уровне языкового чутья). Правильно понимают и употребляют в своей речи практически все предлоги, выражающие пространственные отношения. Дети хорошо владеют повседневным речевым этикетом, употребляют различные его формы в зависимости от

ситуации. К незнакомым взрослым обращаются, используя слова: «извините», «скажите, пожалуйста». Диалоги, составленные детьми по картинке, имеют сложную структуру, состоят из 4-6 и более двучленных диалогических единств [1,2].

Коротко остановимся на результатах констатирующего эксперимента. Мы выяснили, что диалогическая речь у детей экспериментальной и контрольной групп с общим недоразвитием речи и легкой степенью дизартрии находится на среднем уровне, и только у одного ребенка контрольной группы на низком уровне. Мы предполагаем, что это обусловлено структурой дефекта ребенка – общим недоразвитием речи III уровня, легкая степень дизартрии, что свидетельствует о наличии трудностей в выполнении заданий. Это может быть связано и со слабостью центральной нервной системы, повышенной гиперактивностью.

По результатам языкового компонента: преобладает средний уровень развития. Всем исследуемым детям с ОНР III уровня, обусловленным легкой степенью дизартрии, была необходима помощь в виде наводящих вопросов. В речи детей имеются нарушения звукопроизношения. Объем словаря снижен, в отличие от нормы, присущей данному возрасту, при этом в большей степени преобладают глаголы и существительные. В общении дети участвуют по инициативе других, умеют слушать, отвечать на вопросы, испытывают некоторые затруднения при формулировании вопросов. Низкий уровень: ответы ребенок дает отдельными предложениями, не связанными между собой, нарушена логическая последовательность, словарный запас ограничен бытовой лексикой. Даже с помощью подсказок логопеда не может выполнить элементарные задания. Нарушено произношение и дифференцирование звуков.

По результатам коммуникативного компонента диалогической речи также преобладает средний уровень развития: задания дети выполняют в замедленном темпе, иногда требуется повторное воспроизведение, помощь в виде уточняющих вопросов. Вступают в общение, но не могут самостоятельно продолжить рассказ, а только с помощью подсказок. Дети называют две-три из пяти эмоций, изображенных на картинках, не всегда правильно характеризуют состояние человека. Умение пользоваться формулами речевого этикета неустойчивое, используют только в ситуации приветствия. Низкий уровень: ребенок не всегда правильно называет эмоции, изображенные на картинках, не совсем понимает настроение людей. Требуется повторное воспроизведение, значительная помощь в виде стимулирующих вопросов и контекстной подсказки, в составленных предложениях отмечаются замены слов, нарушение порядка, искажение смысла. Речевой этикет ребенок не использует.

Мы можем сделать вывод, что для детей ведение диалога и выстраивание связной речи представляет сложность. Выстраивание диало-

га представляет сложную задачу, требующую от ребенка в первую очередь потребности в общении, умения ориентироваться в ситуации общения, но у детей с дизартрией имеются трудности в формировании коммуникативной деятельности. Самостоятельное общение для них затруднено, многие из них избегают общения с окружающими в силу структуры речевого дефекта, поэтому нами была разработана коррекционно-педагогическая работа для преодоления выявленных нарушений.

В настоящее время нами реализуется программа формирующего эксперимента. Его содержание основано на идее о возникновении и развитии речи в процессе общения Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Р.Е. Левиной, концепциях Л.В. Лопатиной, Т.В. Филичевой, Г.В. Чиркиной, посвященных проблеме коррекции общего недоразвития речи и легкой степени дизартрии у детей дошкольного возраста, а также учете позиции патогенетического подхода к пониманию дизартрии Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Архипова, М.В. Ипполитова, Л.В. Лопатина.

Методической основой предложенной нами логопедической работы явились труды О.В. Правдиной, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Т.А. Ткаченко, А.А. Савенкова, В.М. Минаевой и Т.А. Ладыженской. Данные методики мы адаптировали с учетом возрастных и психологических критериев.

Содержание логопедической работы реализуется в соответствии с целью, задачами и направлениями коррекционно-педагогической работы по формированию диалогической речи у дошкольников с ОНР 3 уровня, обусловленном легкой степенью дизартрии, составлен план работы, включающий подготовительный, основной и заключительный этапы.

Занятия по формированию диалогической речи проходят как в рамках коррекционно-логопедической работы детского сада, согласно перспективному планированию, так и во время свободной деятельности. Все проведенные упражнения дополняют логопедические занятия, чередуются групповые и индивидуальные формы работы.

На настоящий момент нами проведен первый этап работы, который был направлен на формирование коммуникативного компонента диалогической речи и включал обучение детей взаимодействовать с партнером и определять эмоциональное состояние. Несмотря на то, что эксперимент продолжается, мы можем говорить о положительной динамике предложенной нами логопедической работы.

Улучшилась качественная и количественная характеристика: дети стали проявлять инициативность и активность при общении как со сверстниками, так и со взрослыми, стали более компетентны в отношении к партнеру по общению. От разговора не уходят, задают больше вопросов. Называют эмоции, изображенные на картинках, правильно характеризуют состояние человека.

Продолжается логопедическая работа на основном этапе эксперимента по формированию языкового компонента диалогической речи. Уже можно отметить, что дошкольники стали лучше дифференцировать звуки (различать на слух и при произношении). Ответы дают предложениями, соблюдается временная и логическая последовательность. Дети стали легко вступать в контакт, ответы на вопросы развернуты, задают вопросы в ходе диалога.

Таким образом, данные результаты свидетельствуют о положительной динамике у детей, а, следовательно, о правомерности нашей гипотезы.

*Список литературы:*

- 1 Арушанова А. Г. *Речь и речевое общение детей : книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.*
- 2 Базжина Т. В. *Диалог на начальном этапе языкового развития / Т. В. Базжина // Детская речь: лингвистический аспект. – Санкт-Петербург : Образование, 1992. – С. 57–66.*
- 3 Винарская Е. Н. *Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987.*
- 4 Дубовская В. А. *Формирование готовности старших дошкольников к речевому общению в игровых формах обучения: диссертация ... к. пед. наук / В. А. Дубовская. – Курган, 2000. – 175 с.*
- 5 Лопатина Л. В. *Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова – Санкт-Петербург : СОУЗ, 2000. – 192 с.*

*References:*

- 1 Arushanova A. G. *Rech i rechevoye obshcheniye detey : kniga dlya vospitateley detskogo sada / A. G. Arushanova. – Moskva : Mozaika-Sintez, 1999. – 272 s.*
- 2 Bazzhina T. V. *Dialog na nachalnom etape yazykovogo razvitiya / T. V. Bazzhina // Detskaya rech: lingvisticheskiy aspekt. – Sankt-Peterburg : Obrazovaniye, 1992. – S. 57–66.*
- 3 Vinarskaya E. N. *Ranneye rechevoye razvitiye rebenka i problemy defektologii: Periodika rannego razvitiya. Emotsionalnyye predposylki osvoyeniya yazyka / E. N. Vinarskaya. – Moskva : Prosveshcheniye, 1987.*
- 4 Dubovskaya V. A. *Formirovaniye gotovnosti starshikh doshkolnikov k rechevomu obshcheniyu v igrovyykh formakh obucheniya: dissertatsiya ... k. ped. nauk / V. A. Dubovskaya. – Kurgan, 2000. – 175 s.*
- 5 Lopatina L. V. *Preodoleniye rechevykh narusheniy u doshkolnikov (korrektsiya stertoy dizartrii) : ucheb. posobiye / L. V. Lopatina, N. V. Serebryakova – Sankt-Peterburg : SOYuZ, 2000. – 192 s.*

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Авдеева Елизавета Сергеевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Акатьева Кристина Алексеевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Антипина Татьяна Александровна** – магистрант, Курганский государственный университет, Курган.
- Асеева Татьяна Викторовна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Бабицина Анастасия Владимировна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Болдырева Дарья Леонидовна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Бондарева Людмила Александровна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Бурнатовая Татьяна Андреевна** – магистр, Курганский государственный университет, Курган.
- Гаврилова Анастасия Игоревна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Гомзякова Наталия Юрьевна** – доцент кафедры специальной психологии и олигофренопедагогики, кандидат педагогических наук, Московский государственный областной университет, Москва.
- Григорьева Юлия Витальевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Дзендзя Олеся Юрьевна** – учитель-логопед, детский сад комбинированного вида № 8, Белгород.
- Дмитриевских Людмила Сергеевна** – старший преподаватель кафедры дефектологии, Курганский государственный университет, Курган.
- Дубовская Вера Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, Курганский государственный университет, Курган.
- Евдокимова Вероника Витальевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Егорова Наталья Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологи, Курганский государственный университет, Курган.
- Ефименко Елизавета Александровна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Затирахина Анастасия Андреевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Зырянова Надежда Николаевна** – воспитатель, детский сад № 116, Курган.
- Карпунина Елена Петровна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Квашнина Анна Александровна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Киселева Мария Михайловна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры дефектологии, Курганский государственный университет, Курган.
- Крылова Анастасия Сергеевна** – магистрант, Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Саранск.
- Логунова Кристина Сергеевна** – воспитатель, детский сад комбинированного вида № 137 «Алиса», Курган.
- Максимова Анна Николаевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Маслакова Полина Андреевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Медведева Елизавета Николаевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Месь Анастасия Николаевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Михирева Дарья Евгеньевна** – педагог-психолог, средняя общеобразовательная школа № 15, г. Тюмень.
- Михневич Дарья Александровна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Мохирева Любовь Александровна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Мусихина Светлана Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, Курганский государственный университет, Курган.
- Никифорова Анна Викторовна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Никулина Ирина Александровна** – дефектолог, детский сад комбинированного вида № 8, Белгород.
- Овсянникова Алена Николаевна** – старший преподаватель кафедры дефектологии, Курганский государственный университет, Курган.
- Пирвели Татьяна Александровна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Попова Наталья Евгеньевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Пухова Алина Александровна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Разумова Елена Андреевна** – магистрант, Курганский государственный университет, Курган.
- Рябова Наталья Владимировна** – доктор педагогических наук, доцент, Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Саранск.
- Середенкова Ирина Олеговна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Смирнова Анастасия Алексеевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Сосновских Анастасия Андреевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Спирина Алена Вадимовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики, Тюмень.
- Старцева Алена Александровна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.
- Тропина Александра Сергеевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.

**Чеснокова Алина Алексеевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.  
**Чибрикова Мария Эдуардовна** – студент, Московский государственный областной университет, Москва.  
**Чиянова Дарья Викторовна** – студент, Курганский государственный университет, «Центр помощи детям», Курган.  
**Шалабанова Ирина Юрьевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.  
**Шульга Алена Юрьевна** – студент, Курганский государственный университет, Курган.  
**Яговкина Лариса Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, Курганский государственный университет, Курган.

## AUTHORS

- Avdeeva Elizaveta Sergeevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Akatyeva Kristina Alekseevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Antipina Tatyana Aleksandrovna** – undergraduate, Kurgan state University, Kurgan.  
**Aseeva Tatyana Viktorovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Babytsina Anastasia Vladimirovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Boldyreva Daria Leonidovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Bondareva Lyudmila Aleksandrovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Burnatova Tatyana Andreevna** – graduate student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Gavrilova Anastasia Igorevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Gomzyakova Natalya Yurievna** – associate Professor of the Department of special psychology and oligophrenopedagogy, candidate of pedagogical Sciences, Moscow state regional University, Moscow.  
**Grigoryeva Yuliya Vitalyevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Dzenzya Olesya Yurievna** – the teacher-logopedist, kindergarten of combined type No. 8, Belgorod.  
**Dmitrievskikh Lyudmila Sergeevna** – senior lecturer of the Department of defectology, Kurgan state University, Kurgan.  
**Dubovskaya Vera Aleksandrovna** – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of defectology Department, Kurgan state University, Kurgan.  
**Evdokimova Veronika Vitalyevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Egorova Natalia Leonidovna** – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of defectology, Kurgan state University, Kurgan.  
**Efimenko Elizaveta Aleksandrovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Zatirakhina Anastasiya Andreevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Zyryanova Nadezhda Nikolaevna** – teacher of the kindergarten No. 116, Kurgan.  
**Karpunina Elena Petrovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Kvashnina Anna Aleksandrovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Kiseleva Maria Mikhailovna** – candidate of biological Sciences, associate Professor of defectology, Kurgan state University, Kurgan.  
**Krylova Anastasiya Sergeevna** – undergraduate, Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evseyeva, Saransk.  
**Logunova Kristina Sergeevna** – educator, kindergarten combined type No. 137 “Alice”, Kurgan.  
**Maximova Anna Nikolaevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Maslakova Polina Andreevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Medvedeva Elizaveta Nikolaevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Mes Anastasia Nikolaevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Mikhireva Darya Evgenievna** – secondary school No.15, Moscow.  
**Mikhnevich Daria Aleksandrovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Mokhireva Lyubov Aleksandrovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Musikhina Svetlana Aleksandrovna** – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of defectology Department, Kurgan state University, Kurgan.  
**Nikiforova Anna Viktorovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Nikulina Irina Aleksandrovna** – Kindergarten of a complex kind No.8, Belgorod  
**Ovsyannikova Alyona Nikolaevna** – senior lecturer of the Department of defectology, Kurgan state University, Kurgan.  
**Pirveli Tatyana Alexandrovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Popova Natalia Evgenyevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Pukhova Alina Aleksandrovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Razumova Elena Andreevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Ryabova Natalya Vladimirovna** – doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evseyeva, Saransk.  
**Seredenkova Irina Olegovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Smirnova Anastasia Alekseevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Sosnovskikh Anastasia Andreevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Spirina Alyona Vadimovna** – candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of age physiology, special and inclusive education, Tyumen state University, Institute of psychology and pedagogy, Tyumen.  
**Startseva Alyona Aleksandrovna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Tropina Alexandra Sergeevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Chesnokova Alina Alekseevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Chibrikova Maria Eduardovna** – student, Moscow state regional University, Moscow.  
**Chiyanova Daria Viktorovna** – student, Kurgan state University, “center for children”, Kurgan.  
**Shalabanova Irina Yuryevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Shulga Alyona Yuryevna** – student, Kurgan state University, Kurgan.  
**Yagovkina Larisa Sergeevna** – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of defectology Department, Kurgan state University, Kurgan.



# ВЕСТНИК

КУРГАНСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

№ 4 (51)  
2018

---

## Редакционная коллегия:

### Главный редактор

**Прокофьев Константин Георгиевич** – кандидат юридических наук, исполняющий обязанности ректора ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

### Редколлегия

**Зеер Эвальд Фридрихович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

**Загвязинский Владимир Ильич** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

**Гаязов Альфис Суфиянович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, президент Академии наук Республики Башкортостан

**Репин Сергей Арсеньевич** – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»

**Шкутина Лариса Арнольдовна** – доктор педагогических наук, профессор Карагандинского государственного университета имени академика Е.А. Букетова

**Абдуллаева Барно Сайфутдиновна** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке и инновациям Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами

**Попкочев Траян Александров** – PhD, доцент, декан факультета педагогики Югозападен университет «Неофит Рилски», Республика Болгария

**Еговцева Надежда Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

**Савиных Владимир Леонидович** – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

**Комарова Юлия Александровна** – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

**Дубровина Ирина Владимировна** – действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО»

**Стрелков Владимир Иванович** – доктор психологических наук, профессор, ректор ЧУ ВО «Столичная академия малого бизнеса (институт)»

**Овчарова Раиса Викторовна** – доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

**Приходько Мария Юрьевна** – PhD, профессиональный лектор, Университет Де Поля (DePaul University), Чикаго, США

**Ратушная Екатерина Радиогеловна** – доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

**Бильана (Миле) Бабић** – доктор филологических наук, профессор Баня-Лукского университета, Сербская Республика

**Бочегова Наталья Николаевна** – доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

Редакторы *Л.С. Иванова, Е.В. Денисенко*

Перевод *Т.Ю. Зорина*

---

Дата выхода в свет 28.12.18

Формат 60\*84 1/8

Бумага 80 г/м<sup>2</sup>

Печать цифровая

Усл. печ. л. 15,00

Уч.-изд. л. 15,0

Заказ № 89

Тираж 300 экз.

Цена свободная

---

Адрес издателя, типографии:

Библиотечно-издательский центр КГУ.

640020, г. Курган, ул. Советская 63/4.

Курганский государственный университет.