ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической
студенческой конференции,
28 апреля 2019 года

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Курганский государственный университет»

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической студенческой конференции,
28 апреля 2019 года

Курган 2020

УДК 376
ББК 74.3
С 56

Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях : сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции 28 апреля 2019 года. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2019. – 252 с. – URL: http://dspace.kgsu.ru/ xmlui. – Текст : электронный.

Печатается по решению научно-технического совета Курганского государственного университета.

В сборнике представлены статьи ученых, практиков, студентов и аспирантов в области специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Научные редакторы:
В. А. Дубовская, кандидат педагогических наук, доцент;
С. А. Мусихина, кандидат педагогических наук, доцент.

Редакционная коллегия:
Н. Л. Егорова, кандидат педагогических наук, доцент;
Л. С. Дмитриевских, старший преподаватель.

ISBN 978-5-4217-0553-6

© Курганский
государственный
университет, 2020
© Авторы, 2020

РАЗДЕЛ I
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

УДК 376.42

Е. Ф. Иванова, Н. Л. Егорова
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В работе рассмотрены особенности межполушарного взаимодействия у детей с нарушением интеллектуального развития, а также основные различия между нормально развивающимися детьми и детьми с аномальной линией развития.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие, интеллектуальное развитие.

Единство мозга определяется сочетанием двух фундаментальных свойств: межполушарной специализации и межполушарного взаимодействия, которое представляет собой устойчивую передачу информации из одного полушария в другое и динамическое подавление межполушарной интерференции.

Основой развития интеллекта является интегрированное межполушарное взаимодействие, которое служит для передачи информации от одного полушария мозга к другому.

Межполушарное взаимодействие – это особый механизм объединения правого и левого полушарий в единую интегративную, целостно работающую систему, которая формируется под влиянием как генетических, так и средовых факторов. Взаимодействие полушарий головного мозга обеспечивается комиссурными (спаечными) нервными волокнами [5].

Функциональная асимметрия мозга – это уникальная особенность человеческого вида. Этот скачок в филогении подтверждает значимость процессов межполушарного взаимодействия для мозговой организации

специфически человеческих форм адаптивного поведения. Развитие лобных отделов головного мозга и их функциональная активность имеют основополагающее значение для адекватной стабилизации парной работы мозга. Поэтому основное внимание уделяется в первую очередь поддержанию и активизации функционального состояния передних отделов головного мозга ребенка.

Включение каждого последующего этапа парной работы мозга предполагает интеграцию и усвоение предыдущего, который начинает выполнять подчиненную роль, продолжая уже в свернутом виде обеспечивать свои основные функции под контролем.

Выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций характерна для детей со специфическими нарушениями чтения и письма. Трудности в обучении таких детей возникают из-за незрелости определенных функций, нарушения межполушарного взаимодействия, дисгармоничного созревания мозга.

Развивая двигательные навыки, мы создаем предпосылки для формирования многих психических процессов. В работах В. М. Бехтерева, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Н. С. Лейтеса, П. Н. Анохина, И. М. Сеченова доказано влияние манипуляций руками на функции высшей нервной деятельности и развитие речи. Поэтому развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот [4].

Процесс, предшествующий функциональному формированию психологических связей, протекает по универсальным законам развития, имея при этом свою периодизацию. Ее конечным результатом можно считать межполушарную интеграцию более высокого уровня. Парная работа мозга, как фундаментальная система, подчиняет себе функциональную специализацию полушарий – неотъемлемую часть этой системы. Без формирования устойчивого обеспечения парной работы мозга на начальных (базальных) уровнях невозможно организовать функциональную деятельность высших.

С позиции Д. Н. Исаева, умственная отсталость – это совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей умственной отсталости, которые проявляются в трудностях социальной адаптации преимущественно вследствие преобладающего интеллектуального дефекта [3].

Особенности психики умственно отсталых детей были достаточно полно изучены С. Я. Рубинштейном, Б. И. Пинским, В. Г. Петровой, И. М. Соловьевым и др.

Для детей с умственной отсталостью характерно недоразвитие познавательных интересов, что выражается в том, что они имеют меньшую потребность в знаниях, чем их нормальные сверстники [2].

По результатам многочисленных исследований можно установить, что умственно отсталые дети на всех этапах процесса обучения имеют элементы недоразвития, а в ряде случаев и атипичного развития психических функций. В результате у детей возникают искаженные представления об окружающем мире, их жизненный опыт крайне скуден. Первая стадия познания, восприятие, сразу же оказывается ущербной. Часто восприятие умственно отсталых детей страдает не только от снижения их зрения, слуха, недоразвития речи, но и, когда сохраняются анализаторы, восприятие этих детей отличается рядом особенностей.

Мышление умственно отсталых отличается от мышления нормальных детей своей некритичностью и неспособностью самостоятельно оценивать свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно заметно у психически больных детей, детей с повреждением лобных отделов головного мозга и у слабоумных. Они, как правило, довольны собой и своей работой и не понимают своих неудач.

Причиной специфических особенностей умственно отсталых детей являются нарушения высшей нервной деятельности и недоразвитие психических процессов. Такие психологи, как Ж. И. Намазбаева, Н. Л. Коломенский, А. Д. Виноградова указывают, что умственно отсталые, в отличие от своих сверстников с нормальным интеллектом, характеризуются ограниченными представлениями об окружающем мире, ограниченными потребностями, интересами и мотивами, снижается активность всех видов деятельности. Эти черты характера затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

Анализ практически любого психического процесса позволяет выявить компоненты, предусмотренные структурами как левого, так и правого полушарий. Функциональная специализация полушарий определяется способом обработки информации, когнитивным стилем: правое полушарие преимущественно невербальное, образное, зрительное, сенсорное, ассоциативное, обработка информации происходит глобально; левое по-

лушарие вербальное, логическое, «рациональное», обработка информации происходит аналитически, последовательно.

Нейрофизиологические механизмы нарушения мозговой интеграции в процессе деятельности отражают изменения в межполушарном взаимодействии в процессе обработки сенсорной информации [1]. Можно предположить, что нарушение межполушарной передачи информации искажает когнитивную интеграцию в интеллектуальной деятельности, учитывая функциональную специализацию полушарий, а также роль совместной деятельности обоих полушарий в реализации высших психических функций. Чувственные знания и практическая деятельность недостаточно осмыслены и формализованы в слове в связи с тем, что знания, приобретенные в словесной форме, не оказывают существенного влияния на развитие умственно отсталого ребенка.

Библиографический список

1 Бехтерева, Н. П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека / Н. П. Бехтерева. – Ленинград, 1971. – Текст : непосредственный.

2 Гилевич, И. М. Дети с отклонениями в развитии. / И. М. Гилевич, Е. А. Забара, М. В. Ипполитова [и др.]. – Москва, 1997. – Текст : непосредственный.

3 Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 390 с. – Текст : непосредственный.

4 Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – Москва, 1973. – Текст : непосредственный.

5 Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга / под ред. Е. Д. Хомской. – Москва, 1986. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

Е. В. Кошелева
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребёнка – детский сад № 154», г. Магнитогорск

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрен начальный этап работы по изобразительной деятельности с детьми ОВЗ в инклюзивном образовательном учреждении.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок с ОВЗ, личностно-ориентированный подход.

Инклюзивное образование включено в единую государственную систему образования России. Особое внимание со стороны Министерства образования и науки Российской Федерации и общественных организаций в настоящее время направлено на перестройку системы образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также на создание инклюзивного образовательного пространства.

Основная цель инклюзивного образования – вовлечение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь. Инклюзия дает возможность детям с особыми потребностями посещать обычные дошкольные учреждения вместе с другими детьми.

Однако следует отметить, что внедрение инклюзивного образования в России сталкивается с рядом трудностей. Так, по мнению Н. Н. Малофеева, основные трудности связаны с отсутствием национальной программы социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, повышением уровня толерантности, самосознания и помогающего поведения со стороны здоровых людей. Без создания и апробации такой программы внедрение инклюзии в систему образования будет сопровождаться серьезными проблемами и непониманием ее необходимости со стороны участников образовательного процесса [3].

Процесс создания инклюзивной образовательной среды сопровождается проблемами, в том числе отсутствием методической и нормативно-

правовой базы, необходимостью изменения профессиональной подготовки педагогов, способных реализовывать инклюзивные образовательные программы и использовать личностно-ориентированный подход к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Еще одной проблемой, возникающей в процессе инклюзии, является отсутствие специального медицинского обеспечения в образовательном учреждении. Еще одной очень острой проблемой является нехватка специалистов для работы в инклюзивной среде, а также обязательная подготовка всех педагогов к работе в инклюзивном пространстве и обучение их технологиям инклюзивного образования с использованием личностно-ориентированного подхода. Проблема личностно-ориентированного подхода к развитию детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из важнейших в теории и практике дошкольной педагогики.

Понятие «личностно-ориентированный подход», по мнению ряда ученых, определяется как концентрация внимания педагога на целостной личности человека, забота о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовного человека с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития. Исследователи отмечают, что «личностно-ориентированное образование» формируется на основе личностно-ориентированного подхода и указывают, что целью личностно-ориентированного образования является создание условий для полноценного развития следующих функций личности: способности к выбору, способности к рефлексии и адекватной оценке своей жизни, способности к творчеству, ответственности за поступки, независимости суждений, самостоятельности личности [1].

В личностно-ориентированном образовании студент является главным действующим лицом всего образовательного процесса. Учитель, таким образом, становится не столько «источником информации» и «контролером», сколько диагностом и помощником в развитии личности ученика. Различные специалисты, в том числе Е. Л. Агафонова, М. Н. Алексеева, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова и др., обращались к проблеме подготовки будущих педагогов к условиям труда в системе инклюзивного образования. Эти ученые определяют уровень готовности педагога к работе в инклюзивном пространстве, оценивая его профессиональную и психологическую готовность.

В педагогике и психологии изобразительная деятельность была и остается одним из важнейших коррекционных средств. Основной задачей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является развитие их потенциальных познавательных способностей, правильного поведения, привитие им трудовых и других социально значимых навыков и умений посредством различных видов деятельности. Согласно воззрениям Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и других выдающихся психологов, психика человека наиболее активно изменяется в процессе деятельности.

Среди различных видов деятельности (учебной, игровой, трудовой) ученые выделяют изобразительную деятельность как наиболее интересную и занимательную в работе с детьми ОВЗ. Рисунок особенно популярен благодаря своей доступности, ясности и конкретности выражения.

Академик В. М. Бехтерев писал, что «детский рисунок является объективным свидетелем проявления и развития детской психики» [2].

Исключительно большое значение занятий рисованием подчеркивали А. Н. Граборов, Т. Н. Головина, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, И. М. Соловьев, М. М. Нудельман, Ж. И. Шифф и другие.

В связи с вышесказанным в своей работе с детьми-инвалидами мы используем нетрадиционные приемы рисования.

Использование нетрадиционных приемов рисования повышает интерес детей к изобразительной деятельности, позволяет детям быстрее достигать результатов, способствует развитию зрительных и технических навыков.

Но для детей с ограниченными возможностями здоровья характерно отставание в развитии умственной деятельности, наблюдается отставание в формировании восприятия, недостаточно сформирована зрительно-аналитическая и синтетическая деятельность. Исследователи отмечают, что у этой группы детей снижена мыслительная активность, недостаточно сформированы способности к мыслительным операциям. Из-за быстрого наступления утомления дети не могут выполнить начатое ими задание, у них снижается интерес к процессу и результату деятельности, а зачастую его и вовсе нет.

Все эти отклонения в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья оказывают негативное влияние на формирование художественной деятельности, в том числе и живописи. В то же время эта актив-

ность ребенка является движущей силой его психического развития. Поэтому использование нетрадиционных приемов рисования на уроках рисования приобретает высокую корректирующую значимость.

Использование нетрадиционных методик способствует обогащению знаний и представлений детей об объектах и их использовании, материалах, свойствах и способах работы с ними. Все необычное привлекает внимание детей, заставляет их удивляться. Необычный рисунок дает толчок к развитию воображения, творчества, самостоятельности, инициативы, проявлению индивидуальности. Нетрадиционные методы изображения требуют точного соблюдения последовательности выполняемых действий. Работа с нетрадиционными изобразительными техниками стимулирует положительную мотивацию рисовальной деятельности, вызывает у детей радостное настроение, снимает страх перед краской, страх не справиться с процессом рисования. Многие виды нетрадиционного рисования способствуют развитию зрительно-моторной координации, коррекции мелкой моторики рук. Занятия рисованием с использованием нетрадиционных изобразительных техник не утомляют детей, они остаются высокоактивными и эффективными на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания.

Использование различных изобразительных приемов позволяет учитывать индивидуальные возможности детей, вести индивидуальную, подгрупповую или коллективную работу. Исследователи отмечают, что нетрадиционные методы изображения могут помочь уменьшить возбуждение слишком эмоционально обеспокоенных детей.

На уроках рисования с использованием нетрадиционных изобразительных приемов решаются общеобразовательные, коррекционные и воспитательные задачи:

1) внедрение нетрадиционных методов изображения;

2) научить самостоятельному использованию различных материалов для создания образа;

3) научить планировать свою деятельность, организовывать рабочее место, подбирать необходимое оборудование и определять последовательность действий;

4) научить доводить начатое до конца;

5) развивать зрительную и моторную координацию, мелкую моторику рук, тактильную чувствительность, психические процессы: восприятие, память, внимание, мышление, связную устную речь;

6) воспитывать устойчивый интерес к рисованию.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа направлена на постепенное повышение самостоятельности детей, повышение их умственной активности.

Сложность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья нетрадиционным приемам рисования проявляется в следующих направлениях:

1) от рисования отдельных элементов до построения графика;

2) от применения простейших видов нетрадиционных методов изображения к более сложным;

3) от использования метода подражания к самостоятельному выполнению плана;

4) от применения одного типа техники в чертеже до использования смешанных методов изображения;

5) от индивидуальной работы до работы в команде.

Основываясь на нашем опыте, мы считаем возможным использовать следующие нетрадиционные методы рисования для детей с ОВЗ:

– печать (пальцы, ладони, мятая бумага, листья, бросовый материал, печатки, цветные мыльные пузыри);

– рисование различными подручными материалами (ватными палочками – «пуантилизм», нитками – «ниткография», свечой – «волшебный рисунок»;

– рисование жесткой полусухой кистью;

– рисование восковыми мелками с последующим заполнением акварелью;

– рисование различными сыпучими материалами;

– рисование с помощью пластилина – «пластилинография»;

– монотипия;

– кляксография.

Работа с детьми ОВЗ на первоначальном этапе работы проводится с каждым ребёнком согласно индивидуальной программе, учебному плану. Программа учитывает особенности каждого ребёнка, его психические, физические возможности, возраст. Однако, исходя из опыта работы с таки-

ми детьми, нами были сделаны выводы о том, что необходима гибкая система работы, творческий подход самого педагога, толерантность. Например, реакции некоторых детей ОВЗ во время их работы с различными материалами значительно отличаются. Кто-то с удовольствием «печатает» ладошкой, пальчиком, а у кого-то это вызывает резко негативное отношение, неприязнь к испачканным краской рукам. Дети с ОВЗ являются часто болеющими, поэтому много пропускают занятий, тем самым нарушая общую систему обучения. Следствием этого является то, что одну и ту же технику мы отрабатываем на нескольких занятиях, либо начинаем всё заново.

Дети с ОВЗ являются также либо слишком импульсивными, либо, наоборот, слишком заторможенными, невнимательными, быстро утомляются, поэтому важно заинтересовать ребёнка, доставить ему радость от собственного труда и представить возможность получить быстрый яркий результат. На индивидуальных занятиях с детьми мы используем разные формы работы: игровые приёмы, предлагаются на выбор различные материалы, интересные ребёнку в данный период времени для проявления собственного творчества. Работа на начальном этапе направлена в основном на сам процесс изображения: не имеет большого значения, что получится в процессе деятельности, важно – доставить ребёнку радость, заинтересовать его, вызвать желание вновь обратиться к данному виду творчества.

Постепенно, работая с различными материалами, у ребёнка с ОВЗ развивается мелкая моторика, тактильное восприятие, координация глаз-рука, речевая активность. В силу своей подражательности взрослому ребёнок начинает использовать нетрадиционные техники рисования в своей самостоятельной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что нетрадиционные техники рисования с детьми ОВЗ на первоначальном этапе обучения имеют мощный толчок в развитии ребёнка: внимание становится более устойчивым, увеличивается словарный запас, появляется интерес к изобразительной деятельности, желание рисовать самостоятельно.

Библиографический список

1 Афанасьева, Н. Личностный подход в обучении / Н. Афанасьева. – Текст : непосредственный // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 7–10.

2 Алехина, С. В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч. конф. – Москва : МГППУ, 2011.

3 Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом : в 2-х частях. – Москва : Печатный двор, 1996. – 182 с.

4 Рузанова, Ю. В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности : пособие для воспитателей и заботливых родителей / Ю. В. Рузанова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – Текст : непосредственный.

5 Янушко, Е. А. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста (1–3 года) : методическое пособие для воспитателей и родителей / Е. А. Янушко. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2007. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

А. А. Мартышкина, А. Н. Овсянникова
Курганский государственный университет, г. Курган

ЗНАЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассмотрена дидактическая игра, как один из самых распространенных методов обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Мы представили особенности проведения дидактической игры с умственно отсталыми детьми. Рассмотрели основные различия между нормально развивающимися детьми и детьми с аномальной линией дошкольного возраста, в аспекте использования дидактических игр развития старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дидактическая игра, старший дошкольный возраст, нарушение интеллекта.

С позиции Д. Н. Исаева, нарушение интеллекта – это совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта [4].

По мнению С. Я. Рубинштейна, в подавляющем большинстве случаев умственная отсталость возникает вследствие патологии беременности матери, родовых травм, ранних детских инфекций, протекавших тяжело, либо без своевременной медицинской помощи [3].

На сегодняшний день проблема максимального приближения уровня психического развития к нормальному состоянию у детей дошкольников с нарушением интеллекта привлекает многих специалистов. Особенно остро она касается педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями, поскольку перед ними стоит задача подготовить своих воспитанников к обучению в школе, а в будущем и к самостоятельной жизни.

Ряд авторов (А. А. Катаева, Е. А. Стребелева) отмечают, что важным фактором в предотвращении аномальной линии развития детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта служит максимально ранняя коррекционно-воспитательная работа, способная предотвратить возникновение вторичного дефекта [5].

Психологи подчеркивают, что «проблемные» дети нуждаются в целенаправленном обучении, поскольку имеют ряд психофизических особенностей. Ребенок с нарушением интеллекта мало восприимчив. Для него сложно усваивать информацию спонтанно, стихийно. Нарушение интеллекта сказывается на работе всех высших психических функций. У такого ребенка нарушен процесс запоминания, внимание не обладает достаточной устойчивостью, затруднен процесс переработки информации (затруднен темп развития мышления), возможно недоразвитие речи. Ввиду этого в процессе организации обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта необходимо помнить о важности способов стимуляции познавательной деятельности.

По мнению Р. П. Ефимкиной, у детей с нормальной линией развития наблюдается ряд закономерностей. Эти закономерности являются онтогенетической нормой развития ребенка старшего дошкольного возраста.

Р. П. Ефимкина говорит, что «старший дошкольный возраст особенно значим в психическом развитии ребенка: в этот период начинают формироваться совершенно новые психологические механизмы поведения и деятельности. В этом возрасте закладываются основы будущей личности. Одно из достижений старшего дошкольного возраста является осознание своего «Я». В этом возрасте ребёнок осознает свой «статус» среди сверстников, какое положение он занимает. У ребёнка в данном возрасте формируется оценочная система к себе, появляются элементы самокритики, зачатки самооценки. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает оценивать себя, свои поступки, поступки сверстников и окружающих его людей, соотносить свои действия и переживания с мнением окружающих» [2].

Таким образом, дети с нарушением интеллекта достаточно отличаются от нормально развивающихся детей.

Важным аспектом в обучении и воспитании детей с нарушением интеллекта являются дидактические игры. К. Д. Ушинский считал, что игра, как ведущий вид деятельности ребенка старшего дошкольного возраста,

вносит неоценимый вклад в развитие ребенка. Он писал: «Игра есть свободная деятельность дитяти, и если мы сравним интерес игры, а равно число и разнообразие следов, оставленных ею в душе дитяти, с подобными же влияниями учения первых четырёх-пяти лет, то, конечно, всё преимущество останется на стороне игры» [3].

Проблеме игры уделяли значительное внимание мыслители и педагоги как прошлого, так и современности: Платон, Аристотель, Ф. Рабле, Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, И. Кант, К. Ушинский, А. Макаренко, Л. Выготский, А. И. Запорожец и другие. Во многих работах исследователей отражены различные подходы к определению сущности дидактической игры. Так, ученые определяют сущность игры как форму общения (Н. Гончаров, Т. Ладивир, Н. Лисина, В. Семенов, В. Сушко, Н. Филатова), как форму деятельности (Л. Выготский, Д. Эльконин), как условие умственного развития (П. Каптерев, Е. Покровский, С. Рубинштейн, И. Сикорский, А. Смирнов). Но все они считают дидактическую игру эффективным методом реализации учебно-воспитательного процесса [3].

По мнению А. А. Катаевой и Е. А. Стребелевой, дидактическая игра (игра обучающая) – это вид деятельности, занимаясь которой, дети учатся. Дидактическая игра, как и любой вид деятельности ребенка, может быть индивидуальной и коллективной. Дети с интересом включаются в процесс игры [5].

С одной стороны, дидактическая игра является одним из методов воздействия педагога на ребенка, а с другой стороны, является одним из видов деятельности ребенка. Таким образом, А. А. Катаева и Е. А. Стребелева выделяют две цели дидактической игры: одна из них – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала [5].

Дидактическую игру можно характеризовать, как ценное средство обучения детей с нарушением интеллекта, ведь она способствует активизации мыслительной деятельности, психических процессов и развивает интерес у дошкольников к образовательному процессу. Дидактическая игра делает любое учебное занятие более увлекательным и интересным.

Классифицируют дидактические игры по направленности [5]:

- дидактические игры и упражнения, направленные на формирование сотрудничества ребенка со взрослым и на овладение способами усвоения общественного опыта;
- дидактические игры на развитие ручной моторики;
- дидактические игры и упражнения по сенсорному восприятию;
- дидактические игры и упражнения, направленные на развитие мышления;
- дидактические игры и упражнения по развитию речи.

Следует отметить, что дидактическая игра способствует процессу взаимодействия взрослого и ребенка. В ходе игры ребенок учится повторять за педагогом или родителем, овладевает навыком действия по образцу. В процессе дошкольник и взрослый вступают в эмоциональный контакт, тем самым ребенок становится более эмпатичным.

Во время игр ребенок пользуется различными предметами, игровыми элементами. В ходе манипуляции с этими предметами он имеет возможность получить умения: сравнение различных предметов, нахождение у них общих свойств таких, как величина, масса, размер. Также ребенок может развивать движение кистей рук и пальцев, развивать хватание и подражание движениям рук. Всё это способствует улучшению макро- и микромоторики дошкольника с нарушением интеллекта.

Также положительным моментом применения дидактической игры является приобретение ребенком навыков восприятия пространства и ориентации в нём. Развитию речи также может способствовать дидактическая игра. А. Аксенова и Е. Якубовская считают, что дидактические игры являются одним из самых положительных и эффективных приемов активного усвоения знаний и умений на уроках родного языка. Также Л. Вавиной в соавторстве с учителями-практиками Т. Россохацкой, И. Васютинской и А. Смирновым был разработан целый ряд методических рекомендаций по использованию игр и познавательных задач на таких уроках, как обучение грамоте, чтению, изучению украинского и русского языков [1].

В основе самого процесса дидактической игры лежит смысл «обучение через игру». Поэтому одним из основных направлений является развитие мышления.

Дидактическая игра способна создавать такие условия, в которых каждый дошкольник может самостоятельно действовать с различными

предметами, в различных ситуациях. Это имеет наибольшее значение при воспитании и обучении детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, поскольку у них значительно беден опыт действия с предметами. Отечественные педагоги-психологи (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, А. Э. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.) говорили о том, что развитие ребенка происходит только в том случае, если он сам активно включается в разные виды деятельности (предметную, игровую, учебную, трудовую и др.) [3].

Дидактические игры у детей старшего дошкольного возраста без умственной отсталости и заболеваний, вызывающих задержку психического развития, то есть у детей с нормальной линией развития проходят без каких-либо задержек. Ребенок постепенно одну за одной решает задачу игры. Можно сказать, что дидактическая игра у ребенка с нарушением интеллекта и дидактическая игра нормального ребенка сильно различаются: дети решают разные цели и задачи. Поэтому и сами дидактические игры должны отличаться своей сложностью, многоступенчатостью, вовлекаемостью, преследуемыми целями.

Дидактические игры возможно проводить с дошкольниками различных возрастных групп, но особую роль они играют именно в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, так как игра в этом случае является базой при поступлении в школу. Она готовит ребенка к процессу обучения в школе. А для детей с нарушением интеллекта она играет особую роль, поскольку именно дидактическая игра является одной из самых доступных форм обучения. Игра насыщает ребенка чувством радости, интереса, тем самым способствуя развитию эмоций.

При отборе дидактических игр в дошкольном образовательном учреждении для детей с особыми образовательными потребностями стоит учитывать особенности возраста ребенка, психофизические характеристики дефекта.

Педагогу важно помнить, что дидактические игры могут быть включены в любой раздел программы. Они могут служить как для развития познавательной деятельности, так и для развития определенных сенсомоторных систем. Великая образовательная сила дидактической игры доказана многими годами и педагогами. В специальном образовательном пространстве игра способствует продуктивному развитию всех сторон личности ребенка за счет эмоциональности, действенности, позволяющих ре-

бенку получить собственный опыт, а также овладеть навыками коллективных действий, способствующих социализации ребенка.

Библиографический список

1 Аксенова, А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – Москва : Просвещение, 1987. – 176 с. – Текст : непосредственный.

2 Ефимкина, Р. П. Детская психология : методические указания / Р. П. Ефимкина. – Новосибирск : Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. – Текст : непосредственный.

3 Замский, Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. – Москва : Просвещение, 1974. – 392 с. – Текст : непосредственный.

4 Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 390 с. – Текст : непосредственный.

5 Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 224 с. : ил. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

Д. Е. Михирева, Л. С. Дмитриевских
Курганский государственный университет, г. Курган

ПРИМЕНЕНИЕ СУ-ДЖОК ТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация. В статье представлено использование су-джок терапии в работе с детьми с речевыми патологиями.

Ключевые слова: речевые расстройства, су-джок терапия, мелкая моторика.

Одним из главных условий полноценного развития ребенка является развитие его речевой деятельности без патологий. Правильная речь является важной составляющей психического здоровья ребенка. Это зависит от развития речи, от того, насколько полно ребенок будет познавать окружающий его мир, насколько успешно он адаптируется в обществе и насколько успешно он будет достигать той или иной цели.

В последнее время мы наблюдаем значительное увеличение числа детей с речевыми патологиями. Поэтому так важно заботиться о формировании детской речи, ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которые считаются любыми отклонениями от общепринятых норм языка [4].

Очень часто дети с нарушениями речи, обусловленными органическим поражением центральной нервной системы, страдают нарушениями общей и мелкой моторики, нарушенными двигательными механизмами. Моторика характеризуется общей неуклюжестью, отсутствием координации, такие дети отстают от сверстников в ловкости и точности движений, а развитие готовности рук к письму задерживается [2]. Иными словами, речь и моторика тесно связаны, и задержка в развитии одного приводит к задержке в развитии другого. Это означает, что для эффективной коррекционной работы и профилактики нарушений речи необходимо уделять достаточное внимание развитию двигательных навыков.

Массаж считается наиболее продуктивным способом развития мелкой моторики у детей с нарушениями речи. Массаж – это метод лечения и

профилактики, представляющий собой совокупность приемов механического воздействия на различные участки поверхности человеческого тела. Механическое воздействие изменяет состояние мышц, создает положительную кинестезию, необходимую для нормализации произносительной стороны речи [1]. Таким образом, массаж является косвенным методом воздействия на речевой аппарат ребенка.

В последнее время все чаще в качестве массажа для развития мелкой моторики у детей с нарушениями речи используется нетрадиционная технология су-джок терапии.

Су-джок терапия – довольно молодой метод, разработанный корейским профессором Пак Чжэ Ву около четверти века назад. В переводе су-джок означает «кисть-стоп».

Известно, что основной целью су-джок терапии в логопедической практике является нормализация мышечного тонуса, а также косвенная стимуляция речевых областей в коре головного мозга [3].

Метод су-джок терапии прост и безвреден в применении, он не имеет побочных эффектов или осложнений. Поэтому применение приемов су-джок на занятиях дает очень хороший результат у детей с нарушениями речи различной степени выраженности.

Чаще всего в логопедии используется массажер в виде шарика с ребристой игольчатой поверхностью. Внутри него находятся два металлических кольца.

Мяч су-джок можно использовать для общего массажа пальцев и ладоней. В то же время массаж сопровождается интересными ритмичными стихами, что делает процедуры су-джок привлекательными и приятными для детей. Ребенок должен выполнить действия, описанные в стихах. Например:

Наш волшебный мудрый ежик
(перекатываясь на левую руку)
В лесу я не нашел ни одной тропинки.
Ежик колет нам ладони,
Давай немного поиграем с ним.
(мы катаем его вертикально между нашими ладонями)
Если мы будем играть с ним
Мы будем развивать наши ручки.
(покатайте его горизонтально между ладонями)

Ваши пальцы станут проворными,

Умные девочки, мальчики.

(перекатываемся между ладонями по кругу, правая рука вверху).

Логопедическая терапия с грамматическими и лексическими категориями, фонематическим слухом и воспроизведением звука также возможна с использованием воздушных шаров. Например, при отработке лексических и грамматических понятий взрослый катает мячик по столу ребенку, называя животное или предмет. Ребенок ловит мяч и откатывает его назад, делая имя множественным. Вы можете построить игру на подобии, если преобразуете слова с помощью ласкательно-уменьшительных суффиксов. Например, медведь – медвежонок, белка – белочка. Вы также можете написать письмо на бумаге, а затем попросить ребенка катать шарик с помощью ладони или пальцев по контуру буквы.

Занятия с кольцом-пружиной также могут сопровождаться стихами и детскими стишками. По очереди на каждый палец надевайте и катайте кольцо су-джок, произнося при этом:

Этот палец – дедушка,

Этот пальчик – бабушка,

Этот палец – папа,

Этот палец – мамочка,

А этот палец – это я.

(поочередно наденьте массажное кольцо на каждый палец)

Вот и вся семья!

(кольцо – в центре ладони, сжимая в кулак и разжимая все пальцы одновременно)

Поверхность шарика воздействует на нервные окончания, улучшая кровоток и активизируя кровообращение. Кроме того, благодаря активации необходимых областей в коре головного мозга, эффекты су-джок стимулируют не только речь, но и улучшают память, концентрацию внимания, мышление и другие когнитивные функции. Это позволяет улучшить результат и сделать коррекционную работу логопеда более эффективной.

Библиографический список

1 Архипова, Е. Ф. Логопедический массаж при дизартрии / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. – 114 с. – Текст : непосредственный.

2 Филиппова, Е. Н. Формирование моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией / Е. Н. Филиппова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). – Уфа : Лето, 2013. – С. 127–129.

3 Саломахина, А. В. Су-джок терапия в работе учителя-логопеда / А. В. Саломахина. – Образовательная социальная сеть nsportal.ru, 2018. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2014/02/08/ metodicheskaya-razrabotka-ispolzovanie-su-dzhok terapii-v-rabote (дата обращения 10.03.2020). – Текст : электронный.

4 Акименко, В. М. Новые логопедические технологии : учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – Текст : непосредственный.

УДК 376.1

Д. А. Михневич, С. А. Мусихина
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕСКАЗА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Аннотация. В данной статье авторами представлен обзор литературы по проблеме особенностей пересказа младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Раскрыто понятие пересказ. Выделены методические рекомендации по обучению пересказу.

Ключевые слова: пересказ, нарушение речи, умственная отсталость, формирование связной речи.

В связи с переходом на новый федеральный государственный образовательный стандарт большое внимание уделяется непосредственно формированию связной речи у учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Проблемой обучения пересказу занимались известные зарубежные и отечественные психологи и учителя (В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, М. Е. Хацев, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева).

Е. Р. Селезнева в своей работе отмечает, что речевое воспитание требует постановки перед учащимися таких задач, которые связаны с активной, творческой, умственной работой над текстом, которая является доминирующей в преподавании пересказа [3].

По словам Р. И. Лалаевой, одной из причин задержки формирования связной речи у умственно отсталых детей является то, что их речевая активность очень слабая и быстро истощается [1]. М. Р. Львов считает необходимость словесного общения важным стимулом развития речи. У умственно отсталых детей слабый стимул к речи, низкая степень инициативы при установлении речевых контактов. Это приводит к ограничению речевого общения и отрицательно сказывается на процессе овладения речью.

Давайте посмотрим на определение пересказа с разных точек зрения. Некоторые ученые считают, что пересказ является типом студенческой

работы, средством развития речи на основе выборки [3]. Другие утверждают, что пересказ является средством обогащения речи учащихся.

При пересказе необходимо соблюдать последовательность исходных, причинно-следственных связей и основных фактов. Полнота всей необходимой информации является одним из важнейших требований для пересказа научного текста. Независимость, живость языка невозможна без выразительности. Пересказ отражает чувства ученика, его желание заинтересовать других детей. Одним из недостатков пересказа является его однородность, сухость.

Низкий уровень формирования способности к пересказу вызывает неполное или неправильное восприятие учебного материала. Кроме того, дети плохо понимают и запоминают основной текст. Они не могут понять и воспроизвести значение текста, который они слышали и читали, большинство учащихся с умственной отсталостью не видят основной сюжет и темы, не могут определить главных героев, пропустить важные части презентации, запутать последовательность событий, им трудно найти правильные слова и не удается пересказать содержание текста последовательно. Можно также отметить, что проблема пересказа у учащихся начальной школы с умственной отсталостью не совсем понятна.

Работа над пересказом должна основываться на конкретной системе, которая усложняет задачи, связанные с пересказом, так что каждый последующий пересказ на один шаг сложнее, чем предыдущий; каждый пересказ должен добавить хотя бы зерно новых знаний к существующим знаниям учащегося. Это может быть выражено в перестройке знаний, введении их в новые отношения и контексты. У умственно отсталых детей нарушается и план содержания, и план выражения связного текста. Но особенно грубыми и постоянными являются нарушения плана содержания и внутренней (семантической) программы связного утверждения, что еще раз подтверждает необходимость существенной работы по внутреннему программированию связного текста. Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. При умственной отсталости операции и уровни генерации речевых высказываний нарушаются в той или иной степени [3].

Нарушения речи у умственно отсталых детей разнообразны по своим проявлениям, механизмам и уровню и требуют дифференцированного подхода к их анализу. У умственно отсталых учеников возникают особые

трудности в обучении, в частности при изучении русского языка и чтении. Нарушения фонетической стороны речи в специальной (коррекционной) школе встречаются гораздо чаще, чем в общем образовании. Они основаны не на одной, а на ряде причин: недостаточное развитие познавательной деятельности, недостаточное формирование речевой и слуховой дифференциации, речевые и двигательные расстройства, нарушения в структуре артикуляционного аппарата [4]. Младшие умственно отсталые студенты передают текст в упрощенной, приблизительной форме, пропуская многие важные части. Они пытаются представить события такими, какими их помнят, и если они нарушают их последовательность, они делают это непреднамеренно и, как правило, вопреки логике. Изменения в построении повествования указывают на непонимание причинно-следственных, временных и других взаимосвязей, содержащихся в тексте, а также на отсутствие долговременной памяти отдельных фрагментов того, что было воспринято. Дополнительные корректирующие упражнения необходимы для формирования пересказа у учащихся начальной школы с умственной отсталостью.

Методические указания по обучению пересказу учащихся начальной школы с умственной отсталостью.

1 В коррекционно-педагогической работе использовать наглядность как внешнюю опору.

2 Примите во внимание принцип постепенности. Коррекционно-педагогическая работа по формированию умения пересказывать является целенаправленным, организованным, поэтапным процессом. При этом учитывается ряд закономерностей речевого развития. Воздействие основано на онтогенетической последовательности словообразования: от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от ситуации к контексту и т. д.

3 Подбирайте текст с учетом индивидуальных особенностей высших психических функций детей. Работа основана на дифференцированном подходе к детям. Дифференцированный подход основан на учете этиологии, механизмов, симптомов нарушения, структуры речевого развития, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Таким образом, мы рассмотрели особенности пересказа у умственно отсталых школьников с интеллектуальными нарушениями.

Библиографический список

1 Аксенова, А. К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – Текст : непосредственный. // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 32–37.

2 Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.

3 Глухов, В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием : автореф. канд. дис. / В. П. Глухов. – Москва, 1987. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

А. А. Сосновских, С. Н. Баранов
Курганский государственный университет, г. Курган

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ УРОКОВ РУЧНОГО ТРУДА ДЛЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)

Аннотация. В статье рассмотрено влияние уроков ручного труда в специальной (коррекционной) школе № 8 на развитие высших психических функций детей с интеллектуальной недостаточностью, также проанализированы различные литературные источники в рамках изучаемой темы, и представлены некоторые особенности развития данной категории детей.

Ключевые слова: ручной труд, психическое развитие, интеллектуальная недостаточность.

Проблема коррекционно-воспитательного влияния труда на психическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью является актуальной в настоящее время в связи с необходимостью подготовки учащихся к практической деятельности. Именно трудовая деятельность открывает перед учащимися возможности лучшего познания окружающих предметов и явлений, способствует раскрытию их потенциальных способностей [4].

По мнению Л. С. Выготского, высшие психические функции (ВПФ) – сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, опосредствованные по психологическому строению и произвольные по способу своего осуществления [1].

Все психические процессы (восприятие, внимание, память, мышление, речь) у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются нарушениями разной степени выраженности. Именно поэтому основной задачей школы VIII вида является коррекция когнитивных процессов посредством обучения и воспитания этой категории детей.

Одним из важнейших средств коррекции недостатков психического развития и личности школьников с нарушением интеллекта является трудовое обучение. Преодолеть трудности и недостатки психического развития школьника возможно посредством специальных приемов в процессе обучения определенному виду труда.

Трудовое обучение в начальных классах способствует коррекции и развитию многих сторон познавательной деятельности, в том числе и восприятию.

Работа над развитием восприятия организуется в ходе наблюдений при изучении учебного материала. Это способствует целенаправленности, осуществляемой учениками деятельности.

Зрительное восприятие развивается на всех этапах урока и при подборе материалов (учащиеся должны зрительно определить цвет, размер, форму того материала, который им нужен для работы), и во время изготовления изделия (ребёнок должен одновременно видеть и образец, и свою работу), и во время анализа качества своей работы (ученик должен увидеть части и детали своего изделия и возможные ошибки).

Особенно важную роль в процессе трудового обучения играет осязательное восприятие. Это заметно во время выполнения практической работы. Из-за нарушения осязательного восприятия работы получаются неаккуратными. Такое восприятие корригируется регулярными упражнениями (дети учатся работать с карандашом, с кисточкой, с ножницами, с кусачками, с напильником и другими инструментами) [4].

Важную роль играют уроки труда и в развитии восприятия пространства. Учащиеся первых классов школы VIII вида, как правило, не могут определить правую и левую сторону, верх и низ листа бумаги. Развитие восприятия пространства происходит также на всех этапах урока. При анализе образца учителю необходимо рассказать, где находится та или иная деталь изделия; при составлении плана работы, например, рассказать, с какой стороны и куда надо отложить определённое количество сантиметров; при анализе качества работы также необходимы пространственные представления. Их развитие осуществляется от урока к уроку [2].

Кроме того, на уроках ручного труда развивается восприятие времени. Учащиеся непосредственно учатся распределять своё время при работе с материалом, укладываться во временные рамки урока и т. д.

Уроки ручного труда имеют коррекционное воздействие и на недостатки внимания у учащихся школы VIII вида.

Учащиеся с нарушением интеллекта больше, чем нормально развивающиеся сверстники нуждаются в методах привлечения внимания. Педагогу необходимо уметь заинтересовать их, для этого важно использовать наглядность, выбрать для работы интересный объект. Привлекая внимание учащихся во время анализа образца к деталям изделия, их форме, месту расположения, у детей постепенно увеличивается объём внимания, повышается его активность.

Во время выполнения работы развиваются все компоненты внимания. Дети должны сосредоточиться на работе (концентрация внимания), при этом они должны придерживаться плана работы, объединить в единое целое отработанные приёмы работы, промежуточные и основную цель работы (распределение внимания и переключение, расширение объёма внимания). Чтобы довести дело до конца и изготовить качественное изделие, важна устойчивость внимания [4].

На уроках ручного труда учитель часто сталкивается с проблемами, связанными с недостатками памяти младших школьников с нарушением интеллекта. Прежде всего, надо отметить, что при работе с этой категорией детей трудно добиться осмысленного запоминания, поэтому материал должен быть посильным, учитель помогает ученикам запомнить, найти и установить связи. В начальных классах часто применяется также метод многократного повторения материала. Так, например, чтобы дети запомнили правила безопасной работы, их необходимо повторять на каждом занятии, а также следить, чтобы они не только механически выучивали правила, но и применяли их на практике.

Не менее важным является развитие мышления у младших школьников с нарушением интеллекта. В 1–4 классах данная категория детей, конечно, значительно легче усваивает всё новое с помощью конкретного показа, т. к. у детей больше развито наглядно-образное мышление. Наглядные методы обучения необходимы, но ими нельзя ограничиваться. Необходимо развивать и словесно-логическое мышление, приучать понимать речь учителя и самим выражать свои мысли и действия словами.

Для этого, например, если во время выполнения учащимися работы по изготовлению изделия учитель видит недостаток в работе, он может объяснить ученику ещё раз порядок действий, не показывая приёмы их

выполнения. Можно предложить ученику ещё раз самому рассказать порядок выполнения данной работы.

При анализе качества своей работы ребёнку предлагается рассказать о достоинствах и недостатках его работы. И хотя обычно учащиеся весьма некритично относятся к результатам своей деятельности, не сомневаются в правильности своих действий, необходимо учить их проверять свои действия и замечать недостатки в своей работе.

Речь человека является орудием мышления, средством общения и регуляции деятельности. У всех без исключения детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются более или менее выраженные отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на различных уровнях речевой деятельности. Одни из них относительно быстро поддаются коррекции, другие – сглаживаются лишь в некоторой мере, проявляясь при усложнённых условиях [3].

На уроках ручного труда употребляется много специальных терминов и слов. Таким образом, словарный запас учащихся систематически пополняется на каждом уроке. На первом этапе учитель называет каждый предмет, каждый признак предмета, каждое выполненное действие. Учащиеся повторяют и запоминают эти слова. Многие слова детьми усваиваются с большим трудом (стека, аппликация, орнамент, рицовка, писчая бумага, обёрточная бумага). Однако, постепенно, при многократном повторении и требовании включать в речь новые слова, последние становятся частью активного словаря учащихся.

Уроки ручного труда способствуют также постоянному повышению уровня овладения учащимися связной речью, что способствует формированию регулятивной функции речи. Изначально учащимся предлагается повторить только ближайшую операцию при планировании работы на уроке, но постепенно дети должны уже повторить весь план работы за учителем с опорой на предметно-инструкционную карту, в третьем и четвёртом классах учащиеся учатся составлять план самостоятельно с опорой на предметно-инструкционную карту. Постепенно речь детей приобретает связный характер [4].

Наконец, дети приступают к самостоятельному изготовлению изделий. Наблюдая за деятельностью детей, учитель задаёт вопросы, ответы на которые дают возможность детям закрепить знания новых терминов. Речевая работа на данном этапе построена на основе констатации всего того,

что ученик видит перед глазами, какие трудовые действия и каким способом он выполняет.

Таким образом, уроки ручного труда являются неотъемлемой частью обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, которая способствует коррекции недостатков всех высших психических функций ребёнка. Кроме того, трудовое обучение оказывает коррекционно-развивающее воздействие на личность ребёнка в различных направлениях и аспектах.

Библиографический список

1 Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во «Смысл»; ЭКСМО, 2005. – 1136 с. – Текст : непосредственный.

2 Глазунова, О. В. Особенности восприятия пространства детьми дошкольного возраста / О. В. Глазунова. – Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2017. – URL:http://nsportal.ru/shkola/tekhnologiya/library/2017/11/05/korrektsionno-vospitatelnoe-znachenie-urokov-ruchnogo-truda. (дата обращения: 05.05.2018). – Текст : электронный.

3 Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. – Москва : Школа-пресс, 1994. – Текст : непосредственный.

4 Меренкова, Л. В. Коррекционно-воспитательное значение уроков ручного труда для психического развития детей с нарушениями интеллекта / Л. В. Меренкова. – Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2017. – URL:http://nsportal.ru/shkola/tekhnologiya/library/2017/11/05/korrektsionno-vospitatelnoe-znachenie-urokov-ruchnogo-truda. (дата обращения: 05.05.2018). – Текст : электронный.

УДК 376.42

О. А. Федулова
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребёнка – детский сад № 154», г. Магнитогорск

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС

Аннотация. В статье рассмотрена система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, также проанализированы различные источники и представлены индивидуальные разработки тематического планирования занятий по программе «Мир особого ребёнка».

Ключевые слова: сопровождение, индивидуальные маршруты, принципы, этапы, развитие.

Очевидным статистическим фактом в российском обществе в последние годы является постоянный рост числа детей с ОВЗ. Проблемы психического, двигательного и речевого развития ребенка часто проявляются в раннем дошкольном возрасте и негативно влияют на его дальнейшее развитие, вызывая трудности в обучении в школе, а нарушения также вызывают вторичные психологические отклонения. Выявление отклонений в развитии и раннее начало целенаправленной комплексной корригирующей помощи могут исправить эти отклонения и предотвратить возникновение следующих. В связи с этим проблема психолого-педагогического сопровождения ребенка в федеральной государственной системе образования приобретает все большую актуальность. Давайте обратимся к понятию поддержки.

Понятие поддержки выросло из глубины педагогики. Педагогическое сопровождение – это метод, обеспечивающий условия для принятия оптимальных решений в различных жизненных ситуациях выбора [1].

Идея психолого-педагогического сопровождения и индивидуального сопровождения детей принадлежит отечественным ученым (О. С. Газман, А. В. Мудрик и др.). Важность системы психолого-педагогического сопровождения детей с учетом проблем здоровья рассматривалась в работах

Н. М. Борзенца, А. Д. Виленской, А. Н. Гамаюнова, Е. И. Казаковой, А. Н. Коноплевой, Н. Н. Малофеевой, А. А. Наумовой и др.

Дети с ОВЗ не могут пользоваться образовательными программами вне условий обучения и воспитания.

Это связано с тем, что существует очень мало практических программ по работе с детьми-инвалидами. Проблема психолого-педагогического сопровождения таких детей в детском саду недостаточно ясна и недоступна. Трудности заключаются в том, что дети ходят в разные школы и имеют разные возрастные категории. Все это требует индивидуального подхода к каждому ребенку. Соответственно, необходимо создавать индивидуальные маршруты педагогического сопровождения.

Определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов осуществляется поэтапно, по определенному алгоритму и осуществляется психологически логопедами, педагогическими, медицинскими работниками и узкими специалистами дошкольных учреждений.

Отдельные основные направления коррекционно-педагогической работы специалистов дошкольного учреждения с детьми-инвалидами.

1 Диагностический этап. Для всестороннего воспитания и обучения детей необходимо правильно оценивать их возможности и выявлять особые образовательные потребности. Цель – определить уровень психофизического развития. Результаты диагностического обследования доводятся до сведения всех участников коррекционно-педагогического процесса.

2 Консультации и проекции. На этом этапе специалисты обсуждают возможные пути решения проблем, применяют наиболее эффективные методы и приемы коррекционной работы, применяют индивидуальные программы, распределяют ответственность за их выполнение и определяют сроки выполнения. Специалисты поддержки таковы, что каждый специалист выполняет определенные задачи в сфере своей основной деятельности. Создание индивидуального образовательного маршрута. Важным принципом определения и реализации индивидуального маршрута является: принцип доступности и предлагаемого материала; непрерывность; вариативность; уважение интересов учащегося; принцип создания успешной ситуации; принцип гуманности и открытости; возможности и сотрудничество между детьми и взрослыми.

3 Сценическая деятельность. На данном этапе используются индивидуальные программы комплексной поддержки детей, использующие возможности здравоохранения.

За последние три года нами разработаны индивидуальные программы работы с детьми, учитывающие возможности здоровья, возрастные особенности и диагноз ученика.

Представляем вашему вниманию тематическое планирование занятий по программе «Мир особого ребенка» с диагнозом «детский аутизм».

Детский аутизм – это особая форма нарушения психического развития, которая выражается в неравномерном формировании различных психических функций, с определенными эмоциональными, поведенческими, речевыми, а иногда и интеллектуальными нарушениями.

Цель программы:

- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение активности ребенка в процессе общения со взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Задачи программы:

- ориентация аутичного ребенка во внешнем мире;
- обучение его простым навыкам контакта;
- обучение ребенка более сложным формам поведения;
- развитие самосознания и личности аутичного ребенка;
- развитие внимания;
- развитие памяти, мышления.

Основные этапы психологической коррекции:

Первый этап – установление контакта с аутичным ребенком. Для успешной реализации этого этапа мы рекомендуем нежную сенсорную атмосферу занятий. Это достигается с помощью тихой, мягкой музыки в специально оборудованном классе. Большое значение придается свободной мягкой эмоциональности занятий. Психолог должен общаться с ре-

бенком тихим голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не обращайтесь к ребенку с прямыми вопросами. Установление контакта с аутичным ребенком требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего процесса психокоррекции. Перед психологом стоит конкретная задача преодолеть страх у аутичного ребенка, и это достигается путем поощрения даже минимальной активности.

Второй этап – повышение психологической активности детей. Решение этой задачи требует от психолога умения чувствовать настроение больного ребенка, понимать специфику его поведения и использовать ее в процессе коррекции.

На третьем этапе психокоррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка, а также развитие основных психологических процессов.

Эффективность программ.

Реализация коррекционной программы для детей с «ранним детским аутизмом» обеспечивает основу для эффективной адаптации ребенка к окружающему миру. Благодаря этим занятиям ребенок настраивается на активный контакт с окружающим миром. Таким образом, ребенок будет чувствовать себя в безопасности и эмоционально комфортно, а значит произойдет коррекция поведения.

Структура программы:

Коррекционно-развивающая программа «Мир особого ребенка» рассчитана на 25 занятий (1 занятие в неделю). Занятия – по 20–25 минут с ребенком, и обязательная тематическая консультация для родителей – по 15–30 минут, 1 раз в месяц.

Адресат программы: ребёнок с диагнозом «ранний детский аутизм».

Тематическое планирование занятий по программе «Мир особого ребёнка»:

Октябрь

Первичная диагностика. Методика наблюдения.

1 этап

Диагностика эмоционально-поведенческих реакций.

Диагностика активности.

Диагностика эмоционального тонуса и эмоциональных проявлений.

Ноябрь

Диагностика оценки своего поведения.

Диагностика внимания, памяти.

2 этап

1 Формирование эмоционального контакта психологом. Игры «Ручки», «Хоровод».

2 Развитие активности: игры «Поводырь», «Птички», «Догонялки».

Декабрь

3 Развитие контактности: игры «Погладь кошку», «Поиграй с куклой».

3 этап

1 Развитие восприятия и воображения. Пространственная координация. Зашифрованный рисунок. Сложи узор.

2 Развитие зрительного и осязательного восприятия. Психотехнические игры: Найди место для игрушки, Собери фигурки (доски Сегена).

4 этап

1 Развитие аналитико-синтетической сферы. Таблицы Равена. Графический диктант. Продолжи ряд.

Февраль

2 Развитие внимания. Корректурная проба «Девочки». Таблицы.

3 Развитие памяти. Запомни слова. Найди отличия.

4 Развитие речевого общения. Позови мячом. Закончи фразу.

5 Развитие личностно-мотивационной сферы. Моя семья.

5 этап

Март

1 Развитие сюжетной игры. «Пришел Мурзик поиграть».

2 Развитие подвижно-ролевой игры. «Обезьянка-озорница».

3 Развитие подвижно-соревновательных игр. «Строим дом для друзей», «Самый ловкий».

6 этап

Итоговая диагностика. Диагностика эмоционально-поведенческих особенностей.

Апрель

Итоговая диагностика. Диагностика активности.

Итоговая диагностика. Диагностика оценки своего поведения.

Итоговая диагностика. Диагностика операций мышления.

Итоговая диагностика. Диагностика памяти, внимания.

Май

Итоговая диагностика.

Диагностика эмоционального тонуса и эмоциональных проявлений.

Таким образом, описанная выше система психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья для обеспечения их развития в дошкольном учреждении в рамках ФГОС предусматривает: индивидуальный маршрут развития каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья через интеграцию деятельности всех специалистов ДОУ; единство диагностики и коррекции образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья; предоставляет возможность продемонстрировать родителям результаты успешного развития ребенка.

Библиографический список

1 Зайцева, Л. А. Особенности образовательного процесса в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Л. А. Зайцева, Т. П. Кунцевич. – Минск, 2005. – 155 с. – Текст : непосредственный.

2 Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева. – Москва : Совершенство, 1998. – 352 с. – Текст : непосредственный.

3 Иванова, Е. Возможности и особенности среды дошкольных организаций в соответствии с реализацией ФГОС дошкольного образования / Е. Иванова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 5. – С. 39–47.

4 Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – Москва, 2008. – 160 с. – Текст : непосредственный.

5 Семаго, М. М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго ; под общ. ред. М. М. Семаго. – Москва : Айрис-Дидактика, 2004. – Текст : непосредственный.

6 Беткер, Л. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра : учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций / Л. М. Беткер. – Ханты-Мансийск : РИО ИРО, 2013. – 82 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.112.4

А. А. Ядрова, К. П. Ядров
Московский государственный областной университет, г. Мытищи

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОЛОНТЕРОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается волонтерство как неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. В работе рассмотрены результаты исследования эмпатических способностей волонтеров, также проанализированы различные варианты профилактики эмоционального выгорания волонтеров.

Ключевые слова: волонтерство, дети с ОВЗ, эмоциональное выгорание.

В настоящее время волонтерство – развитое и очень уважаемое движение во всем мире. В развитых странах быть волонтером очень почетно [2], а в последнее время вполне естественно, поскольку это является выражением активной гражданской позиции. Можно предположить, что волонтерское движение может стать весомым социализирующим фактором, играющим немалую роль в становлении социальной ответственности, в снижении конфликтности и социальной напряженности в стране [1].

В нашем исследовании участвовали волонтеры Центра развития ребенка «Детский инклюзивный центр Подсолнух» г. Балашиха Московской области в возрасте от 18 до 23 лет в количестве 25 человек, имеющих опыт работы от 1 до 3 лет. Для решения задачи исследования использовалась методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Выполнение заданий у испытуемых не вызвало затруднения. Для группы респондентов высоко развитыми оказались следующие каналы эмпатии: *интуитивный* – 56 % (14 человек), *эмоциональный* – 52 % (13 человек) канал эмпатии, а также установки, способствующие эмпатии.

Рациональный канал эмпатии. Среднее значение волонтеров по данному каналу составляет 3,5 балла. Средний уровень имеют 48 % (12 человек), 28 % (7 человек) – низкий, 24 % (6 человек) – средний.

Эмоциональный канал эмпатии. Среднее значение волонтеров по данному каналу составляет 4,1 балла. Высокий уровень развития канала по результатам исследования имеют 52 % (13 человек), 28 % (7 человек) – средний и 20 % (5 человек) – низкий. Данный канал фиксирует способность волонтеров входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать.

Интуитивный канал эмпатии. Среднее значение волонтеров по данному каналу составляет 4,3 балла. Волонтеры с высоким уровнем развития данного канала составили 56 % (14 человек), 36 % (9 человек) – средний, 8 % (2 человека) – низкий.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии. Среднее значение волонтеров по данному каналу составляет – 3,9 балла. Волонтеры имеющие высокий уровень эмпатии составляют 40 % (10 человек), 36 % (9 человек) – средний, 24 % (6 человек) – низкий. Уровень развития установки облегчает или затрудняет действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избежать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих.

Проникающая способность в эмпатии. Среднее значение волонтеров по данному каналу составляет 3,6 балла. Шестнадцать человек (64 %) волонтеров имеют средний уровень развития данной способности, 20 % (5 человек) – высокий и 16 % (4 человека) – низкий.

Идентификация в эмпатии. Среднее значение волонтеров по данному каналу составляет 3,7 балла. У 48 % (12 человек) волонтеров – средний уровень, у 32 % (8 человек) – высокий, у 20 % (5 человек) – низкий. Волонтерам свойственно понимание другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнера.

Проанализируем результаты исследования эмпатических способностей. У волонтеров, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, высокий уровень развития рационального канала эмпатии. Волонтеры имеют высокий уровень эмоционального канала эмпатии. Мы полагаем, что он имеет важное значение при работе с детьми, которые по своей природе эмоциональны и импульсивны. Расположить к себе их внимание и удержать его возможно, общаясь с ним на одном эмоциональном уровне таким образом, чтобы они чувствовали в волонтере «своего»

человека, что позволит контакту быть наиболее доверительным. Интуитивный канал эмпатии волонтеров находится на высоком уровне. Причем из всех высоко развитых каналов эмпатии, он самый многочисленный (56 %). Он наиболее характерен для волонтеров, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Спецификой такого общения является лимит времени, в условиях которого необходимо принятие решения. Возможности проанализировать различные варианты решения возникшего вопроса практически нет, и в этой ситуации интуиция играет большое значение. Она помогает почувствовать потребности каждого ребенка и уловить наиболее приемлемый вариант действий. Установки, способствующие эмпатии, развиты высоко. Волонтеры способны более открыто и доверительно контактировать с собеседником. Разброс в показателях по данной шкале (40 % имеют высокий уровень, 36 % –средний, 24 % – низкий), мы полагаем, связан с тем, что часть волонтеров, принимающих участие в исследовании, сравнительно недолго работает в сфере помощи детям. Проникающая способность в эмпатии у волонтеров находится на среднем уровне. Респонденты способны располагать к себе собеседника, но в меньшей мере не способны к естественному, непосредственному общению. Идентификация в эмпатии у волонтеров находится на низком уровне. Мы полагаем, что специфическая деятельность волонтера в условиях психического напряжения и стресса приводит к эмоциональному истощению. В подобной деятельности не всегда целесообразно обладать высокой степенью идентификации с другим человеком.

Волонтеры, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, нуждаются в психологической разгрузке, так как постоянно заняты напряженной деятельностью [3]. Мы предполагаем, что, посвящая свое свободное время нуждам других людей, они подвержены эмоциональному истощению. Специально организованные мероприятия по преодолению напряжения и снятию тревоги, а также для решения возникающих вопросов могут оптимизировать работу волонтеров. К видам помощи для оптимизации работы волонтеров можно отнести организацию психологической помощи и моральной поддержки.

С точки зрения моральной поддержки можно рассмотреть все мероприятия, которые повышают значимость добровольческого труда. Волонтерам важно знать, что они занимаются не бесполезной деятельностью, а значимой и осмысленной. Основной посыл: «Вы делаете важное дело!».

Одной из форм подобной поддержки может стать волонтерский клуб. На подобных встречах обсуждаются рабочие вопросы деятельности волонтерской службы, рациональные способы оказания помощи тяжелобольным детям. Психологическая поддержка связана с решением личностных проблем самого волонтера, а также с выработкой необходимых навыков общения, решением конфликтных ситуаций и расширением моделей поведения.

Библиографический список

1 Бархаев, А. Б. Социально-психологические условия вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций : дис. .... канд. психол. наук / А. Б. Бархаев. – Москва, 2010. – 293 с. – Текст : непосредственный.

2 Добровольческие инициативы в реабилитации детей с ограниченными возможностями: теория и практика добровольческих движений в социальной среде : методическое пособие / И. Н. Рукминская, О. Ф. Петрова, Я. В. Сопова : Общественная организация «ОБЕРЕС» ; Кемеровский областной институт усовершенствования учителей. – Кемирово : Изд-во обл. ИУУ, 2001. – 71 с. – Текст : непосредственный.

3 Ядров, К. П. Роль самоанализа субъекта инновационной деятельности / К. П. Ядров. – Текст : непосредственный // Сборник материалов Международной конференции XI Левитовские чтения. «Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса». – Москва : МГОУ, 2016. – С. 321–324.

РАЗДЕЛ II
РАЗРАБОТКА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОГРАММ И МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

УДК 371.927

А. В. Бабицина, А. А. Квашнина, Л. С. Яговкина
Курганский государственный университет, г. Курган

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье представлены научные основы формирования звукослоговой структуры слова. Рассмотрены авторские методики формирования звукослоговой структуры слова. Раскрыты вопросы подготовки родителей к участию в формировании звукослоговой структуры слова.

Ключевые слова: речь, звук, слог, звукослоговая структура, общее недоразвитие речи, подготовка родителей.

Овладение слоговой структурой слова является одной из предпосылок овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе. Своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для развития полноценной личности ребенка. Именно здесь проявляется актуальность данной проблемы.

С каждым годом все больше и больше детей страдают тяжелыми нарушениями речи. Это в основном дети с различной степенью нарушения слоговой структуры слова. Это нарушение должно быть своевременно исправлено, иначе в дальнейшем оно приведет к негативным изменениям в развитии личности ребенка.

Трудности звукослогового оформления слов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня достаточно устойчивы и разнообразны. Это говорит о том, что нарушение слоговой структуры сло-

ва затрудняет овладение устной речью, а также приводит к специфическим ошибкам в письме при обучении в школе.

Предречевой период – это своего рода прогресс в его словесной работе. Кроме того, обрабатываются интонационные текстуры родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха, без которого невозможно произнести самое простое слово. Дети восприимчивы к просодической стороне речи, так как она непосредственно связана с эмоционально-экспрессивным аспектом речи [1].

Формирование фонетико-фонематического понятия начинается в конце первого года жизни. Поскольку фонетико-фонематическое понятие рассматривается как продукт интеграции функций рече-слухового и речемоторного анализаторов, процессу его развития предшествует формирование слухового восприятия и способности воссоздавать звуки.

Ребенок начинает узнавать интонационные различия в возрасте 4–6 месяцев. Реальное понимание речевой структуры голоса становится легко доступным только через год, когда ребенок начинает говорить.

К концу первого месяца пребывания в состоянии удовлетворенности возникают голосовые взаимодействия, связанные с изменением дыхания при выражении радости. В доречевом образовании начинается стадия гуканья.

В 3–4 месяца ребенок переходит в стадию ходьбы. Звуки глотания похожи на щелканье, фырканье, бульканье, с неустойчивыми артикуляциями.

В 5–6 месяцев наступает период лепета. На этом этапе ребенок начинает произносить различные звуки, в том числе и артикуляционно-сложные, которые впоследствии исчезают при переходе на сознательную речь.

В 7–9 месяцев жизни появляется способность к эхолалии, и это отражает формирование подражательных элементов, необходимых для овладения произношением.

Из всего вышесказанного становится ясно, что к концу первого года жизни у ребенка сформировались предпосылки для формирования фонетической системы.

Существует зависимость усвоения слоговой структуры слова от состояния фонематического восприятия, от артикуляционных возможностей, от семантической недостаточности, а по данным последних исследо-

ваний – от неречевых процессов: оптико-пространственной ориентации, ритмической и динамической организации движений, способности к последовательной обработке информации. Установлено, что эти неречевые процессы являются основными предпосылками для изучения слоговой структуры слова.

Нарушение слоговой структуры оказывает негативное влияние на формирование и функционирование всех компонентов языковой системы: произносительной стороны речи (фонетики), лексики, грамматического строя речи. Стойкое искажение слоговой структуры слова у дошкольника является симптомом глубокого нарушения фонематического восприятия, что свидетельствует о наличии ОНР.

Эта тема недостаточно изучена и освещена в учебно-методической литературе, учителя-логопеды испытывают трудности в организации работы по формированию слоговой структуры слова: в систематизации и отборе речевого дидактического материала, обеспечении занятий лексической насыщенностью. В настоящее время существует несколько методов формирования слоговой структуры слова.

Н. С. Четверушкина считает, что система коррекционных упражнений по преодолению нарушений слоговой структуры слов у дошкольников должна базироваться на принципе системного подхода к коррекции нарушений речи и на классификации А. К. Марковой, которая выделяет 14 типов слоговой структуры слова в возрастающей сложности. Слова усложняются как по мере увеличения числа слогов (односложные слова, двухсложные, трехсложные и четырехскатные), так и по степени сложности слога (открытые и закрытые, прямые и обратные, слоги со слиянием согласных и без него) [4].

В основу преодоления нарушений слоговой структуры слова положен принцип системного подхода к коррекции речевых нарушений и классификация А. К. Марковой, по мнению С. Е. Большаковой. Автор выделяет пять этапов формирования слоговой структуры слова: создание предпосылок для развития слоговой структуры слов, работа над гласными, работа над слогами, работа над слогами с набором согласных, работа над словами [2].

К предпосылкам формирования слоговой структуры слова относятся пространственные, динамические и ритмические факторы умственной деятельности. Их зрелость проявляется в способности ребенка последова-

тельно обрабатывать звуковые сигналы (при восприятии) и строить линейные артикуляционные движения (при разговоре). Показателем формирования оптико-пространственной ориентации, ритмического и динамического построения движений являются продуктивные виды деятельности, связанные с практическим освоением пространства и формированием пространственных представлений.

Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов, разработанная З. Е. Аграновичем, заключается в развитии речеслухового восприятия и речемоторных навыков. В коррекционной работе выделяют два этапа: подготовительный (работа проводится на невербальном и вербальном материале; целью данного этапа является подготовка ребенка к усвоению ритмического строя слов на родном языке); коррекционный (работа проводится на вербальном материале; целью данного этапа является непосредственное исправление дефектов слоговой структуры слов у конкретного ребенка-логопата) [1].

Согласно методике Н. В. Курдвановской и Л. С. Ванюковой, формирование слоговой структуры слова осуществляется в двух направлениях: развитие подражательной способности, то есть формирование навыков отраженного воспроизведения слогового контура и постоянный контроль над слоговым содержанием слова. Методика работы по данному разделу включает пропедевтический и основной этапы. Ведущим на пропедевтическом этапе является тренинг: восприятие и воспроизведение различных неречевых ритмических контуров (шлепки, постукивания, прыжки и др.); слух различает длинные и короткие слова; слух различает слоговые контуры по длине. Основной задачей основного этапа является выработка навыка правильного произношения слов на продуктивных занятиях.

Т. А. Ткаченко разработал методику коррекции нарушений слоговой структуры слова. Она основана на следующих принципах:

1) работа логопеда над слоговой структурой должна осуществляться в тесной связи с лексическим и грамматическим значением слова;

2) коррекция фонематического образа слова должна происходить параллельно с уточнением и закреплением его лексического значения;

3) одним из важных условий проведения коррекционной работы является формирование слоговой структуры слов на основе слуховой, зрительной, кинестетической функций [3].

Универсальным вспомогательным инструментом является в данном случае особая символика Т. А. Ткаченко – визуальная и жестовая символика звуков. Весь период обучения делится на четыре этапа: подготовительный этап, этап формирования слоговой структуры слова (состоит из 3 этапов), этап закрепления навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова (запоминание рифм, стихотворений, рассказов, скороговорок с правильно произнесенными звуками), заключительный этап (использование новых знаний для точного воспроизведения слоговой структуры слова в самостоятельной речи).

Отсюда следует, что слоговая структура слова является одним из компонентов фонетической стороны речи. Автор четко выделяет ассимиляцию слогов, ассимиляцию отдельных звуков и ассимиляцию сочетаний звуков как различные моменты внутри фонетической стороны речи [3].

Таким образом, усваивание звуков протекает не одновременно во всяких положениях в слове, а наоборот – действующий либо возникший при одних условиях звук часто при иных обстоятельствах последовательно отсутствует.

Опыт педагогов, работающих с детьми с общим недоразвитием речи, говорит о большом значении подготовки родителей к участию в формировании звукослоговой структуры у детей. Деятельность по оказанию помощи родителям иногда носит несистемный характер, не всегда учитываются индивидуальные особенности детей с ОНР и их семей, что приводит к неадекватному характеру содействия и, как следствие, не дает результата в формировании звукослоговой структуры.

Анализируя данные исследования, проведенные в Курганской области, можно отметить, что большинство родителей испытывают потребность в содействии детям в развитии речи. Это говорит о высокой мотивационной готовности родителей. Однако знаний у родителей недостаточно. Большинство «не знают, не владеют» представлениями об особенностях формирования звукослоговой структуры слова – 37 %. На низком и ниже среднего уровне – от 26 % до 35 % – находятся у родителей педагогические умения, результативность и опыт их содействия в формировании звукослоговой структуры слова детей с ОНР [5].

В связи с этим целесообразно организовать подготовку родителей и реализовать комплекс педагогических условий ее реализации, способствующих успешному формированию звукослоговой структуры детей с

ОНР. Важно формировать мотивационно-ценностные установки родителей, направленные на педагогическое совершенствование, предполагающее положительное отношение к педагогической и коррекционной деятельности, а также педагогическую направленность личности родителей, характеризующуюся принятием ценностей педагогической деятельности; принятием творческого характера педагогического труда, принятием значимости сотрудничества с педагогами и специалистами; формированием положительного опыта и личностных качеств, необходимых родителям в процессе формирования звукослоговой структуры слова.

В качестве методов педагогического содействия целесообразно использовать систему общих методов: наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, анализ, просвещение [5].

Целью мотивационного этапа является создание базовых основ формирования готовности родителей к закреплению игровых упражнений по формированию звукослоговой структуры в домашних условиях, ценностного отношения к образовательной деятельности, осознание норм педагогической этики, развитие личностно-значимых качеств.

Для этого рекомендуется широко использовать организационные формы: университет педагогических знаний, лекции, конференции, деловые игры, круглые столы, консультации, родительские чтения, устные журналы, вечера вопросов и ответов, лектории по проблеме формирования звукослоговой структуры слова.

На деятельностно-практическом этапе у родителей формируются умения: коррекционные, социоигровые. На этом этапе можно использовать следующие организационные формы: деловые игры, родительские тренинги, практические занятия, семинары-практикумы, открытые занятия, мастер-классы, практические консультации, родительские собрания, дни открытых дверей, конкурсы, упражнения, поручения.

Наиболее эффективными, на наш взгляд, являются методы активного обучения родителей (деловая игра, проблемные семинары, мозговой штурм, метод игрового проектирования), когда родители в большей степени становятся субъектами коррекционно-образовательной деятельности, вступают в диалог с педагогами, активно участвуют в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания по формированию звукослоговой структуры слова [5].

При осуществлении подготовки родителей на основе новых информационных технологий можно использовать видеолекции, вебинары как современный способ связи, максимально приближающий общение на расстоянии к живому общению. Это мощный механизм информационной активности и при необходимости – оказания информационной поддержки родителям в сложном процессе формирования звукослоговой структуры слова у детей с ОНР.

Таким образом, звукослоговая структура слова является наиболее сложным по своим характеристикам компонентом речевой деятельности. Она является базой при овладении устной, а в дальнейшем и письменной речью. Данное нарушение достаточно стойкое и преодолевается только в результате комплексной работы над лексико-грамматическими и фонетическими компонентами речи педагогов совместно с родителями детей.

Библиографический список

1 Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2009. – Текст : непосредственный.

2 Большакова, С. Е. Преодоление нарушения слоговой структуры слова у детей : методическое пособие / С. Е. Большакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 56 с. – Текст : непосредственный.

3 Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4–5 лет к пособиям «Учимся говорить правильно» / Т. А. Ткаченко. – Москва : Издательство «ГНОМ и Д», 2004. – Текст : непосредственный.

4 Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова. Система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет : практическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Н. С. Четверушкина. – Москва : Гном Пресс, 2016. – 187 с. – Текст : непосредственный.

5 Яговкина, Л. С. Методологическая основа подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. С. Яговкина. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Курган – 2012. – № 4. – С. 149–152.

УДК 376.42

Е. А. Бабушкина, Н. Л. Егорова
Курганский государственный университет, г. Курган

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В работе рассмотрены особенности диалогической формы речи у младших школьников с нарушением интеллекта, также проанализированы различные источники и представлены компоненты и параметры диалогической формы речи.

Ключевые слова: умственная отсталость, диалогическая форма речи, младшие школьники.

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция – назначение речи быть средством общения. Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях [3].

Развитие диалога – это двусторонний процесс, когда собеседники общаются на равных, с взаимным пониманием и уважением друг к другу, даже если один из них – ребенок. Дети не умеют использовать доступные вербальные и невербальные средства, не владеют способами построения диалога, не устанавливают взаимодействия друг с другом в ходе диалога, т. е. не умеют слышать, слушать друг друга, инициативно высказываться. Поэтому мы считаем, что вопрос формирования диалогической речи является очень актуален при обучении и воспитании учащихся с интеллектуальными нарушениями [1].

Диалог – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими людьми [2].

Проблема становления диалогической речи умственно отсталых школьников теснейшим образом связана со многими важными вопросами

их обучения и воспитания. Поэтому она привлекла к себе внимание многих отечественных дефектологов [4].

Особенности диалогической речи учащихся специальных коррекционных школ описали В. Г. Петрова, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова, О. Ф. Коробкова, Е. В. Разуван [4].

Для изучения диалогической формы речи нами было проведено исследование и были выявлены особенности учащихся третьего класса, обучающихся в специальной коррекционной школе № 8 г. Кургана, имеющих заключение ПМПК F-70 – легкую степень умственной отсталости.

Опираясь на компонентный состав, выделенный В. А. Дубовской для изучения детей с нарушением интеллекта, мы изучили специфику диалогической формы речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и выделили следующие компоненты.

1 Языковой компонент: словарный запас, грамматический строй.

2 Коммуникативный компонент: умение взаимодействовать, умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы, понимание эмоционального состояния человека.

3 Когнитивный компонент: внимание, мышление, память [2].

Для выявления особенностей языкового компонента, параметра «словарный запас», использовалась *методика М. А. Поваляевой «Словарный запас»*, направленная на выявление способности детей подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова. Для изучения грамматического строя речи использовалась *методика М. А. Поваляевой «Преображение»*, позволяющая выявить уровень владения грамматическими конструкциями, умение самостоятельно образовывать слова.

Параметры коммуникативного компонента диагностировались с помощью следующих методик:

– умение задавать вопросы – *О. В. Дыбина «Интервью»,* направленная на выявление умения детей получать необходимую информацию в общении, умение задавать вопросы;

– взаимодействие – *А. В. Бурменская «Совместная сортировка»* – изучение умения сотрудничать в процессе выполнения одного общего задания;

– умение отвечать на вопросы – *О. В. Гольская «Ведем диалог»* – использовалась для определения навыка самостоятельного составления ответов на подготовленные заранее вопросы;

– понимание эмоционального состояния человека – *С. П. Соснина, «Эмоциональное состояние»,* позволяющая выявить уровень развития коммуникативных способностей, понимание ребенком состояния сверстника.

Когнитивный компонент изучался с помощью *методики З. А. Друговой «Найди отличия»*, цель – исследование устойчивости внимания младших школьников.

Методика «Последовательные картинки» – автор З. А. Другова – направлена на исследование уровня мышления, операций анализа, обобщения и сравнения.

Исследуя параметр «память», опирались на *методику «Картинки» Л. С. Абрамовой.* Цель – выявить сформированность памяти с помощью зрительного восприятия.

Для более удобного и полного анализа полученных данных была разработана балльно-уровневая система оценки, в соответствии с которой при выполнении каждой методики ребенок мог заработать от одного до трех баллов, что соответствует одному из трех уровней развития от «низкого» до «высокого». По совокупности развития всех трех компонентов можно говорить об уровнях развития диалогической формы речи в целом.

Изучая языковой компонент, мы выявили, что у детей возникали трудности в соотнесении по общим признакам в разные группы, но при помощи экспериментатора дети смогли соотнести картинки по трем группам. На вопрос «Как одним словом можно назвать (первую, вторую, третью) группу?» дети молчали либо придумывали название, не относящееся к группе. При преобразовании существительного слова единственного числа во множественное число испытуемые, добавляя в окончание букву «ы», независимо от слова «стол – столы, книга – книгы, книжки», дети часто отвечали наугад. Все испытуемые правильно заменяли единственное число на множественное не более трех раз. Таким образом, языковой компонент диалогической формы речи сформирован у младших школьников с нарушением интеллекта на низком уровне.

Выполняя методики коммуникативного компонента, дети, выполняя задание, были пассивны, отвлекались друг на друга, не сотрудничали между собой, не было диалога, касающегося задания, никто не предлагал свои варианты в решении. Дети проявили очень низкий уровень во взаимодействии. Ученики не проявляли активности первыми начинать диалог

с экспериментатором. Оказывалась помощь в начале диалога. Дети с помощью взрослого пытались составлять вопросы, но они были не разнообразны, не развернуты и узконаправленны. Употреблялись некорректные вопросы «Как дела?», «Что вы любите кушать?». Из всех испытуемых двое детей самостоятельно сформулировали 2-3 вопроса, относящиеся к определенной профессии. Также мы исследовали умение отвечать на вопросы. У многих детей были ответы «не знаю» или односложные «да, нет». Дети не могли самостоятельно сформулировать полный ответ на задающийся вопрос. При попытке сформулировать полный ответ с помощью взрослого, дети повторяли слова за экспериментатором. Результаты исследования эмоционального состояния показали, что дети не умеют распознавать состояние и эмоции человека. Выбирая правильный ответ, дети часто показывали наугад, были не уверены в выборе. При вопросе «Почему ты выбрал данный ответ (картинку)?» дети не могли пояснить свой выбор. При выполнении задания дети нуждались в помощи взрослого, но допускали ошибки, когда задавались наводящие вопросы. Изучив все параметры, мы видим, что у третьеклассников не сформирован коммуникативный компонент, так как дети испытывали затруднения в выполнении заданий.

Далее мы исследовали когнитивный компонент. Внимание у детей не сосредоточено, они не могут сконцентрироваться на задании, отвлекаются. Мышление у испытуемых пассивно, несамостоятельно, инертностное, нарушены все мыслительные операции. Снижается продуктивность всех основных процессов памяти. Запоминание материала характеризуется низкими объемом и точностью, а также замедленностью. Когнитивный компонент также развит плохо у детей из экспериментальной и контрольной группы, так как дети испытывали затруднения.

В целом у всех младших школьников присутствовали нарушения при выполнении всех заданий. Практически всегда требовалась помощь экспериментатора. Отмечались серьезные нарушения в смысловой организации высказываний.

Обобщая материал по изучению диалогической речи у младших школьников с нарушением интеллекта, мы смогли сделать вывод о том, что дети с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные затруднения во взаимодействии со сверстниками, умении отвечать и задавать вопросы, определять состояние человека. Исследования показали, что

дети не владеют диалогической речью в соответствии с их возрастом и в силу их особенностей.

Библиографический список

1 Горелов, И. Н. Невербальные коммуникации / И. Н. Горелов. – Москва : Наука, 2004. – С. 103. – Текст : непосредственный.

2 Дубовская, В. А. Формирование готовности старших дошкольников к речевому общению в игровых формах обучения : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Дубовская. – Курган, 2000. – 175 с. – Текст : непосредственный.

3 Соловьева, Л. Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 67–71.

4 Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические программы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 39–43.

УДК 376

С. Н. Баранов
Курганский государственный университет, г. Курган

ИЗУЧЕНИЕ КИНЕСТЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Диагностика кинестетических способностей, являющаяся составляющей диагностики моторного праксиса, входит в комплексную коррекционную работу по развитию гармоничного единства движений, речи и мышления, как основы дальнейшего успешного обучения.

Ключевые слова: умственно отсталые учащиеся, кинестетические способности, психофизиология, методы диагностики.

Перемены в структуре и содержании общего и специального образования в России требуют психологического объяснения педагогических технологий специального (коррекционного) начального обучения. Принимая во внимание психологические отличительные черты детей с умственной отсталостью, появляется необходимость в таких способах организации коррекционного обучения, которые давали бы возможность применять естественную активность детей, основанную на гармоничном единстве движений, речи и мышления [2].

Общеизвестно, что в процессе адаптации к учебной деятельности учащиеся с нарушениями интеллектуальной деятельности наиболее негативно переживают переход к статической позе сидения, которая преобладает в традиционной школе. В концепции осуществления учебных задач, нацеленных на развитие навыков письма, чтения и счета, основная роль отводится микродвижениям. В свою очередь макродвижения автоматически исключаются из познавательного процесса, переходя в систему физического воспитания, а далее исчезает и преемственность с дошкольным периодом детства. Одним из факторов такого разрыва считается малое применение знаний о психомоторике ребенка в практике школы.

Со времен И. М. Сеченова представление о психомоторике расширялось и обогащалось. В научном наследии, согласно данной проблеме,

находится область разработанных, аргументированных вопросов о возрастных и индивидуальных особенностях усвоения культурно-исторического опыта (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. А. Роменец и др.); о механизмах психомоторики в деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Клименко и др.); о целостности телесного пространства в познании (Л. И. Анциферова, В. С. Мерлин, В. А. Моляко и др.); о взаимосвязи макро- и микродвижений в схеме тела (П. К. Анохин, В. Н. Куницина и др.); о функциональной структуре психомоторного действия (Н. А. Бернштейн, Н. Д. Гордеева и др.).

Охарактеризуем некоторые из методов диагностики кинестетических возможностей как основы дальнейшего эффективного обучения.

Кинестетические способности можно исследовать посредством задания «*Прыжки со скамейки на точность приземления*» [6]. Этот тест позволяет оценить способность к комплексному различению пространственных и силовых компонентов движения. Схема тестирования: испытуемый стоит на гимнастической скамейке, высота которой составляет 30 см. На расстоянии одного метра на полу от скамейки отмечена черта мелом. Испытуемый, прыгнув вниз, должен приземлиться пятками точно за этой чертой. Результатом тестирования является расстояние от пяток до черты, на основании чего высчитывается среднее отклонение из двух зачетных попыток.

Реагирующие способности можно оценивать при помощи следующих тестов:

Быстрота реагирования на звуковой сигнал [5]. Проведение тестирования: при появлении звукового сигнала испытуемому необходимо как можно скорее нажать на «пробел» на клавиатуре компьютера. Рассчитывается средняя величина ошибки из трёх попыток с точностью до 1 мс.

Тест «Ловля линейки». Проведение тестирования: испытуемый занимает исходное положение (стойка, наиболее сильная рука согнута в локтевом суставе под углом в 90°, ладонью внутрь, пальцы выпрямлены). Экспериментатор устанавливает линейку длиной 40 см на расстоянии 1-2 см от ладони параллельно ее плоскости. Нулевая отметка линейки находится на уровне нижнего (наружного) края ладони. Далее экспериментатор без какого-либо сигнала отпускает линейку, а испытуемому необходимо быстро поймать падающую линейку. Измеряется расстояние

в сантиметрах от нулевой отметки до нижнего края ладони, после чего определяется средний результат из трех попыток [3; 4].

Способность к сохранению равновесия. Для оценки способности к сохранению равновесия можно применять тест Ромберга. *Проба Ромберга, поза «Аиста» (статическое равновесие)* [4]. Схема тестирования: испытуемый должен стоять на одной ноге, другая согнута в колене, при этом ступня одной ноги касается коленного сустава опорной ноги, руки вытянуты вперед, глаза закрыты. Определяется время устойчивости в данной позе.

Естественной основой диагностики способностей моторного праксиса являются:

– свойства нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность нервных процессов);

– индивидуальные особенности строения коры головного мозга;

– степень зрелости отдельных областей коры головного мозга, уровень развития и сохранность сенсорных систем (зрения, слуха);

– производительность психических процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления) [1];

– темперамент, характер, способность регулировать эмоциональное состояние.

Это означает, что способности моторного праксиса определяются теми биологическими и психическими функциями, которые у детей с различными нарушениями имеют дефектную основу.

Таким образом, исследования свидетельствуют, что диагностика праксиса будет направлена на изучение пространственной ориентировки, сформированности моторных навыков, пространственных представлений и двигательных действий, координации и точности движений.

Библиографический список

1 Баранов, С. Н. Научные основы формирования мыслительной деятельности у детей с нарушением интеллекта / С. Н. Баранов. – Текст : непосредственный // Организация безопасной среды для лиц с особыми образовательными возможностями и потребностями в современных условиях : сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2017.

2 Баранов, С. Н. Физиологические основы мыслительной деятельности / С. Н. Баранов. – Текст : непосредственный // Интерактивная наука. – 2017. – № 7 (17). – С. 33–35.

3 Горская, И. Ю. Теоретические и методологические основы совершенствования базовых координационных способностей школьников с различным состоянием здоровья : дис. … д-ра пед. наук / И. Ю. Горская. – Омск, 2000. – 360 с. – Текст : непосредственный.

4 Губарева, Н. В. Дифференцированный подход в процессе коррекции и развития координационных способностей у школьников с различной степенью нарушения слуха : дис. … канд. пед. наук / Н. В. Губарева. – Омск, 2008. – 231 с. – Текст : непосредственный.

5 Корягина, Ю. В. Особенности процессов восприятия времени и пространства и их ритмическая организация у спортсменов : автореф. дис. … д-ра биол. наук / Ю. В. Корягина. – Томск, 2007. – 42 с. – Текст : непосредственный.

6 Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – Москва : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с. – Текст : непосредственный.

УДК 159.9

М. П. Гукасова, И. В. Вячков
Московский педагогический государственный университет, г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ ВОЛОНТЕРОВ, ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ С ЛЮДЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлен анализ личностной мотивации волонтеров, взаимодействующих с людьми с ОВЗ. Обоснованы особенности этой мотивации и рассмотрены способы их проявления при взаимодействии волонтеров с людьми с ОВЗ. Проведено исследование, на основании которого можно предположить, что волонтерская деятельность может быть детерминирована личностными мотивами, связанными с «Я», и мотивами, связанными с другими людьми.

Ключевые слова: взаимодействие, мотивация, люди с ОВЗ.

Люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это люди, имеющие временные или постоянные отклонения в физическом или умственном развитии и нуждающиеся в создании индивидуальных условий в повседневной жизни.

В современном обществе тенденция к оказанию бесплатной помощи людям с ОВЗ становится все более выраженной. Опыт участия в волонтерском движении можно понимать как своеобразную подготовку к профессиональной деятельности. Поскольку это в большей степени относится к помогающим профессиям, мы можем рассматривать данный вид деятельности как антропологический, аксиологический и деятельностный ресурс для успешного формирования у будущих специалистов морально-ценностных ориентаций и профессионально значимых качеств, таких как рефлексивность, толерантность, доброжелательность и эмпатия [3]. В связи с этим представляется весьма актуальным изучение особенностей мотивационной сферы и личностных характеристик современного волонтера.

Обширное исследование Э. Клэри и его коллег, ставшее классическим, позволило выделить шесть основных личностных мотивов волонте-

ров, взаимодействующих с людьми, нуждающимися в какой-либо помощи:

1) ценностный аспект деятельности (реализация альтруистических ценностей, помощи нуждающимся);

2) когнитивный аспект (узнать что-то новое);

3) социальный мотив (быть дружелюбным с кем-то, быть ценным для других людей);

4) развитие карьеры (улучшение вашего карьерного опыта);

5) защитный мотив (компенсация или минимизация негативного чувства вины);

6) личностный рост (повышение самооценки, удовлетворенности, самосовершенствование).

Проблема мотивации волонтеров в разное время освещалась российскими психологами, социологами и экономистами. Эта проблема рассматривалась в работах отечественных психологов: И. Ф. Албегова, Д. А. Леонтьева, В. Д. Плахова, М. С. Кагана. Проблема мотивации в широком контексте рассматривается в работах зарубежных психологов: А. Маслоу, А. Ребера, Д. Маккеланда, Х. Хекхаузена и др.

М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хадоури понимают мотивацию как процесс стимулирования кого-то (отдельного человека или группы людей) к выполнению деятельности, направленной на достижение поставленных целей. Мотивация необходима для продуктивного выполнения принятых решений и запланированных действий. Внешние средства, которые так или иначе побуждают человека действовать в процессе труда, называются стимулами.

Проблема мотивации волонтеров, взаимодействующих с людьми с ограниченными возможностями здоровья, недостаточно освещена в научной литературе. В своих научных публикациях эту тему рассматривали отечественные и зарубежные психологи, такие как: А. К. Маркова, Н. А. Низовских, М. Дарли, К. Даниэль, Д. Бэтсон, В. Н. Якимец, И. Левдер, О. Н. Яницкий, В. И. Чирков, С. В. Тетерский, С. В. Михайлова, а также педагоги Е. И. Фришман, П. Джордан, С. Маккарли, С. Линч.

А. К. Маркова выделяет следующие признаки высокой внутренней мотивации волонтеров, взаимодействующих с людьми с ограниченными возможностями здоровья:

– ощущение полной (умственной и физической) вовлеченности в свою деятельность;

– полная концентрация внимания;

– четкое осознание того, насколько хорошо вы делаете свою работу;

– четкая и определенная обратная связь в работе;

– отсутствие беспокойства, тревоги перед возможной ошибкой, неудачей;

– чувство четкого знания того, что нужно делать в конкретный момент работы;

– четкое понимание своих целей и задач.

Работа с людьми с ограниченными возможностями здоровья является чрезвычайно напряженной работой и требует особых характеристик взаимодействия, основными принципами которого являются: психологическая устойчивость, помощь в адаптации к окружающей среде, совместная деятельность, мотивация людей к познанию нового и самосовершенствованию.

Для реализации поставленной цели эмпирического исследования и изучения личностных особенностей мотивации волонтеров, взаимодействующих с людьми с ограниченными возможностями здоровья, были использованы следующие методы:

– разработанный нами опросник мотивационной структуры личности. Анкета включает в себя заявления, касающиеся жизненных устремлений и некоторых аспектов образа жизни добровольца. Методика позволяет выявить некоторые устойчивые личностные тенденции: общая и творческая активность, стремление к общению, обеспечение комфорта и социального статуса, жизнеобеспечение, социальная полезность. Исходя из всех ответов, можно вынести суждение о рабочей (деловой) и военной направленности личности;

– методы диагностики профессиональной толерантности (автор Ю. Макаров).

Диагностические методы были предложены добровольцам в количестве 20 человек, из которых 2 человека – мужчины, все остальные – женщины (студенты в возрасте от 20 до 23 лет). Волонтеры приняли участие в программе повышения квалификации по подготовке волонтеров для сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт работы волонтеров колеблется от одного года до 2,5 лет.

Для оценки результатов формирования профессиональной толерантности волонтеров использовалась следующая балльная система.

1 Уровень 1 (0–20 баллов) – указывает на то, что добровольчество противопоказано человеку. Он должен заниматься другими видами деятельности, где он будет более успешным, эффективным и положительно принятым другими.

2 Уровень 2 (21–32 балла) – низкий уровень профессиональной толерантности.

3 Уровень 3 (33–49 баллов) – оптимальный уровень толерантности.

4 Уровень 4 (50–87 баллов) – следует говорить о чрезмерно выраженной толерантности (вариант непереносимости).

Количественные показатели исследования представлены в виде абсолютных и относительных показателей.

Для каждой шкалы рассчитываются средние значения и стандартное отклонение. Полученные соотношения показателей позволяют выявить, какие критерии личностной мотивации волонтеров, взаимодействующих с людьми с ограниченными возможностями здоровья, преобладают.

Проведенное исследование позволило выявить следующие средние значения и стандартные отклонения личностной мотивации волонтеров, взаимодействующих с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

1 Средние значения: жизнеобеспечение – 5,1, комфорт – 4, социальный статус – 6,4, общение – 9,9, общая активность – 8,9, творческая активность – 4,2, социальная полезность – 4.

2 Стандартные отклонения: жизнеобеспечение – 0,69, комфорт – 0,91, социальный статус – 0,81, общение – 1,14, общая активность – 0,73, творческая активность – 1,39, социальная полезность – 1,28.

Низкий уровень профессиональной толерантности в исследуемых группах не выявлен. Оптимальный уровень толерантности по результатам проведенного исследования характерен для 34,8 % добровольцев, работающих с инвалидами. Чрезмерная толерантность как один из вариантов непереносимости была выявлена у 65,2 % добровольцев, принявших участие в исследовании.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что не все добровольцы могут быть включены в практику волонтерства без специальной подготовки и переосмысления личностных позиций по отношению к данному контингенту людей. Только те добровольцы, чей уровень толе-

рантности оптимален или высок, могут быть включены в эту деятельность.

Таким образом, волонтерская деятельность может определяться личностными мотивами, связанными с самим собой (мотивация к саморазвитию, приобретению опыта, трудовых навыков, личной заинтересованности), и мотивами, связанными с другими людьми (альтруистическая мотивация – помощь другому человеку). Иногда эта дихотомия особенно подчеркивается, когда возникает желание выяснить «реальные» причины волонтерства – для чего или кому волонтеры помогают: другим или самим себе?

Библиографический список

1 Арчакова, Т. О. Альтруизм с удовольствием: психология добровольчества / Т. О. Арчакова. – Москва, 2010. – URL: http://psypress.ru/articles/24798.shtml (дата обращения: 22.04.2015). – Текст : электронный.

2 Косова, У. П. Мотивация волонтерской деятельности / У. П. Косова. – Текст : непосредственный // Вестник Краунц. – 2002. – № 2. – С. 123–127.

3 Лебедева, Е. А. Психологические аспекты волонтерства / Е. А. Лебедева. – URL: http://www.vash-psiholog.info/volna/225/18415-psixologicheskie-aspekty-volonterstva.html (дата обращения: 21.04.2015). – Текст : электронный.

УДК 376.42

Н. А. Журавлева, О. В. Пашинова
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В работе представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на повышение уровня социального развития старших дошкольников с задержкой психического развития в рамках взаимодействия детей друг с другом.

Ключевые слова: социальное развитие, театрализованная игра, задержка психического развития.

Социальное развитие в рамках взаимодействия со сверстниками имеет большое значение в жизни ребенка. Рассматривая его, мы убедились, что это обширное понятие и включает в себя множество показателей: навыки самообслуживания, характер взаимодействия ребенка со взрослым, со сверстниками, способы усвоения общественного опыта и др. Интерес представляет взаимодействие детей со сверстниками в старшем дошкольном возрасте, так как дети на момент завершения дошкольного образования должны уметь выстраивать отношения, адекватно реагировать на ситуации во взаимодействии друг с другом.

Социальное развитие является процессом и результатом усвоения дошкольником социального опыта, социальных ролей и овладения социальными нормами поведения. Значение социального развития подтверждается исследованиями по этой проблеме. Разные ее аспекты раскрыты в работах А. В. Закрепиной, Л. В. Коломийченко, О. В. Солодянкиной и др. [3; 4]. Известно, что наиболее эффективно социальное взросление дошкольника происходит в игре. Театрализованная игра представляет собой деятельность по моделированию биосоциальных отношений. Вопросу изучения театрализованных игр уделяли внимание И. Г. Вечканова, Л. Б. Баряева [1]. Однако специальных исследований, в которых бы рассматривалось социальное развитие (взаимодействие со сверстниками) до-

школьника с задержкой психического развития посредством театрализованной игры, не проводилось. Это послужило основанием для организации нашего исследования.

Для выявления уровня социального развития старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) был проведен констатирующий эксперимент. В нем участвовало 24 ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР. Базой исследования являлось МБДОУ № 100 г. Иркутска «Берегиня». На этом этапе в ходе спонтанной деятельности детей было организовано наблюдение. Оно осуществлялось по методике А. П. Зарина «Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии» [2]. Результаты наблюдения оценивались по отобранным 23 критериям, направленным на изучение взаимодействия детей со сверстниками.

На основе этих критериев нами были выделены уровни сформированности социального развития (взаимодействие со сверстниками) у старших дошкольников с ЗПР. Качественная оценка определялась следующим образом:

– высокий уровень – ребенок вызывает популярность у большинства детей группы, ребенок всегда проявляет инициативность, использует вербальные средства общения, знает основные правила поведения, охотно оказывает помощь сверстнику, нет проявления любого вида физической агрессии;

– средний уровень – ребенок вызывает популярность у отдельных детей, часто проявляет инициативность, нейтральное отношение к контактам, проявление конфликтов редко, отмечаются попытки проявления помощи по отношению к сверстнику, старание следовать правилам поведения, но не всегда их соблюдение по отношению к сверстнику, может проявлять агрессивность;

– низкий уровень – ребенок отторгнут, не знает правил поведения, нет желания оказывать помощь сверстнику.

Анализ результатов наблюдения за взаимодействием со сверстниками старших дошкольников с ЗПР показал, что 16,7 % дошкольников оказалось на высоком уровне сформированности социального развития. Это можно объяснить тем, что ребенок проявляет дружелюбное отношение к сверстнику, инициативен в общении, оказывает помощь сверстнику, не инициирует ссоры, избегает конфликтных ситуаций, не проявляет любую

агрессивность либо проявляет иногда, знает основные правила поведения и использует их в диалоге со сверстником.

На среднем уровне сформированности социального развития находилось 62,5 % детей дошкольного возраста, что говорит о желании помочь другу, выполнении правил поведения, но только под руководством взрослого, робкие попытки инициативы, проявление дружелюбного отношения к сверстнику, но с существенными недостатками, такими как проявление агрессивности, наличие конфликтов.

На низком уровне сформированности социального развития оказалось 20,8 % детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Дети постоянно проявляют агрессивность, не проявляют желание помочь сверстнику, не знают правил поведения или отдельные правила и не используют их в диалоге со сверстником, используют невербальные, реже вербальные средства общения, неинициативны или же не контактируют со сверстниками по игре.

Следующим этапом исследования являлся формирующий эксперимент, в ходе которого апробирован разработанный нами коррекционно-методический комплекс. Целью формирующего эксперимента является повышение уровня социального развития старших дошкольников с задержкой психического развития.

В основу разработки коррекционно-методического комплекса положены следующие принципы: доступности (соответствие содержанию и формы обучения уровню сложности занятия), развития (развитие социального развития (взаимодействия со сверстниками)), учета сенситивных периодов развития и индивидуального подхода к каждому ребенку.

Система занятий, построенная на основе театрализованных игр, включала в себя режиссерские игры и игры драматизации. Текст произведений адаптирован путем его упрощения, приспособления, облегчения в соответствии с уровнем развития ребенка. При распределении ролей мы опирались на уровень сформированности социального развития (взаимодействия со сверстниками) ребенка с целью его повышения. При работе с произведением предполагалась предварительная работа для лучшего усвоения смысла текста. Использовались загадки, книжки с иллюстрациями, различные виды театров. Подбирались этюды и упражнения на развитие двигательной активности перед обыгрыванием самой сказки. Дети знакомились с содержанием сказки и обсуждали ее, происходила работа

над смысловым содержанием текста. После этого дети приступали к поэтапному обыгрыванию сценок. В приложении коррекционно-методического комплекса отражена работа со следующими художественными произведениями:

– народные сказки: «Репка», «Теремок», «Заюшкина избушка» (обр. О. Капицы), «Два жадных медвежонка», «Три поросенка» (в пер. С. Михалкова), «Волк и семеро козлят», «Рукавичка»;

– стихотворные произведения: «Усатый полосатый» (С. Маршак);

– авторские произведения: «Мешок яблок» (В. Сутеев).

Формирующий эксперимент проводился в течение трех месяцев. Мы разделили детей на экспериментальную и контрольную группы. Деление детей на группы обусловлено полученными в ходе наблюдения представлениями об уровне их социального развития. В проведении целенаправленных занятий нуждалась группа «Яблочки», так как в ней больше, чем в группе «Светлячки» отторгнутых группой детей, больше детей, которые провоцируют конфликты. В экспериментальной группе проводились организованные занятия два раза в неделю.

После проведения эксперимента мы сравнили результаты экспериментальной и контрольной групп. Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе дети стали обращаться к сверстнику с просьбой, используя слова «пожалуйста», «спасибо». Мы отметили, что в этой группе воспитанники стали более сплоченными: сразу после проведения театрализованной игры дети организовали общую игру в виде паровоза и имитировали движения поезда, держась друг за друга. Дошкольники стали более внимательными по отношению к одногруппникам. На просьбу «Не могу найти» сверстник отвечал: «Я тебе помогу». Агрессия детей в процессе обыгрывания сказок не наблюдалась. Дети проявляли инициативу к совместному обыгрыванию и использовали по отношению друг к другу как вербальные, так и невербальные средства общения.

Анализ результатов наблюдения за взаимодействием со сверстниками старших дошкольников с ЗПР после проведенного формирующего эксперимента показал, что результаты в контрольной группе не изменились. Это связано с тем, что в контрольной группе не проводилась систематическая работа по социальному развитию детей (взаимодействию детей друг с другом).

Наиболее высокие результаты после апробации комплекса в экспериментальной группе отмечены по таким критериальным показателям, как: способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре; наличие конфликтов в совместной игре (стали реже конфликтовать, но полностью конфликты не исчезли); соблюдение правил во время игры со сверстниками; способ поведения во время конфликтных ситуаций (дети реже провоцируют конфликтные ситуации и больше играют вместе); стремление оказать помощь сверстнику (помощь сверстнику стала охотнее проявляться); позиция ребенка в группе (по отношению к одному ребенку ситуация стала улучшаться: дети не произносят фраз в адрес ребенка с агрессивной интонацией); наличие любого вида агрессивности, конечно, имеет место быть, но ее проявление значительно снижено.

По результатам контрольного эксперимента 41,6 % дошкольников оказалось на высоком уровне сформированности социального развития. Дети стали играть друг с другом, меньше проявлять агрессивности по отношению друг к другу в совместных играх, изменилась позиция ребенка в группе по отношению к одному из них.

К среднему уровню сформированности социального развития отнесены 41,6 % детей, что говорит о проявлении в общении со сверстником агрессивности, но в меньшей степени, чем у детей с высоким уровнем.

На низком уровне сформированности социального развития оказалось 16,8 % детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Дети не проявляли инициативу к контактам со сверстниками, отказывались от совместных игр. Это обусловлено специфическими особенностями детей. Дошкольники в ходе педагогического эксперимента стали лучше относиться друг к другу, быть менее агрессивными, более инициативными, больше проявлять помощь сверстнику.

Таким образом, театрализованные игры способствуют развитию у детей проявлению гибкости, инициативности, возможности усовершенствования навыков взаимодействия друг с другом. Отобранные и адаптированные произведения в ходе целенаправленной работы способствуют улучшению социального развития старших дошкольников с задержкой психического развития в рамках взаимодействия детей друг с другом.

Библиографический список

1 Вечканова, И. Г. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками : учебно-методическое пособие / И. Г. Вечканова, Л. Б. Баряева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 256 с. – Текст : непосредственный.

2 Зарин, А. П. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии : учебно-методическое пособие / А. П. Зарин. – Санкт-Петербург : ЦДК, 2015. – 320 с. – Текст : непосредственный.

3 Закрепина, А. В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью : дис. … канд. пед. наук / А. В. Закрепина. – Москва, 2003. – 150 с. – Текст : непосредственный.

4 Солодянкина, О. В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста : методическое пособие / О. В. Солодянкина. – Москва : АРКТИ, 2006. – 88 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

А. И. Каргаполова, Л. С. Дмитриевских
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В работе рассмотрены особенности звукопроизносительной стороны речи и двигательной сферы у детей с дизартрией, также проанализированы различные источники и представлены особенности состояния движения и речи у детей с дизартрией.

Ключевые слова: дизартрия, звукопроизношение, моторика, нарушения, особенности.

Особенности речи и движения у детей с дизартрией являются актуальными в наше время, так как детей с дизартрией становится всё больше. Логопедам необходимо знать не только способы устранения дефекта, но и структуру самого дефекта, а также особенности различных компонентов речи. Зная те или иные особенности речи у детей, также можно с лёгкостью замечать и выявлять нарушения, что позволит облегчить процесс коррекции.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

У детей с дизартрией наблюдаются множественные дефекты. Рассмотрим особенности речи у детей с данным речевым расстройством, а также рассмотрим двигательные особенности детей с дизартрией. Для каждой формы дизартрии выделены определённые особенности как речи, так и движения. Дадим наиболее общие характеристики для каждого параметра.

Речь у детей с дизартрией носит смазанный и нечёткий характер. Страдают все аспекты звуковых единиц. Как правило, у детей с данным расстройством речи страдает интонационно-выразительная окраска речи. Им трудно передать какое-либо эмоциональное состояние. Также замечаются нарушения тембра голоса. У детей с преобладанием процессов торможения голос, как правило, тихий, слабый и быстро истощающийся. У детей с преобладанием процессов возбуждения голос наоборот громкий, быстрый и имеет характер речи «на бегу». Помимо нарушений тембра голоса мы можем отметить нарушения темпа речи. Дети с данным расстрой-

ством речи имеют либо ускоренный, либо замедленный темп речи. Такие дети не могут безошибочно выполнять упражнения, им тяжело произносить скороговорки и, например, отстукивать ритм слова [4].

Главным образом при дизартрии наблюдается нарушение звукопроизношения. Это выражается в фонетических и фонематических нарушениях. К фонетическим мы можем отнести такие нарушения, как отсутствие и искажение звука, а к фонематическим – замену и смешение звуков речи. Это связано с нарушениями деятельности артикуляционного аппарата. Выявляются следующие нарушения двигательных функций артикуляционного аппарата: трудности в вытягивании и растягивании губ, недостаточный объем и амплитуда движений языка, быстрая истощаемость и беспокойство языка при попытке удержания его в заданном положении и т. д. Данные недостатки могут сопровождаться гиперсаливацией (повышенным слюнотечением), тремором (дрожанием) и цианозом (посинением) кончика языка. Все эти нарушения обусловлены нарушением иннервации органов артикуляции, вследствие чего дети не могут сформировать правильные артикулемы, в результате чего они не могут правильно произнести звук. На данном этапе наблюдаются искажения и отсутствие звуков речи. Слыша свой искажённый звук, такие дети воспринимают его как норму, соответственно нарушается фонематический слух, и появляются дефекты замены и смешения звуков [2].

Проблема восприятия речи (как на перцептивном, так и на фонематическом уровне) у детей с дизартрией до настоящего времени остается недостаточно изученной [3]. Но по экспериментальным данным можно заметить, что в целом восприятие речи у таких детей не нарушено. Они понимают обращённую к ним речь, способны выполнять задания по команде. Однако из-за нарушенного фонематического слуха могут отмечаться ошибки в выполнении специальных заданий, например, показать нужную картинку (коса – коза, крыша – крыса и т. д.).

Рассмотрим состояние общей моторики у детей с дизартрией. У таких деток не наблюдается общих параличей или парезов. Как правило, дизартрики отличаются неловкостью и недостаточной координацией движений. Их мышцы очень быстро устают при физических нагрузках. Отмечаются двигательные диспраксии (нарушения произвольных движений) и апраксии (нарушения равновесия). Дети со стертой дизартрией поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания: не могут застегнуть пуговицу, развязать шарф и т. д. Это связано с недостаточным развитием мелкой моторики. Дети не любят рисовать, так как долгое удержание карандаша заставляет руку

находиться в долгом напряжении, что приводит к дискомфорту. Детям тяжело даются упражнения на подражание, им довольно трудно повторить за взрослым человеком упражнения с использованием пальцев. Все переключения движений для детей с дизартрией являются трудными. Они продумывают каждое движение, так как у них не отложились кинестезии (следовые ощущения от движений, которые «остаются» на коре головного мозга) [4; 5].

При различных формах дизартрии могут наблюдаться различные состояния моторики и речи. Если рассматривать не отдельные формы дизартрии, а сделать некоторый общий вывод о детях с данным расстройством речи, то можно выявить следующие особенности:

- нарушения артикуляции;
- нарушения акустического аспекта;
- нарушения интонационности речи;
- нарушения мелкой, артикуляционной и общей моторики;
- как вторичный дефект: нарушения письма и чтения.

Таким образом, дизартрия – это не только нарушение звукопроизношения, но и общей моторики, а также нарушения письма и чтения как следствие нарушения фонематического слуха.

Библиографический список

1 Архипова, Е. Ф. Лекция 1. Дизартрия / Е. Ф. Архипова. – URL: https://arkhipovaef.ru/2017/01/24/дизартрия-лекция-1/ (дата обращения: 15.03.2020). – Текст электронный.

2 Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией / Р. И. Мартынова. – Текст : непосредственный // Расстройства речи и методы их устранения / под ред. С. С. Ляпидевского, С Н. Шаховской. – Москва : Изд-во МПГИ им. В. И. Ленина, 1975. – С. 79–91.

3 Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с. – Текст : непосредственный.

4 Мастюкова, Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – Текст : непосредственный.

5 Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

А. Н. Максимова, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению результатов изучения диалогической формы речи у старших дошкольников с дизартрией.

Ключевые слова: диалогическая форма речи, диалогические умения, связное высказывание, дизартрия.

Интерес к исследованию формирования диалогической формы речи обусловлен тем, что диалог оказывает значительное влияние на развитие речевой коммуникации и социализации ребенка. А у детей с дизартрией значительно снижен уровень диалогического общения, дети оказываются неспособны самостоятельно вступать в коммуникацию, а это в свою очередь приводит к нарушению развития личности ребенка, снижению социализации и адаптации в обществе.

Диалогическое общение является объектом исследования многих лингвистов и психологов: М. М. Бахтина, Д. И. Изаренкова, Л. П. Якубинского, Л. С. Выготского, Н. И. Лепской, М. И. Лисиной, В. Н. Мясищева, Ж. Пиаже, Т. Н. Ушаковой.

В. П. Глухов даёт следующее определение диалогической форме речи: это первичная по происхождению форма речевой коммуникации, имеющая ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения [1].

На наш взгляд оптимальный компонентный состав для изучения диалогической формы речи у дошкольников с дизартрией выделен в работах В. А. Дубовской и В. П. Глухова, которые выделяют в структуре диалога языковой и коммуникативный компоненты. В языковом компоненте авторы выделяют такие параметры, как связность, цельность и лексико-грамматическое структурирование; в коммуникативном компоненте – умение вступать в диалог, поддерживать и завершать диалог.

Л. В. Ступак отмечает, что к старшему дошкольному возрасту в норме у ребенка развивается планирующая функция речи. Дети могут пересказывать, выстраивать сюжет. К шести годам формирование речи ребенка в лексико-грамматическом плане можно считать законченным. Также у детей появляется свобода общения. Они сами проявляют инициативу в диалоге со взрослым и сверстниками, способны активно участвовать в беседе [4].

Рассмотрим состояние диалога у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Авторы придерживаются одинакового мнения по вопросу о состоянии диалогической речи при дизартрии. Л. В. Лопатина отмечает, что фразы дошкольников с дизартрией не информативны, в речи отмечаются ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, имеются нарушения нормативного порядка слов в словосочетаниях [1].

Согласно исследованию Л. Г. Соловьевой, диалогическая речь детей с дизартрией характеризуется малым количеством вопросов к собеседнику. Инициативные высказывания связаны в основном с запросом информации. Тематика диалогов крайне узкая. Дети с дизартрией не обязательно реагируют на речь собеседника, тем самым их диалоги в большей степени напоминают микродиалоги.

Итак, мы видим, что состояние диалога при дизартрии не соответствует норме и негативно влияет на коммуникацию и развитие личности ребенка.

С целью выявления уровня сформированности диалогической речи у детей с дизартрией нами была реализована методика констатирующего эксперимента на базе садов города Кургана № 1 и № 196, в которой участвовало 10 детей с логопедическим заключением: «Общее недоразвитие речи третьего уровня, обусловленное дизартрией».

Констатирующий эксперимент проводился по двум блокам, соответствующим компонентному составу изучаемого явления. Для исследования были использованы методики В. П. Глухова, Т. Б. Филичевой, Е. И. Радиной, В. К. Воробьевой.

Для оценки результатов использовалась балльно-уровневая система, на основании которой была разработана уровневая характеристика состояния диалогической речи у старших дошкольников с дизартрией.

На этапе констатирующего эксперимента методами исследования являлись: библиографический, аналитико-синтетический, наблюдение, анализ продуктов деятельности, изучение истории развития ребенка, беседа.

Проанализировав полученные при проведении констатирующего эксперимента данные, мы выявили, что языковой компонент у детей находится на среднем уровне и уровне ниже среднего.

В целом для детей с ОНР третьего уровня и дизартрией типичны ошибки в построении развернутых предложений. Имеются затруднения в выборе нужных лексем, могут выпускать смысловые части текста. В речи дошкольников с дизартрией большое количество аграмматизмов.

Мы предполагаем, что данные особенности диалога у старших дошкольников с дизартрией возникают из-за нарушения двигательной памяти и вторично нарушенного фонематического слуха. У детей с дизартрией недоразвивается лексико-грамматическая сторона речи. По данным исследования Л. Г. Соловьевой, у детей с ОНР третьего уровня существует дезорганизация высших психических функций, поэтому они не могут самостоятельно, полно и четко организовать программу высказывания и реализовать ее на моторном уровне.

По результатам исследования мы выяснили, что коммуникативный компонент находится также на двух уровнях развития: ниже среднего и среднем.

В основном дети данных групп могут вступать в разговор, отвечать на вопросы, но при этом сами задать вопросы они затрудняются. Инициативу и активность в диалоге не проявляют.

Мы предположили, что данные особенности коммуникативного компонента обусловлены тем, что у детей, во-первых, нарушается лексическое и синтаксическое оформление высказывания, что влечет нарушение смысловой стороны предложения. Во-вторых, у детей с ОНР 3 уровня и дизартрией недостаточно коммуникативного опыта из-за сниженной мотивации к общению.

Анализ результатов обследования показал, что для детей с дизартрией характерны два уровня развития диалогической речи: средний и низкий.

В целом изучаемое явление характеризуется тем, что дошкольники с дизартрией допускают ошибки предложно-падежных конструкций; ограничиваются простыми не распространёнными предложениями; межфразо-

вые средства связи нарушаются из-за частых аграмматизмов в речи. При планировании и реализации высказывания дети могут выпускать смысловые вехи, нарушают последовательность текста. Инициативу в диалогическом общении проявляют только в форме запроса информации. В речи старших дошкольников с дизартрией преобладают однотипные простые вопросы. Тематика диалогов сужена, чаще всего поддерживают диалог на бытовые темы.

Мы связываем данные особенности с нарушениями мыслительных операций у детей с дизартрией, так как из-за органического поражения головного мозга наблюдается замедление мыслительных процессов, а именно нарушается развитие смысловой и логической памяти. Дошкольники с ОНР третьего уровня не могут выдержать последовательность слов в предложении, поэтому не могут запрограммировать свое высказывание и грамматически структурировать его.

Таким образом, основываясь на экспериментально полученных данных, мы можем выделить особенности диалогической речи у старших дошкольников с дизартрией.

Во-первых, языковой компонент у данной категории дошкольников с ОНР третьего уровня и дизартрией на более высоком уровне, чем коммуникативный. Данную особенность мы можем объяснить тем, что дети с дизартрией не совсем понимают речь собеседника; им сложно ответить на нее и нелегко отследить смысловую цепочку речевого общения, вследствие этого у детей с общим недоразвитием речи возникают серьезные проблемы в использовании речи как средства общения.

Во-вторых, в языковом компоненте присутствуют аграмматизмы в речи, дошкольники с дизартрией могут выпускать смысловые вехи высказывания, не соблюдают логическую последовательность фразы, предпочитают употреблять в речи простые предложения. Данные особенности мы объясняем тем, что у детей с дизартрией и общим недоразвитием речи не формируется четкой звуковой оболочки слова, особенно страдает различение окончаний, следовательно, они не могут сформировать верные морфологические и синтагматические парадигмы, а это связано в свою очередь с нарушением двигательной памяти и вторичным недоразвитием фонематического слуха.

В-третьих, коммуникативному компоненту присущи такие особенности, как: незавершенность диалогов, большинство детей устанавливают

контакт с собеседником, могут отвечать на вопросы, но задать их затрудняются, либо задают вопросы, требующие односложного ответа. Логическая последовательность самостоятельного расспроса отсутствует. Поддержать беседу на заданную тему затрудняются, уходят от темы.

Выявленные особенности мы объясняем тем, что у детей с дизартрией снижена мотивация к общению. Еще одной причиной нарушений, по нашему мнению, может быть диффузное поражение коры головного мозга при дизартрии, вследствие которого вторично возникает общее недоразвитие речи третьего уровня, поэтому страдают фонематические процессы, наблюдается недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи. Это приводит к трудностям коммуникации и программированию связного высказывания, все это влечет за собой нарушение диалогического общения в целом.

Библиографический список

1 Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.

2 Дмитриевских, Л. С. Изучение языковой и коммуникативной компетентности как компонентов речевого общения у дошкольников с нарушениями речи / Л. С. Дмитриевских. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013.

3 Дубовская, В. А. Формирование готовности старших дошкольников к речевому общению в игровых формах обучения : диссертация / В. А. Дубовская. – Курган, 2000. – 175 с. – Текст : непосредственный.

4 Ступак, Л. В. Онтогенез диалогической речи / Л. В. Ступак. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 37–41.

5 Эльконин, Д. Б. Развитие речи / Д. Б. Эльконин. – Текст : непосредственный // Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца. – Москва, 1964.

УДК 376.42

К. М. Назаренко, М. М. Киселева
Курганский государственный университет, г. Курган

ФОРМИРОВАНИЕ ДОЧИСЛОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В работе рассматриваются особенности формирования дочисловых представлений у младших школьников с нарушением интеллекта. Перед современной школой стоят задачи повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, и именно поэтому требуется глубокое изучение проблемы совершенствования методов и форм обучения по формированию дочисловых представлений у младших школьников с нарушением интеллекта для адаптации учащихся с особенностями развития к жизни в социуме.

Ключевые слова: дочисловые представления, младший школьный возраст, нарушение интеллекта.

В соответствии с ФГОС программа подразумевает, что учащиеся с нарушением интеллекта должны овладеть такими навыками, как: овладение началами математики (понятием числа, вычислениями, решением простых арифметических задач и др.); овладение способностью пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту житейских задач (ориентироваться и использовать меры измерения пространства, времени, величины и др.; в различных видах обыденной практической деятельности разумно пользоваться карманными деньгами и т. д.). Поэтому уже в начальной школе важно формировать дочисловые представления у младших школьников с нарушением интеллекта.

По мнению И. В. Чумаковой, дочисловые представления – это запас у учащихся дочисловых и числовых представлений: количественных, пространственных, временных, представлений о форме предмета, величине и размерах, а также умение считать (счет вербальный и конкретный), знание цифр и чисел, умение производить действия сложения и вычитания, решать простые задачи на нахождение суммы и разности (остатка) [1].

Проанализировав научную литературу и труды таких ученых, как Т. И. Ерофеева, Л. Н. Павлова, В. П. Новикова и других ученых, мы выявили некоторые особенности состояния дочисловых представлений младших школьников с нарушением интеллекта:

– трудности при выделении и группировке предметов;

– пересчет реальных предметов при соотнесении каждого последующего числа с предметом дается с трудом;

– при счете они пропускают названия числительных, не всегда называют итоговое число;

– часто пропускают предметы;

– не умеют сравнивать предметы по величине и форме;

– трудности представляют операции объединения и разъединения множеств на дочисловом уровне (по форме, цвету или величине);

– пересчитывая предметы, они касаются пальцем каждого предмета;

– замедленный темп в усвоении математических знаний;

– трудности вызывает сравнение групп предметов по количеству: много – мало, один – много и др.;

– не всегда могут определить даже путем наложения какая дорожка короче или длиннее;

– трудности вызывает ориентировка в пространстве, нахождение предметов и их расположение.

Мы в своей работе опирались на компонентный состав дочисловых представлений, выделенный М. А. Бантовой.

1 Количественные представления (один – много – мало; больше, меньше, поровну).

2 Представления о величине (длинный – короткий; высокий – низкий; широкий – узкий).

3 Пространственные отношения (вертикально, горизонтально, сагиттально).

4 Временные отношения (вчера, сегодня, завтра) [2].

Опираясь на диагностические разработки А. Чудаковой, Н. Кондукторовой, О. Рыдзе и других ученых, мы исследовали дочисловые представления с помощью следующих методик:

Компонент – «представление о величине» (параметр – «длинный – короткий»).

Инструкция: на столе лежат платочки, под каждым платочком – палочка, палочки разной длины. Ребенок должен ощупать под платочком палочки; определить, какая длинная, а какая короткая; положить на стол сначала длинную палочку, а потом напротив – короткую. При этом называть их: «Это – длинная палочка, это – короткая».

Компонент – «представление о величине» (параметр – «высокий – низкий»).

В ходе методики: учитель показывает ребенку картинку с изображениями домов. Задает вопросы: «Сравни дома. Какой дом самый высокий? (первый, красный и др.) Какой дом самый низкий? Что можно сказать про два дома синего цвета? (одинаковые)».

Второй компонент «пространственные предлоги» мы изучаем с помощью упражнения автора Н. Кондукторовой (параметр – «вертикально»).

Инструкция: педагог говорит детям, что они будут делать красивую картину. Вывешивается изображение дерева и различных предметов: грибы, ежик, цветок, солнышко, пчела и т. д. Нужно эти предметы разместить вертикально.

Для изучения компонента «пространственные предлоги» мы используем упражнение автора Н. Кондукторовой (параметр – «горизонтально»).

На доске изображены пять иллюстраций, и учащийся должен назвать, кто изображен вертикально, а кто – горизонтально.

Для видения полной картины уровня развития дочисловых представлений необходимо было перевести результаты оценок в балльно-уровневую характеристику. Она была составлена на основе диагностических разработок А.Чудаковой, Н. Кондукторовой, О. Рыдзе.

Формирование элементарных математических представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется на основе приобретения и накопления собственного опыта в предметно-практической и игровой деятельности под руководством взрослого. В связи с этим предлагаем систему коррекционно-педагогической работы по формированию дочисловых представлений у младших школьников с нарушением интеллекта.

Для успешного формирования дочисловых представлений у младших школьников с нарушением интеллекта мы реализовали коррекционную работу.

Подготовительный этап.

Целью данного этапа является формирование дочисловых количественных представлений и создание предпосылок для развития представлений о числе и счете.

На этом этапе мы руководствовались научными разработками таких авторов, как А. Чудакова, Н. К. Кондукторова, О. Рыдзе.

Использовались такие упражнения, как:

а) «Ухо – нос». Инструкция: левой рукой взяться за кончик носа, а правой за противоположное ухо. Отпустить, хлопнуть в ладоши и поменять положение рук наоборот;

б) Посмотри вокруг себя и назови предметы, которые находятся слева и справа от тебя;

в) «Угадай, что исчезло». Для игры понадобится 7 карточек с изображением разных предметов, которые выложены перед ребенком. Предлагается посмотреть внимательно и назвать, какие предметы изображены. Затем попросить его отвернуться и убрать одну карточку и попросить потом повернуться ребенка и угадать, какая карточка исчезла. Постепенно игру необходимо усложнять, убирая или добавляя карточки, переставлять их местами [3].

На подготовительном этапе необходимо заинтересовать учащихся, расположить к себе. Подобранные методики способствуют подготовке учащихся к основному этапу коррекционно-развивающей работы.

Основной этап.

Цель: формировать у младших школьников с нарушением интеллекта умение применять имеющиеся дочисловые представления в свободной игровой деятельности.

Методика занятий основного этапа включает в себя комплекс упражнений по формированию таких параметров, как: длинный – короткий, высокий – низкий, широкий – узкий, вертикально, горизонтально, сагиттально, вчера, сегодня, завтра.

На данном этапе мы использовали материалы таких авторов, как А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, А. Д. Виноградова.

Игра А. Чудаковой. Перед педагогом и ребенком лежат одинаковые группы однородных предметов. Педагог берет один или много предметов и показывает его (их) ребенку, предлагая взять столько же [4].

Методика Е. А. Стребелевой. Учащемуся дается задание: хлопнуть столько раз в ладоши, сколько раз сосед по парте позвонит в колокольчик.

Также учащимся предлагается взять в руки цифры с нужным количеством звонков в колокольчик.

Игра «Наоборот» Е. А., Стребелевой. Дети стоят в кругу, педагог бросает ребенку мяч, говоря «широкий». Ребенок ловит мяч и возвращает его со словами «узкий». Используются параметры величины, веса, временные понятия и др. [5].

Заключительный этап.

Цель: научить применять имеющиеся дочисловые представления о величине, времени и пространстве в свободной повседневной жизни.

На этом этапе мы руководствовались научными разработками А. М. Леушиной, Н. И. Чуприковой, Н. А. Менчинской, Н. Л. Белопольской.

Игра «Арифметическая задача» Н. Л. Белопольской. Пять предметных изображений на картинках, которые педагог располагает перед ребенком в хаотичном порядке и просит их сосчитать. Если ребенок уточняет приемы счета, то педагог предлагает ему сосчитать так, как он хочет.

Игра «Магазин» Е. А. Стребелевой. Педагог выступает в роли продавца тортов, а испытуемый – в роли покупателя. Продавец задает наводящие вопросы покупателю.

Исходя из структуры дефекта, особенностей психофизического развития, у младших школьников преобладает игровая деятельность. Поэтому целесообразно использовать в рамках коррекционно-педагогической работы по формированию дочисловых представлений игры и упражнения. Работа может проходить фронтально, индивидуально и группами.

Для оценки эффективности проведенной нами коррекционно-педагогической работы по формированию дочисловых представлений у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости, нами был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого мы проанализировали и сравнили результаты контрольной и экспериментальной группы.

Согласно принципу соблюдения равных условий эксперимента, контрольный эксперимент повторял содержание констатирующего эксперимента.

Цель контрольного эксперимента состояла в определении динамики состояния дочисловых представлений после коррекционного воздействия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для формирования дочисловых представлений у младших школьников с нарушением интеллекта необходимо использовать словесные, наглядные и игровые методы и средства и развивать высшие психические функции детей.

Библиографический список

1 Чумакова, И. В. Создание предпосылок к формированию представлений о числе и счете у детей с нарушением интеллекта / И. В. Чумакова. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2003. – № 2. – С. 68–74.

2 Баряева, Л. Б. Математическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – Текст : непосредственный.

3 Высоченко, Т. В. Комплекс кинезиологических игр и упражнений для детей дошкольного возраста : методическое пособие / Т. В. Высоченко. – 2016. – Текст : непосредственный.

4 Мыслюк, В. В. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью : учебно-методическое пособие для педагогов / В. В. Мыслюк. – Минск : Народная асвета, 2007. – Текст : непосредственный.

5 Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

А. Ю. Никулина, М. М. Киселева
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты полоролевой идентификации у детей с нарушением интеллекта, а также необходимость внедрения коррекционной работы на раннем этапе обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, полоролевая идентификация, половые роли.

В настоящее время проблема интеграции детей с умственными недостатками в общество стоит особенно остро, что обусловлено необходимостью изучения таких особенностей, как самосознание, самопонимание, половая идентичность, а также сексуальные роли.

Половая идентификация – это отождествление себя с представителями определенного пола, переживание себя мальчиком или девочкой, проявляющееся в единстве поведения и самосознания человека, считающего себя определенным полом и ориентирующегося на требования соответствующей сексуальной роли (В. С. Мухина) [5].

Проблема обучения и воспитания детей с учетом их гендерных принципов является актуальной темой в современной педагогике. Это помогает студентам социализироваться, готовить их к самостоятельной жизни, выполнять социальные роли. Особенно актуально гендерное воспитание в школах-интернатах, где дети оторваны от общения с большим количеством людей и семьи.

Полоролевая идентичность в основном представлена когнитивным компонентом. Более низкий уровень осознания различий между мужчинами и женщинами и их поведением наблюдается у мальчиков [4].

Все большее число психологов и педагогов уделяют особое внимание полоролевой идентификации, но, несмотря на это, литературы и исследований по данной проблеме недостаточно.

Сегодня, несмотря на представленные в психолого-педагогической литературе доводы о важности ранней работы по формированию полоролевой идентификации, на практике этому вопросу не уделяется должного внимания, и поэтому работа проводится крайне редко и не систематически. Несмотря на необходимость начать коррекционную работу как можно раньше, проблема может быть решена только в возрасте 13–14 лет.

Формирование правильного полового развития у студентов имеет большое значение для их личностного развития и социализации. В ФГОС говорится: «целью воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в самом общем смысле является приобщение ребенка к культуре, которая по разным причинам выпадает из образовательного пространства» [3].

Полоролевая идентификация в человеке определяется социокультурно и является важнейшей личностной категорией, которую усваивает ребенок.

Суть заключается в формировании психологического пола ребенка, который базируется на сексуальном самосознании и ценностных ориентациях, гендерно-ролевой позиции личности, реализуемой ею в общении и деятельности [5].

В результате этого процесса субъект начинает осознавать собственную гендерную идентичность и соответствующие модели поведения.

Проблема полового воспитания как для нормально развивающихся детей, так и для детей с особыми потребностями приобретает широкое общественное значение. Она рассматривается педагогической наукой как неотъемлемая часть всего процесса нравственного становления личности.

Содержание полового воспитания включает в себя ряд аспектов: социальный (Е. Г. Балагушкин, Н. Г. Юркевич), этический (И. В. Гребенщиков, И. В. Дубровина), психологический (П. П. Блонский, Д. Н. Исаев), физиологический и гигиенический (А. П. Богданович, Д. Н. Капустин), педагогический (С. М. Голод, И. Б. Петрище).

Рассмотрены закономерности полового развития применительно к нормально развивающимся детям и детям с легкой умственной отсталостью. В то же время в специальной литературе имеются ограниченные исследования по проблеме формирования норм, правил и способов гендерно-ролевого поведения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Изучение полового развития умственно отсталых лиц показывает, что этот процесс сходен у психически здоровых детей и отличается тем,

что он не совпадает с ними хронологически. Все способы выражения чувств для умственно отсталых людей характерны в той же степени, что и для здоровых людей [3].

Установлено, что умственно отсталые индивиды задерживают не только физическое половое созревание, но и выработку у них соответствующей сексуальной роли. Младший школьный возраст имеет свои специфические особенности. Именно в этот возрастной период дети окончательно формируют гендерные характеристики и реализуют свой выбор сексуальной роли.

Дети с умственными недостатками заслуживают особого внимания в области полового воспитания, поскольку их отклонения в формировании половой идентичности и освоении сексуальных ролей оказывают влияние на дальнейшую социальную адаптацию и интеграцию в общество.

В связи с этим большой интерес представляет изучение механизмов гендерно-ролевого развития данной категории детей. Воспитание детей с задержкой психического развития осложняется не только нарушениями их познавательной деятельности, но и эмоционально-волевой сферы. Безусловно, самосознание ребенка формируется под влиянием педагогов и воспитателей в повседневной практике общения в школьных условиях. Это определяет использование специфических организационных форм и методов воспитательной работы во вспомогательной школе, ее коррекционную направленность.

Отечественные ученые Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, Д. В. Колесов, И. С. Кон и др., а также зарубежные исследователи Ш. Берн, Л. Кельберг, С. Томпсон склонны считать, что первичная гендерная и возрастная идентичность устанавливается к концу дошкольного детства. И в дальнейшем возможности влияния на систему гендерной идентичности ребенка, по мнению Т. А. Репиной, сокращаются. В связи с этим старший дошкольный возраст можно считать сензитивным периодом для формирования условий, способствующих принятию ребенком своей социальной принадлежности по признаку пола, адекватной системе значений и смыслов, представляющих мужественность и женственность в национальной культуре [1].

Полоролевая идентификация у детей с отклонениями в развитии может быть плохо сформирована. Это проявляется в неправильной оценке собственного тела, что может привести к неправильному соотнесению себя с соответствующим полом.

Отсутствие полоролевой идентификации наиболее выражено у детей с умственной отсталостью, так как ребенок, имеющий нарушения интеллектуального развития, не может в полной мере представить себя личностью как с психологической, так и с физической стороны. Этот факт может привести к неправильной оценке ребенком самого себя.

Как отмечает В. В. Абраменкова, в современной науке принято рассматривать гендерную и возрастную идентичность как наиболее устойчивый базовый конструкт личности. Ведь она оказывает мощное влияние на формирование социальной, этнической и профессиональной идентичности [1].

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют различные отклонения в развитии своей личности, которые обусловлены трудностями социальной адаптации и взаимодействия с другими людьми. Дети с любыми отклонениями в развитии относятся к определенным группам риска, и в связи с этим возникают проблемы в их социальном развитии, а также в искаженном формировании гендерно-ролевых аксессуаров.

Нарушения в репрезентации гендерно-ролевой идентификации могут быть вызваны различными факторами: социальными, биологическими и психологическими. Основным фактором формирования гендерно-ролевой идентификации являются внутрисемейные отношения и воспитание [3].

Важным фактором, влияющим на установку детей на правильную гендерную идентификацию, является семья, из которой ребенок перенимает все правила поведения, присущие каждому человеку в зависимости от его пола.

Гендерно-ролевая идентификация является одной из базовых характеристик любой личности, которая во многом определяет самосознание человека для его социализации.

Нарушения в репрезентации гендерно-ролевой идентификации могут быть вызваны различными факторами: социальными, биологическими и психологическими. Основным фактором формирования гендерно-ролевой идентификации являются внутрисемейные отношения и воспитание.

В условиях психических расстройств ребенка возрастает роль влечений как недифференцированных и недостаточно осознанных потребностей в формировании его поведения. Инстинкты могут быть не только усилены, но и испорчены. Повышение роли влечений в структуре поведения ребенка не является чем-то необычным. Умственная отсталость не позволяет адекватно оценить последствия поведенческих расстройств [5].

Можно выделить систему занятий по половому воспитанию умственно отсталых детей, которая может включать примерную тематику:

1) идентификация: «Какого я пола?» (по внешним признакам, образу фигуры, прическе, одежде);

2) сравнение вашего пола и противоположного: «какие мы, какие мы разные»;

3) правила гигиены (с практическими упражнениями для мальчиков и девочек);

4) мы растем и меняемся. – То, чем я был и буду. «Вы должны использовать набор кукол разного пола и возраста».

Важно проводить занятия по основам безопасности жизнедеятельности (как мы общаемся, как ведем себя с незнакомыми детьми или взрослыми). На занятиях необходимо моделировать ситуации, активно вовлекая в них умственно отсталого ребенка. Такие занятия рекомендуется проводить один раз в неделю по 20–30 минут с повторением темы.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что тема гендерной ролевой идентификации в настоящее время является одной из основных в воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии. Необходимо не только глубоко изучить ее, но и прочно внедрить в учебный процесс на его ранних этапах, так как она играет важнейшую роль в формировании и социализации ребенка.

Библиографический список

1 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 125 с. – Текст : непосредственный.

2 Агеев, В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152–158.

3 Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 656 с. – Текст : непосредственный.

4 Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 318. – Текст : непосредственный.

5 Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – Москва, 1988. – С. 432. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

Е. А. Разумова, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

ИЗУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В работе рассмотрены возможности изучения морфологических компетенций при дизонтогенезе речевого развития и особенности морфологического строя языка у младших школьников при общем недоразвитии речи третьего уровня.

Ключевые слова: языковая деятельность, морфологические компетенции, общее недоразвитие речи третьего уровня, морфологические нарушения.

В настоящее время увеличивается количество детей с речевыми патологиями, а именно с общим недоразвитием речи. Анализ литературных данных показывает, что у таких детей в младшем школьном возрасте возникают трудности овладения морфологическими компетенциями, что препятствует развитию познавательной, языковой и коммуникативной деятельности, а также нарушению межличностных взаимодействий со сверстниками.

Вопросами формирования языковой деятельности и, в частности, морфологических компетенций у детей с недоразвитием речи различного генеза занимались Е. Ф. Архипова, О. М. Вершинина, В. П. Глухов, Н. С Жукова, Г. А. Каше, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Л. В. Лопатина, Л. Ф. Спирова, Н. В. Серебрякова, Т. А. Ткаченко, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др., однако проблема нарушения морфологических компетенций остается недостаточно изученной ни в теоретическом, ни в практическом аспектах.

Язык, по определению В. П. Глухова и В. А. Ковшикова, представляет собой целостную систему фонетических (графических), лексических, грамматических и синтаксических средств и соответствующих им правил речевой коммуникации [5].

Рассматривая проблему формирования языка у детей с нарушениями речевого развития с точки зрения компетентностного подхода, Т. В. Туманова обозначила морфологические компетенции как иерархически выстроеную совокупность морфологических представлений, знаний, умений и навыков их практического применения в процессе овладения устной и письменной речью [9].

Морфологический уровень, по мнению В. П. Глухова, предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования и включает в себя такие способы образования слов, как суффиксальный, префиксальный, безаффиксный, сложение основ [5].

В онтогенезе у детей в норме к моменту школьного обучения сформирована морфологическая система без неологизмов и с возможностью самокоррекции.

У школьников с общим недоразвитием речи морфологические компетенции формируются с задержкой и патологическими особенностями. Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом в логопедии понимают такую форму речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого компонента речевой системы – фонетика, лексика, грамматика, связная речь [7].

Первый уровень общего недоразвития речи характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения.

На втором уровне речевого развития дети начинаются пользоваться фразой, улучшается понимание речи, расширяется пассивный и активный словарь, возникает понимание некоторых простых грамматических форм, произношение звуков и слов, как правило, нарушено сильно [7].

Наиболее ярко морфологические нарушения проявляются у детей с третьим уровнем речевого недоразвития. Дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня не умеют пользоваться правилами морфологической системы. Учащиеся младших классов с общим недоразвитием речи не знают, как пользоваться словообразованием, что в свою очередь вызывает у них трудности в подборе однокоренных слов, им не удается образовывать новые с помощью суффиксального и префиксального способов. Неумение пользоваться способами морфологии приводит к ограничению возможности различать слова, в силу этого задача преобразования слов оказывается для детей малодоступной. Про-

цесс преобразования слов также затруднен и фонетическими смешениями, что искажает морфологическую структуру слова [1].

Таким образом, несформированность морфологической стороны речи у младших школьников с ОНР третьего уровня проявляется в морфологических и синтаксических аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточная сформированность как морфологической системы языка, так и синтаксической структуры предложения у школьников младших классов с ОНР приводит к заметным нарушениям в овладении орфографией, т. е. к дизорфографии, дисграфии [1].

С целью изучения морфологических компетенций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, нами был организован констатирующий этап эксперимента на базе школьного логопедического пункта в МБОУ «СОШ № 9» г. Кургана, в котором приняли участие 18 детей в возрасте 7–8 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией.

Представим ниже использованные нами методики изучения морфологических компетенций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Методика М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной «Исследование способности словообразования» предназначена для проверки способности правильного образования названий животных и их детенышей в ед. и мн. числе, умения критически оценивать речь, умения находить ошибки в употреблении способов словообразования, а также умения образовывать слова с помощью слияния двух основ и путем перехода слов из одного грамматического класса в другой [2].

Тестовая методика Т. А. Фотековой направлена на исследование словаря и навыков словообразования, она направлена на изучение образования названия детенышей животных; существительных в уменьшительной форме; образование прилагательных (относительных, качественных, притяжательных) [1].

«Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи» Г. А. Волковой рассчитана на детей дошкольного и младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и направлена на изучение способности словообразования существительных, глаголов и прилагательных, а также их способности к словоизменению [3].

Методика исследования словообразования Р. И. Лалаевой предусматривает возможности изучения морфологических компетенций у детей с нарушениями устной речи. Целью изучаемой методики является выявление уровня сформированности словообразования имен существительных, прилагательных и глаголов в импрессивной и экспрессивной речи. Материалом исследования служат предметные картинки и слова, а также инструкция экспериментатора [6].

Для определения уровня сформированности навыков словоизменения имени существительного, прилагательного, глаголов у учащихся младших классов с ОНР, по нашему мнению, эффективно использование «Методики психолингвистического изучения нарушений речи» Р. И. Лалаевой.

Данный методический материал был применен нами для изучения состояния следующих составляющих морфологической системы языка у младших школьников с ОНР:

1) навыки словообразования;
2) навыки словоизменения.

Навыки словообразования и словоизменения исследовались на языковом материале глаголов, существительных, прилагательных и местоимений.

Для полноценного изучения состояния морфологических компетенций у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня нами были выделены следующие морфологические компоненты:

– приставочный способ словообразования у глаголов;

– суффиксальный способ словообразования у существительных, прилагательных, глаголов;

– сложение основ имен существительных и прилагательных;

– словоизменение таких частей речи, как существительных, прилагательных, глаголов.

В соответствии с выбранными критериями исследования были подобраны соответствующие задания, которые наиболее эффективно, как мы считаем, смогли бы оценить состояние морфологических компетенций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, а именно: «Назови ласково», «Сравни предметы», «Придумай похожее слово», «Чьи хвосты?», «Придумай одно слово вместо двух» и др.

Констатирующий этап эксперимента проводился в форме беседы, игры с использованием наглядного материала. Дети должны были адекватно ответить на поставленные вопросы, опираясь на картинки и вопросы логопеда.

Результаты выполнения заданий оценивались количественно и качественно в зависимости от правильности и полноты ответов от – 0 до 5 баллов. Нами была разработана следующая балльно-уровневая система оценивания:

Высокий уровень (5 баллов) – правильное и самостоятельное выполнение задания.

Уровень выше среднего (4 балла) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные неправильные ответы.

Средний уровень (3 балла) – систематические ошибки в формах словообразования и словоизменения.

Уровень ниже среднего (2 балла) – систематические ошибки в формах словообразования, словоизменения; количество неправильно выполненных заданий превышает 50 %.

Низкий уровень (0-1 баллов) – неправильное выполнение всех заданий, простое повторение заданного слова или отказ от выполнения задания.

Суммируя полученные баллы за задания, ребенку присваивался уровень сформированности морфологическиххх компетенций, а также применялся качественный и количественный анализ, применение математической статистики, вычисление корреляционной зависимости компонентов.

Таким образом, проанализировав и сравнив методики исследования морфологических компетенций М. М. Алексеевой, Г. М. Яшиной, Г. А. Волковой, Т. А. Фотековой, Р. И. Лалаевой, можно более глубоко оценить состояние морфологических компетенций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Библиографический список

1 Азова, О. И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи : учебно-метод. пособие / составитель О. И. Азова ; под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : РУДН, 2007. – 83 с. – Текст : непосредственный.

2 Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Просвещение, 2007. – 400 с. – Текст : непосредственный.

3 Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. – 45 с. – Текст : непосредственный.

4 Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва, 1961. – С. 27. – Текст : непосредственный.

5 Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – С. 351. – Текст : непосредственный.

6 Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 92. – Текст : непосредственный.

7 Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды / Р. Е. Левина. – Москва : Аркти, 2005. – 309 с. – Текст : непосредственный.

8 Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 1994. – Текст : непосредственный.

9 Туманова, Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 69.

10 Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Просвещение, 2017. – 207 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

И. О. Романцова, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье определены основные направления коррекционного процесса, организующегося на логопедических занятиях по формированию социолингвистической компетенции воспитанников, рассмотрен компонентный состав понятия «социолингвистическая компетенция», изучены характерные особенности уровня сформированности коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией, выделены основные формирования социолингвистической компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, общее недоразвитие речи, коррекционно-логопедическая работа, дизартрия.

Социолингвистическая компетентность – это способность языковой личности организовывать свое речевое поведение адекватно коммуникативным ситуациям с учетом коммуникативной цели, намерения, социальных статусов, ролей коммуникантов и коммуникативной среды (по М. Ф. Овчинниковой) [5].

В работе Н. В. Базиной «Социолингвистическая компетентность как объект управления» определен компонентный состав социолингвистической компетентности [4]:

- языковые маркеры социальных отношений;
- нормы вежливости;
- различия в регистре общения;
- адекватное использование устойчивых выражений, цитат и т. д.;
- вариативность.

В результате анализа теоретических аспектов проблемы и данных констатирующего эксперимента нами определены содержательные и организационные аспекты корректирующего воздействия.

Цель: научить детей с ОНР третьего уровня речевому этикету и формированию диалогического общения с учетом ситуации и социального статуса партнера.

Экспериментальная коррекционно-логопедическая работа по развитию социолингвистической компетентности детей проводилась в период с ноября 2018 года по апрель 2019 года. В экспериментальной работе приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3-го уровня и дизартрией – воспитанники подготовительной группы МДОУ Детский сад № 17 комбинированного вида «Рябинка» г. Кургана.

Коррекционно-логопедический процесс базировался на разработках авторов: **О. А. Бизиковой [1], С. В. Драй [3], Н. Е. Богуславской [2], Якобсона-Эверли [3].**

Разработанная нами программа состоит из 3 блоков. Общее количество часов, включенных в программу, составляет 78 часов. Продолжительность одного урока составляет 0,5 часа. Коррекционно-логопедический процесс осуществлялся в форме фронтальной и индивидуальной работы с детьми. В процессе развития социолингвистической компетентности у дошкольников с ОНР 3-го уровня использовались такие методы и формы работы, как: логопедический массаж и самомассаж; развивающие и дидактические игры (театрализованные игры, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры); беседы; детские рассказы; чтение художественной литературы и обсуждение поэзии; моделирование и анализ ситуаций.

В ходе нашей работы по формированию предпосылок диалогического общения и этикетного словаря у детей с ОНР мы опирались на общедидактические и специальные принципы организации педагогического процесса: системный подход, учитывающий структуру речевых нарушений, формирование речевых умений в естественном речевом общении, индивидуально-дифференцированный подход, ролевой принцип.

Нами была проведена логопедическая работа по формированию социолингвистической компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня в трех блоках:

- **I блок «Вопрос – ответ»;**
- **II блок «Сообщение – реакция на сообщение»;**
- **III блок «Побуждение – реакция на побуждение».**

Опишем особенности работы на каждом этапе.

Первый блок. Количество классов – 13. Цель данного этапа – научить детей диалогическому единству «вопрос – ответ» и соответствующим формам поведения этой пары реплик.

Задачи:

✓ освоение детьми умения задавать вопросы различного содержания (познавательные и социально-личностные);

✓ пользоваться вопросительными словами;

✓ умения отвечать на вопросы коммуникативно и целесообразно, в соответствии с темой и ситуацией общения;

✓ умения задавать вопросы адресно;

✓ не отвечать вопросом на вопрос;

✓ не оставлять вопрос без внимания;

✓ в общей беседе говорить по очереди.

Методы работы: словесные, практические и наглядные, а также методы логопедического массажа, самомассажа, мышечной релаксации.

На начальном этапе были проведены 2 фронтальных занятия с целью установления контакта с детьми, формирования учебной мотивации и поощрения детей 6-7 лет с ОНР к общению со сверстниками. Приведем пример нескольких игр, предлагаемых детям для развития этих функций:

1) Игра «Мое имя». Дошкольников просили немного двигаться, например, прыгать, как зайчик (ходить, как медведь, как Лиса и т. д.). Логопед задал вопрос: «Кто такая Лиза?». Ребенок, услышав свое имя, должен встать и выполнить движение;

2) Игра «Встаньте все, кто ... ». Дети садятся в кружок. Логопед говорит, что мы все очень разные и в то же время чем-то похожи друг на друга. Предлагает убедиться в этом, сказав: «вставайте (похлопайте, топните, прыгайте и т. д.) все, кто любит мороженое (купаться в реке, вовремя ложиться спать, убирать игрушки, кататься с горки и т. д.);

3) Передай движение по кругу. Дети передают друг другу воображаемые предметы: большой шар, тяжелый груз, горячий блин, ребенка, паука в паутине, стопку кубиков, горящую свечу. В конце упражнения дети держатся за руки. Логопед, сказав «здравствуйте», пожимает руку со-

седу справа, который находится следующим в круге. «Привет» должен пройти по кругу и вернуться ко взрослому.

На фронтальных занятиях особое внимание уделялось формированию языковых средств и языковых способностей, что обеспечивало развитие лексико-грамматической стороны речи и способствовало развитию общения. В связи с тем, что у детей были дизартрические нарушения, такие как гиперкинез языка, отсутствие движения губ, на индивидуальных занятиях мы работали с применением методов логопедического массажа, самомассажа, а также комплекса мышечной релаксации по Якобсону-Эверли [3]. Целью логопедического самомассажа является, прежде всего, стимуляция кинестетических ощущений мышц, участвующих в периферическом речевом аппарате, а также в определенной степени нормализация мышечного тонуса этих мышц. Взаимосвязь двух видов деятельности обеспечивала целостное воздействие на дефекты речи, способствовала совершенствованию речевых компонентов, обогащению детей знаниями, развитию диалога.

В ходе нашей работы мы сталкивались с такими реакциями детей, как замкнутость, застенчивость, низкий уровень речевой активности и для подавления таких проявлений применяли индивидуальный подход. Мы старались вовлекать детей низкого уровня, которые предпочитают хранить молчание, и поощрять как можно больше разнообразных ответов.

На первом этапе работы основной задачей было обогащение речевого опыта детей различными видами диалогических реплик. В данном случае мы опирались на подражательные способности детей, так как известно, что дошкольники заимствуют те речевые паттерны, которые чаще всего слышатся. Именно поэтому так важно обеспечить, чтобы дети многократно воспринимали разнообразные диалогические реплики.

В ходе нашей работы мы использовали литературное чтение произведений и их последующее обсуждение с целью усвоения различных вопросов и ответов по форме и содержанию, а также вопросительной и повествовательной интонации. Литературный материал на этом этапе был представлен детскими стишками («Кисонька-мурысонька», «Белый заяц, куда ты убежал?»), и стихами для взрослых (Е. Благинина «Черемуха», В. Орлова «Ты мне скажи, Реченька...», «Почему ты черный, кот?»).

Дети также заимствовали формы диалогического взаимодействия в дидактических и подвижных играх с готовыми диалогическими текстами

(«Почта», «Маковое зернышко», «Фанта», «Вот оно»); и в подвижных играх («Король», «Коршун», «Лиса», «Краски», «Птицы»). В них дети декламировали готовые реплики различных типов и осваивали различные диалогические единицы.

Второй блок. Количество классов – 11. Цель этапа: дети осваивают диалогическое единство «сообщение – ответ на сообщение» и правила, связанные с использованием данного типа реплик.

Задачи:

- ✓ умения сообщать собеседникам:
  - – свое мнение, точку зрения;
  - – новые факты; впечатления, события;
  - – изменившиеся представления;
  - – о выполнении обещания, сделанном;
  - – о желаниях; намерениях;
  - – о своих чувствах и переживаниях и т. п.
- ✓ умения толерантно реагировать на сообщения, выражать вежливо:
  - – согласие (несогласие);
  - – удивление;
  - – возражение;
  - – добавление;
  - – разъяснение и т. д.
- ✓ сообщать о чем-либо, избегая нескромности и хвастливости;
- ✓ быть сдержанным при высказывании своих чувств;
- ✓ проявлять толерантность к другому мнению;
- ✓ обмениваясь мнениями, давать возможность высказываться всем собеседникам.

Методы: наглядные (демонстрация), вербальные (рассказ, беседа), практические (ролевые и дидактические игры). На втором этапе задача обучения диалогической речи усложняется. Для этого использовались игры, в которых дошкольники оперировали не только заученными (репродуктивными) репликами, но и самостоятельно построенными (продуктивными). Возможность использования реплик из диалогической пары «сообщение – ответ на сообщение» фиксируется в играх «Кто кого перепутает?», «Бывает это или нет?», «Небылицы», «Ошибка», «Угадай, кто я?», «Любимые места в городе» и другие.

В игре «Любимые места города» ребенок описывал какую-либо достопримечательность города, не называя ее, а другие дети высказывали свои догадки, уточняли какие-либо детали и старались угадать, о какой достопримечательности идет речь. В процессе все дети испытывали затруднения. Например, Юра сказал, что ему очень нравится парк Победы, затем он описывал, как выглядит эта достопримечательность. Ему было сложно составить описательный рассказ без готового речевого образца или конкретного плана, он нарушал последовательность, не мог развернуто и грамотно составить рассказ. Другие ребята терялись и не могли задавать подходящие вопросы. Для того чтобы добиться результата, было принято решение продемонстрировать детям конкретный пример описательного рассказа и образцы вопросов для уточнения информации о достопримечательности.

На данном этапе мы также учили детей вести диалог по телефону. Для этого использовали игры с телефоном, в которых логопед демонстрировал различные ситуации, связанные с телефонными переговорами: звонок другу, звонок маме (бабушке), звонок в поликлинику, цветочный магазин и многие другие. Обыгрывая ситуации, логопед знакомил детей с этикетом телефонного разговора, с традиционными речевыми фразами. Затем дети разыгрывали сходные ситуации.

В игре «Разговор по телефону» с применением моделей, символически отображающих направленность вопросов (карточка с изображением цветных пятен ориентирует детей на вопрос о цвете предмета и т. д.), ребенку предлагали выбрать конверт и не показывать содержимое второму ребенку, задача которого отгадать содержимое конверта, задавая любые вопросы. А первый отвечает на них, не называя сам предмет. Данная игра вызывала у детей большой интерес и позволила Глебу, Лизе и Семену уверенно и четко формулировать более развернутые вопросы. Далее игра выносилась в совместную деятельность взрослого и ребенка в режиме дня и проводилась воспитателем.

Третий блок. Количество занятий – 12. Нацелен на обучение детей репликам и речевому поведению в диалогическом единстве «побуждение – реакция на побуждение».

Задачи:

- ✓ освоение умения вежливо выражать в общении со сверстниками и взрослыми:

– побуждения к какому-либо действию;

– просьбы, советы;

– предложения;

– приглашения.

✓ умения в социально принятых формах выражать готовность к выполнению побуждения или отказываться от выполнения;

✓ обогащение лексики детей определенным запасом разнообразных формул и выражений речевой ситуации: просьбы, благодарности, извинения, предложения и приглашения;

✓ обучение детей использованию этикетных формул осознанно: подбирать из числа усвоенных наиболее подходящие для определенных условий.

Методы: наглядные (демонстрация, показ), словесные (рассказ, беседа, чтение и анализ прочитанного), практические (ролевые и дидактические игры, театрализованная деятельность). В основе обучения на данном этапе лежал ролевой принцип. Собеседники должны были осознавать свои ролевые позиции (старший – младший, знакомый – незнакомый) и соответственно строить свое речевое поведение, используя необходимые в конкретной ситуации этикетные формулы.

Для обучения репликам из пары «побуждение – реакция на побуждение» были использованы следующие дидактические игры: «Передай письмо», «Вежливые поиски», «Волшебный ключ»; подвижные игры: «Змея», «Волк», «Яша», «Хлоп-хлоп, убегай!», «Барашек», «Стадо». Закрепление умений формулировать побуждения и вежливо реагировать на них происходит в играх «Сумей отказаться», «Поручение», «Назови родителей», «Угощение» и др.

В качестве примера приведем игру «Любезные слова». Логопед предложил детям говорить с улыбкой друг другу приятные слова, т. е. говорить что-то хорошее друг другу (например: ты красивая(ый), веселая(ый), умная(ый), общительная(ый)) и передавать мяч.

Педагог начинает упражнение и уточняет: «Если у кого-то из вас возникают трудности в передачи комплимента, то можно попросить помощь у других детей». В процессе упражнения возникали трудности у Полины, Семена, они говорили добрые слова, которые им передавал сосед, самостоятельно они не могли сказать добрые слова. Помощи у сверстников не просили. В конце упражнения логопед задал вопросы:

«Что больше понравилось – говорить добрые слова или получать?», «Изменилось ли ваше настроение после сказанных слов?».

Лиза: «Мне понравилось и говорить, и получать добрые слова». «У меня стало веселое настроение».

Глеб: «Мне понравилось получать». «У меня настроение стало хорошее».

Семен: «Мне вообще не понравилось ничего». «Про меня Полина не сказала, что у меня много игрушек, и я люблю бегать».

Полина: «Мне понравилось получать добрые слова». «Настроение стало добрым».

Юра: «Мне нравится говорить и получать добрые слова, это очень приятно». «Настроение стало лучше, чем было».

Также на третьем этапе осуществлялось чтение и анализ художественной литературы: С. Маршака «Ежели вы вежливы», И. Пивоваровой «Был ослик очень вежливый», С. Погореловского «Что значит быть вежливым», Г. Остера «Будем знакомы», стихотворения В. Лифшица «Мяч и Петя». По началу ребята были малоактивны в процессе беседы, но на последующих занятиях их активность возрастала.

Были проведены беседы, так называемые «Уроки вежливости». Основной прием «Уроков вежливости» – проигрывание положительных поступков в специально подготовленной обстановке.

На заключительном занятии было поставлено театрализованное представление «За что спасибо?».

Таким образом, в рамках формирующего эксперимента были содержательно разработаны и реализованы коррекционно-педагогические условия формирования у детей 6-7 лет с ОНР 3 уровня социолингвистической компетенции.

Библиографический список

1 Бизикова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизикова. – Москва : Издательство «Скрипторий 2003», 2008. – 136 с. – Текст : непосредственный.

2 Богуславская, Н. Е. Весёлый этикет: развитие коммуникативных способностей ребёнка / Н. Е. Богуславская, Н. А. Купина. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – 176 с. – Текст : непосредственный.

3 Кондратенко, В. Т. Общая психотерапия: Руководство для врачей / В. Т. Кондратенко, Д. И. Донской, С. А. Игумнов. – Москва : Высшая школа, 1999. – Текст : непосредственный.

4 Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург, Совет Европы. – Москва : МГЛУ, 2003. – 256 с. – Текст : непосредственный.

5 Овчинникова, М. Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы: (английский язык, филологический профиль) : дис. ... канд. пед. наук / М. Ф. Овчинникова. – Улан-Удэ, 2008. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

А. А. Смородина, М. М. Киселева
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения памяти у детей с сохранным интеллектом, а также особенности зрительной памяти у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Ключевые слова: умственная отсталость, память, зрительная память.

Память – это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последующем воспроизведении прошлого опыта (А. В. Петровский) [2].

Умственная отсталость – стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности в результате органического поражения головного мозга и центральной нервной системы (Д. Н. Исаев) [3].

Память связывает прошлое человека с его настоящим и лежит в основе приобретения знаний, умений и навыков, а значит в основе развития и обучения человека. Отечественные психологи А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский рассматривают память как процесс организации и сохранения прошлого опыта, делая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания [2].

Деятельность человека основана на том, что каждый воспринятый образ сохраняется в памяти. Память помогает человеку заранее намечать планы, цель и содержание предстоящей деятельности, продумывать её ход, действия и поведение, а также предугадывать результаты и управлять ими.

В младшем школьном возрасте зрительная память становится произвольной. Ребенок начинает принимать, запоминать и выполнять указания взрослого, интересоваться результатом своей деятельности. У младших школьников зрительная память является ведущей при ознакомлении с окружающим миром, а также при обучении в школе [1].

Зрительная память – это сохранение и воспроизведение зрительных образов. На ней основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Развитие зрительной памяти является одним из значимых направлений деятельности дефектолога при работе с детьми с умственной отсталостью. Отечественные педагоги и психологи (Н. В. Абросимова, А. Д. Андреева, А. Н. Богатырёва, В. С. Гуревич, О. Н. Истратова, Э. Н. Колбышева и др.) отмечают значимость совершенствования содержания этой деятельности, поиска наиболее эффективных методов, способов, средств коррекционно-педагогической работы. Это является несомненным показателем актуальности данной проблемы [4].

У детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью все процессы памяти нарушены: запоминание, сохранение и воспроизведение.

Память обучающихся с нарушением интеллекта характеризуется нарушениями запоминания (недостаточная осмысленность и последовательность), сохранения (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала) и воспроизведения (неточность).

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обусловливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также их непрочность. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обусловливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими умственно отсталыми детьми отличается крайней неточностью (они могут добавить что-то от себя).

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Поэтому в процессе обучения школьников большая роль принадлежит повторению, как одному из основных факторов закрепления знаний [1].

Объем кратковременной памяти умственно отсталых учеников – в интервале от нескольких секунд до нескольких минут. Нарушение процесса сохранения информации у обучающихся с нарушениями интеллекта

выражается в быстром угасании образованных связей и сформированных ассоциаций.

Обучающиеся с нормальным интеллектуальным развитием при чтении вслух текста в 156 слов точно запоминают и используют в своих пересказах в среднем около 73 слов. Обучающиеся с нарушениями интеллекта средних классов в аналогичных условиях могут репродуцировать всего около 33 слов. Их воспроизведение в целом значительно хуже.

Изучением памяти занимались многие отечественные педагоги и психологи: П. П. Блонский, Л. С. Выготский, З. М. Истомина, А. Н. Леонтьев и др. Анализ научной литературы позволяет выделить этапы развития зрительной памяти у детей с сохранным интеллектом.

На первом этапе жизни ребенка память проявляется в элементарной форме – запечатление и узнавание воздействий, которые важны для организма [3].

По данным исследований ученых, ребенок с первых дней жизни способен реагировать на световые раздражители. Это значит, что зрительный анализатор ребенка готов к восприятию сигналов внешней среды, а его мозг способен узнавать и запоминать.

Через несколько месяцев своей жизни ребенок начинает узнавать своих родных, реагирует на их появление улыбкой, проявляет комплекс оживления. Ребенок начинает узнавать и отличать знакомые ему предметы. В конце раннего возраста у ребенка увеличивается объем памяти. Особенностью памяти в этом возрасте является ее непреднамеренный характер, то есть ребенок что-то вспоминает внезапно, «само собой».

Память детей избирательна: лучше запоминается то, что интересно, привлекательно, то, что привело в восторг, повлияло эмоционально. Фундаментом детской памяти являются представления, т. е. конкретные образы предметов, их свойств, действий: представления об окружающих людях, о предметах, игрушках, об объектах и явлениях природы [5].

Таким образом, зрительная память нормально развивающегося ребенка с самого рождения развивается по определенным этапам. Сначала происходит запечатление увиденного, потом узнавание знакомого предмета или объекта, комплекс оживления. Позже начинает отличать своих от чужих, а также выполнять простые просьбы взрослого. В младшем школьном возрасте происходит плавный переход от непроизвольного запоминания к про-

извольному. Ребенок этого возраста может запоминать материал как механически (не понимая смысла), так и логически (суть этой информации).

Согласно исследованиям педагогов и психологов, основные мнемические процессы памяти (запоминание, сохранение и воспроизведение) у детей с нарушенным интеллектом имеют ряд особенностей, так как их формирование происходит в процессе нарушенного развития. Младшим школьникам с легкой степенью отсталости проще дается запоминание внешних признаков объекта, иногда это происходит спонтанно. Сложнее детям осознавать и запоминать внутренние логические связи [4].

Ослабление активного внутреннего торможения коры головного мозга обусловливает недостаточную концентрированность очагов возбуждения, а это приводит к неточному воспроизведению материала умственно отсталыми детьми.

Произвольное зрительное запоминание младших школьников с легкой степенью умственной отсталости развивается значительно позже, чем у их нормально развивающихся сверстников. В своей работе С. Д. Забрамная отмечает, что слабость памяти умственно отсталых детей проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения [1].

Из-за того, что школьники с умственной отсталостью не понимают логику событий, их воспроизведение носит бессистемный характер. У них наблюдается незрелость восприятия, дети не умеют пользоваться приемами зрительного запоминания и припоминания. Большие трудности вызывает воспроизведение изображений нескольких объектов. У умственно отсталых детей имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Дети с умственной отсталостью очень медленно усваивают новую информацию, быстро забывают воспринятое и не умеют вовремя воспользоваться приобретёнными знаниями и умениями [5].

Педагог и психолог А. Н. Леонтьев утверждает, что нарушение опосредованной памяти, которая связана с мыслительными операциями, наблюдается у всех младших школьников с умственной отсталостью. Это объясняется неэффективностью процесса переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений [5].

По данным А. Р. Лурии, во время использования метода пиктограмм основным затруднением у умственно отсталых детей является установле-

ние общности в запоминаемом изображении. Они не понимают материал и стараются запечатлеть только внешние признаки [4].

Память данной категории детей характеризуется замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Но механическая память умственно отсталых детей может быть сохранной.

Объём зрительно запоминаемого материала у детей с лёгкой степенью умственной отсталости существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников, но при целенаправленном развитии зрительной памяти он может увеличиться [4].

Таким образом, зрительная память умственно отсталых детей развивается значительно медленнее, чем у их нормально развивающихся сверстников. Дети запоминают лишь часть материала, не связанные между собой отрывки и воспроизводят также частями, не осознавая смысла.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что изучение данной проблемы не стоит на месте и знания, получаемые современными педагогами, постоянно обновляются и совершенствуются. Зрительная память имеет важное значение в развитии младших школьников. Она определяет все психические процессы, в том числе и мышление.

Библиографический список

1 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 125 с. – Текст : непосредственный.

2 Асмолов, А. Г. Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов : учебно-методическое пособие / А. Г. Асмолов. – Москва : Академия, 1985. – 396 с. – Текст : непосредственный.

3 Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 656 с. – Текст : непосредственный.

4 Гуревич, В. С. Развитие зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / В. С. Гуревич. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 51 с. – Текст : непосредственный.

5 Клацки, Р. Память человека: Структуры и процессы / Р. Клацки. – Москва : Академия Развития, 2008. – С. 237–291. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

А. А. Сосновских, А. Н. Овсянникова
Курганский государственный университет, г. Курган

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В работе рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушением интеллекта. Данная проблема очень актуальна в современном мире, так как необходимо адаптировать учащихся с особенностями развития к жизни в социуме. В статье также отражены некоторые аспекты коррекционной работы по данной проблеме, которые могут помочь достичь успехов в адаптации этой категории детей.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, младший школьный возраст, нарушение интеллекта.

Дети с нарушениями интеллекта испытывают трудности в общении. Это объясняется рядом причин, а именно низким уровнем развития речи. Человек должен уметь быстро ориентироваться в пространстве, уметь словесно выйти из любого положения, уточнять информацию, то есть быть компетентным, прежде всего, в плане общения. Отсутствие некоторых навыков общения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта приводит к множеству конфликтов не только в семье, но и в школьном коллективе. Поэтому в начальной школе важно воспитать разносторонне развитую, образованную и коммуникативно-компетентную личность.

Коммуникативная компетенция, по мнению Е. И. Литневской, предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения [1].

По мнению А. А. Леонтьева, осуществляя общение, учащийся должен говорить не ради самой речи, а ради того, чтобы она оказала нужное воздействие [3].

Проанализировав научную литературу и труды таких ученых, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, Т. В. Ахутина, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, В. В. Воронкова, И. В. Евтушенко, мы выявили некоторые особенности состояния коммуникативной компетенции младших школьников с нарушением интеллекта:

– снижение потребности и ограниченный круг общения;

– дети не вступают в контакт друг с другом и не вырабатывают совместный план выполнения действий;

– речевой негативизм, замкнутость, стереотипы и штампы в использовании одних и тех же речевых конструкций;

– предпочитают не общение (хотя бы в процессе игры), а игровую деятельность без какого-либо вербального контакта с окружающими;

– невозможность долго самостоятельно поддерживать живое общение;

– преобладает внеситуативно-познавательная форма общения.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции необходимо исследовать каждый структурный компонент. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме, мы остановились на следующей структуре коммуникативной компетенции, разработанной Н. Гез, включающей четыре компонента:

1) вербально-коммуникативный компонент включает в себя способность обрабатывать, группировать, запоминать и в случае необходимости вспоминать знания, фактические данные, применяя языковые обозначения;

2) лингвистический компонент отражает способность понимать, производить неограниченное количество предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их сочетания;

3) вербально-когнитивный компонент раскрывает способность принимать во внимание при речевом общении контекстуальную уместность в употреблении языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций;

4) метакоммуникативный компонент – способность владеть понятийным аппаратом, необходимым для анализа и оценки средств речевого общения [2].

Учитывая структуру коммуникативной компетенции и то, что в силу особенностей умственно отсталых детей коммуникативная компетенция развита слабо, а также опираясь на диагностические разработки В. П. Глухова, Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, Г. А. Цукермана, М. И. Лисиной и других ученых, мы исследовали коммуникативную компетенцию с помощью следующих методик: В. П. Глухов «Опиши картинку», Е. М. Мастюкова и А. Г. Московкина «Кто это?», «Изучение понимания речи», М. И. Рожков «Понимание речи», Л. Н. Трофимова «Изучение уровня связной речи детей», И. А. Бизикова «Изучение умений вести диалог», Г. А. Цукерман «Рукавички», Л. И. Лаврова «Понимание сверстников» [3].

Данной проблемой занимались: Ф. Хопкинс, Е. А. Калягина, Т. А. Репина, Е. О. Смирнова, Г. А. Урунтаева, М. И. Лисина, Д. Уилкинз, А. Г. Самохмалова и другие ученые.

Во II блоке, который был направлен на изучение состояния высших психических функций, таких как внимание, память, мышление и восприятие, мы использовали Таблицы Шульте и методики: М. Вертгеймер и В. Богомолов «Запомни и расставь точки», С. Д. Забрамная и А. Р. Лурия (методики для изучения состояния памяти), «Четвёртый лишний» Н. Л. Белопольской, Р. С. Немов «Узнай, кто это».

Для видения полной картины уровня развития коммуникативной компетенции и высших психических функций необходимо было перевести результаты оценок в балльно-уровневую характеристику. Она была составлена на основе диагностических разработок Д. И. Бойкова, М. И. Лисиной, В. П. Глухова, Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, Т. Г. Визель, С. Д. Забрамной, Р. С. Немова.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушением интеллекта необходимо реализовать коррекционную работу.

Исходя из современных психолингвистических представлений по структуре и организации коммуникативной компетенции, а также учитывая системность недоразвития речевых и языковых средств, психолого-педагогические особенности детей данной категории, мы методом науч-

ной компиляции определили содержание коррекционной работы по формированию коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушением интеллекта.

В основу нашей коррекционной работы положены такие принципы, как:

• принцип целенаправленности коррекционно-педагогической деятельности;

• принцип целостности и системности педагогического процесса;

• принцип единства диагностики и коррекции;

• принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;

• принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности.

В предложенном нами содержании работы были включены следующие направления.

Первый этап – подготовительный.

Целью данного этапа является формирование умения применять языковые единицы, то есть осуществляется развитие знаний, умений и навыков, необходимых для свободного общения с окружающими людьми.

Коррекционные занятия применялись три раза в неделю в течение двух недель на уроках русского языка и чтения.

Этап включает в себя такие упражнения, как «Я начну, а вы продолжите» автора М. П. Феофанова, «Как сказать по-другому» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной.

Методика О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной «Как сказать по-другому» направлена на то, чтобы научить детей заменять многозначные слова в словосочетаниях.

На уроке русского языка мы предлагали учащимся в качестве задания на уроке выполнить следующее:

– сказать по-другому: Часы идут (ходят...). Мальчик идет (шагает...). Снег идет (падает...). Поезд идет (едет, мчится). Весна идет (наступает...). Пароход идет (плывет...);

– закончить предложения: Мальчик пошел... Девочка ушла... Люди вышли... Саша идет медленно, а Вова идет...

По окончанию 1 этапа у учащихся формируется: – навык применения языковых средств в общении; – умение связно строить высказывание; – умение преодолевать речевые штампы в речи.

Второй этап является основным. Он направлен на развитие навыка у учащихся невербального способа взаимодействия с окружающими.

Коррекционные занятия применялись два раза в неделю в течение восьми недель на уроках русского языка и чтения.

На уроках русского языка и чтения в качестве физкультурной минутки мы проводили игру «Как говорят части тела?» Л. А. Огурцовой, целью было научить детей невербальным способам общения.

В ходе методики педагог дает ребенку разные задания. Ребенку нужно показать их движениями своего тела. Например:

- учитель предлагает показать, как говорят плечи «Я не знаю» (ребенок должен пожать плечами);
- как говорит палец «Иди сюда» (ребенку следует поманить пальцем);
- как говорит голова «да» или «нет» (учащийся должен покачать головой).

На уроках русского языка мы использовали игру О. А. Степановой под названием «Впиши гласные» как своеобразную форму словарного диктанта, орфографической пятиминутки. Целью её является развитие умения работать сообща, прислушиваясь к мнению других учеников, создание условий того, чтобы учащиеся повторили словарные слова.

Эта игра проводится на время. Участвовать могут несколько человек или весь класс, поделенный на группы. За 2–3 минуты дети должны восстановить как можно больше словарных слов, вставляя гласные буквы:

Б - р - г; Л - г - рь; С - х - р; В - т - р; Г - р - й; Г - р - х; С - р - нь; К - р - ва.

По окончанию 2 этапа у учащихся формируется: – умение взаимодействовать с окружающими в процессе игры; – применение невербальных средств общения; – преодоление замкнутости в общении и взаимодействии.

3 этап – заключительный.

Целью данного этапа является внедрение средств коммуникации в процесс свободного общения.

Коррекционные занятия применялись два раза в неделю в течение двух недель на уроках русского языка и чтения.

Данный этап, направленный на развитие свободного общения с окружающими, можно формировать с помощью таких методов, как дискуссия, мозговой штурм и «деловой театр».

На уроке чтения мы использовали такой метод, как «Ориентиры предвосхищения». Педагог после прочтения произведения даёт учащимся несколько суждений, некоторые из которых правдивы, а другие же нет. Классу необходимо коллективно обсудить, что верно, а что нет, и дать ответ учителю. В ходе этой работы дети учатся сообща принимать решение, учатся прислушиваться к мнению друг друга, высказывать собственное мнение, выстраивать диалог, отстаивать свою точку зрения [4].

Следующим примером задания является дидактический театр, который был проведён на уроках чтения. Урок-театр предполагает, что все дети участвуют в инсценировке басни, сказки, притчи, легенды, юмористического рассказа. Учащиеся по желанию выбирают произведение, а затем разыгрывают свой спектакль. Во время таких постановок учащиеся развивают навыки техники речи – дыхания, голоса, дикции, интонационной выразительности, дети учатся сотрудничать друг с другом, принимать решения вместе, обсуждая их, а также отстаивать свою точку зрения и вести диалог.

По окончанию 3 этапа у учащихся формируется: – умение принимать решения совместно с окружающими; – поддерживать диалог; – увеличение словарного запаса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для формирования коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушением интеллекта необходимо использовать словесные, наглядные и игровые методы и средства, развивать высшие психические функции детей, умение взаимодействовать друг с другом, прислушиваться и поддерживать сверстников в процессе общения.

Библиографический список

1 Коробкова, О. Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О. Ф. Коробкова. –

Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 30.

2 Гез, Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. Гез. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

3 Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманит. вузов и практикующих логопедов / В. П. Глухов. – Москва : В. Секачев.– 2012. – С. 69. – Текст : непосредственный.

4 Лапина, А. А. Дидактические игры при изучении темы «Лексика» / А. А. Лапина. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – № 6. – 1990.

УДК 376.37

А. А. Чеснокова, С. А. Мусихина
Курганский государственный университет, г. Курган

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье представлены материалы выпускной квалификационной работы, раскрыто содержание по формированию готовности к овладению навыками письма у дошкольников с общим недоразвитием речи и намечены перспективные пути логопедической коррекционной работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, готовность к овладению навыками письма, функциональная готовность, операциональная готовность, устно-речевая готовность, старший дошкольный возраст.

На начальном этапе исследования нас интересовал вопрос, на каком уровне находится сформированность готовности к овладению навыками письма у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня и каковы ее особенности. Исходя из анализа полученных результатов, мы разработали программу второго этапа формирующего эксперимента, который был реализован на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 128 “Аленький цветочек”» г. Кургана.

Цель формирующего эксперимента – формирование готовности к овладению навыками письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня путем преодоления нарушений орального и мелкомоторного праксиса с использованием нетрадиционных методов логопедии (биоэлектропластика, кинезиологические упражнения).

Для достижения цели эксперимента нами были поставлены следующие задачи:

1) формировать у дошкольников функциональную готовность, повышая уровень развития внимания, зрительного восприятия, пространственной ориентировки, ритмической организации речи, понятий после-

довательности действий и времени с помощью логопедических упражнений и игр;

2) формировать у детей устно-речевую готовность – языковой анализ и синтез, связную речь, лексический и грамматический строй речи, фонематический анализ и синтез, используя на коррекционных занятиях операции действий обобщения, сравнения и классифицирования;

3) формировать у дошкольников операциональную готовность – зрительно-двигательную координацию и моторный праксис, посредством использования в работе кинезиологических упражнений и артикуляционной гимнастики с элементами биоэлектропластики.

Реализация эксперимента составила 6 месяцев – с ноября 2018 г. по апрель 2019 г.

В эксперименте участвовало пять детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, обусловленным легкой степенью дизартрии.

Логопедические занятия проводились два раза в неделю в индивидуальной и фронтальной форме.

Наша методика по формированию готовности к овладению навыками письма у дошкольников с общим недоразвитием речи основывается на работах отечественных педагогов и психологов в лице Г. В. Чиркиной, М. Н. Русецкой, В. В. Мораш, Н. В. Корнеевой, А. Н. Корнева, Т. В. Верясовой, Н. В. Сергеевой, И. В. Дубровиной, Т. А. Ткаченко, М. М. Алексеевой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной.

На этапе формирующего эксперимента, учитывая структуру речевого дефекта при общем недоразвитии речи, мы применяли такие подходы, как:

– системно-деятельностный (определяли результативность деятельности как целенаправленной системы, учитывая ведущую деятельность дошкольников и зону ближайшего развития);

– индивидуальный и дифференцированный (учитывали индивидуальные особенности детей, структуру речевого дефекта, мотивировали дошкольников к взаимопомощи и коммуникации);

– личностно-ориентированный (направлен на самореализацию личности, развитие индивидуальности, в работе учитывали интересы детей).

Работа по формированию готовности к овладению навыками письма не состоялась бы без педагогических принципов:

– принцип природосообразности (эксперимент проводился с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей);

– принцип научности (например, обогащение и уточнение словарного запаса дошкольников с использованием толкового словаря С. И. Ожегова);

– принцип наглядности (использование цветного наглядного материала, упор на зрительный анализатор);

– принцип активности (мотивация познавательного процесса с использованием поощрительной системы);

– принцип прочности усвоения знаний (многократное повторение изученного материала);

– принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка (Р. Е. Левина) (формирование психофизиологической основы навыков письма).

В формирующем эксперименте мы обращались к следующим методам: словесным (вопрос, беседа, рассказ), наглядным (наблюдение, демонстрация, иллюстрирование), практическим (игра, упражнение).

Помимо традиционных методов логопедической работы мы использовали нетрадиционные – самомассаж, су-джок терапию, кинезиологические упражнения и артикуляционную гимнастику с элементами биоэнергопластики.

В нашей методике по формированию готовности к овладению навыками письма мы выделили три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

Рассмотрим содержание подготовительного этапа коррекционной работы.

Данный этап длился две недели, за это время было проведено четыре фронтальных занятия по 25 минут.

Цель этапа состояла в подготовке детей с общим недоразвитием речи третьего уровня к усвоению материала по формированию готовности к овладению навыками письма.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– формирование положительной установки к занятиям;

– формирование высших психических функций;

– активизация артикуляционной мускулатуры.

На этом этапе нам удалось ближе узнать детей: выяснить, чем каждый из них увлекается, какие интересы преследует. Все это необходимо для того, чтобы грамотно обыграть дальнейшие занятия.

Также мы формировали положительную установку к занятиям, необходимую для продуктивной деятельности, используя в начале урока организационный момент с игровой направленностью.

Несомненно нам удалось активизировать артикуляционную мускулатуру за счет артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики.

«Биоэнергопластика» включает в себя 3 базовых понятия: био – человек, как биологический объект; энергия – сила, необходимая для выполнения определенных действий; пластика – связанное пластичностью движение, которое характеризуется непрерывностью, энергетической наполненностью, эмоциональной выразительностью [4].

Биоэнергопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти рук. Она оптимизирует психологическую базу речи, улучшает моторные возможности ребенка, способствует коррекции звукопроизношения, фонематических процессов. Мы использовали следующие упражнения.

Упражнение 1.

Исходное положение: рот закрыт, язык лежит плоско у нижних резцов. На счет «1» язык поднимается за верхние зубы, на счет «2» язык опускается в исходное положение (у нижних резцов). Кисти рук работают по схеме. Упражнение повторяется 4–6 раз.

Упражнение 2.

Исходное положение: рот открыт, язык лежит плоско у нижних резцов. На счет «1» острым кончиком языка коснуться внутренней стороны левой щеки, на счет «2» – внутренней стороны правой щеки.

Кисть руки – двигается только указательный палец, остальные пальцы собраны в кулак.

На протяжении всех четырех занятий мы уделяли внимание развитию высших психических функций: речь, память, внимание, воображение, используя дидактические игры «Запоминай-ка», «Узор из пуговиц», «Повторяй-ка», «Хлоп», «Съедобное – несъедобное», «Посмотри и сделай так же», «Разложи карточки», «Я положил в мешок».

Таким образом, по итогу подготовительного этапа работы по формированию готовности к овладению навыками письма у дошкольников сформирована положительная установка к дальнейшим занятиям, настроен эмоциональный контакт с экспериментатором, дети познакомились с элементами биоэнергопластики.

Второй этап формирующего эксперимента – основной, цель которого состояла в формировании функциональной, устно-речевой, операциональной готовности к овладению навыками письма у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

На данном этапе реализовались следующие задачи:

– устранение в речевой деятельности детей дефектов произношения;

– формирование речевых кинестезий;

– формирование зрительно-двигательной координации;

– формирование зрительного гнозиса, анализа и синтеза, моторных зрительных функций;

– формирование «схемы собственного тела», пространственной ориентировки посредством конструирования;

– формирование чувства ритма (метра, темпа, ритмического рисунка);

– формирование точности и плавности движений с помощью физкультурных пауз на занятиях;

– формирование умения интонационно выделять звук в слове, ударение в слове;

– формировать деление слова на слоги;

– формирование навыков звукового анализа и синтеза;

– формирование морфологической и синтаксической стороны речи, словообразования;

– устранение аграмматизмов в речи детей;

– активизация и расширение лексикона;

– формирование умений строить разные типы высказывания, соблюдая их структуру и используя способы связи между ними;

– формирование активности, внимания и усидчивости на занятиях.

Время проведения данного этапа составило 14 недель, где было проведено 11 фронтальных и 17 индивидуальных занятий.

В своей методике мы опирались на работы отечественных педагогов в лице Г. В. Чиркиной, М. Н. Русецкой, В. В. Мораш, Н. В. Корнеевой,

А. Н. Корнева, Т. В. Верясовой, Н. В. Сергеевой, И. В. Дубровиной, Т. А. Ткаченко, М. М. Алексеевой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной.

На основном этапе эксперимента при формировании функциональной готовности к овладению навыками письма главенствующим являлось формирование внимания и зрительного восприятия, ориентировки в пространстве и пространственных отношений с помощью действий конструирования, формирования чувства ритма с помощью музыкального сопровождения, формирование сукцессивных процессов с использованием игр, направленных на выполнение многошаговых инструкций.

При формировании операциональной готовности к овладению навыками письма основной упор мы делали на формирование у дошкольников мелкомоторного праксиса (Т. В. Верясова «Система упражнений по формированию ручного моторного праксиса») и зрительно-двигательной координации (И. В. Дубровина).

Для эффективной работы мы использовали нетрадиционные логопедические приемы: су-джок терапия, самомассаж и кинезиологические упражнения.

Су-джок терапия – это одно из направлений восточной медицины, разработанное южно-корейским профессором Пак Чже Ву. В переводе с корейского языка «су» – кисть, «джок» – стопа.

Пример: массаж су-джок шарами. Дети повторяют слова и выполняют действия с шариком в соответствии с текстом:

Я мячом круги катаю,
Взад-вперед его гоняю.
Им поглажу я ладошку.
Будто я сметаю крошку,
И сожму его немножко,
Как сжимает лапу кошка,
Каждым пальцем мяч прижму,
И другой рукой начну.

Самомассаж лица – стимуляция кинестетических ощущений мышц, участвующих в работе периферического речевого аппарата, а также в определенной степени и нормализация мышечного тонуса данных мышц.

Пример: «Рисуем дорожки». Движение пальцев от середины лба к вискам.

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное воздействие.

Пример: упражнение «Ухо – нос». Левая рука – взяться за кончик носа, правая рука – взяться за правое ухо. По команде отпустить ухо – нос, хлопнуть в ладоши и поменять положение рук с точностью до наоборот.

Итак, мы рассмотрели основные приемы, которые мы использовали при формировании операциональной готовности.

Последнее, что хотелось бы отметить на основном этапе эксперимента – это формирование устно-речевой готовности.

Основное внимание на данном направлении мы уделяли формированию фонетико-фонематических процессов по методике Т. А. Ткаченко, где использовали направления: формирование понятий «звук», «слово», «предложение»; формирование умений интонационно выделять каждый последующий звук в слове, определение звуковой последовательности в слове; деление слов на слоги, подбор слов с заданным количеством слогов, построение слоговой структуры слова, анализ обратного и прямого слога; формирование навыков фонематического анализа и синтеза.

При формировании грамматического строя речи мы использовали методику М. М. Алексеева и В. И. Яшина, где основной упор был на формировании морфологической стороны речи (игры «Опиши картинку», «А что у тебя?», «Один и много», «Кто больше назовет действий?»), синтаксической стороны речи (составление простых и сложных по конструкции предложений, умение употреблять правильный порядок слов, согласовывать слова в предложении, пользоваться прямой и косвенной речью), а также на формировании способов словообразования.

При формировании лексического строя речи мы взяли методику Р. И. Лалаевой, Н. В. Серябряковой, где использовали следующие упражнения: «Ассоциации», «Найди лишний предмет», «Назови лишнее слово», «Пара к паре», «Выбери правильный ответ».

При формировании связной речи у дошкольников мы использовали методику О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной «Методика развития речи у детей дошкольного возраста», они предлагали выполнять такие упражнения, как «Нарисуем портрет», «Выбери концовку рассказа», «Выбери начало», «Учимся рассуждать», «Составим разные рассказы», «Четвероногий друг».

Таким образом, в конце основного этапа формирующего эксперимента у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня значительно повысился уровень готовности к овладению навыками письма, так как все вышеперечисленные методики являются эффективными, развивающими и результативными.

Последнее, что хотелось бы отметить в данном эксперименте, это заключительный этап. Он длился две недели и было выполнено 4 фронтальных занятия.

Цель данного этапа состояла в закреплении сформированных умений и навыков, полученных на подготовительном и основном этапах.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

– формирование мотивации к школьному обучению,

– обобщение полученных навыков и знаний;

– закрепление пройденного материала.

На занятиях с дошкольниками мы обобщали все то, что проходили на начальном и основном этапах, закрепляли полученные навыки с помощью дидактических игр, также разговаривали и рассуждали о школе, каким должен быть школьник.

Таким образом, мы осветили моменты выпускной квалификационной работы по формированию готовности к овладению навыками письма у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Раскрыли содержание каждого из этапов работы: подготовительный, основной, заключительный; привели примеры используемых упражнений.

Мы считаем, что наша методика по формированию готовности к овладению навыками письма является эффективной и с ее помощью дошкольники будут готовы к школьному обучению.

Библиографический список

1 Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2007. – Текст : непосредственный.

2 Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – Москва : АСТ: Астрель, Хранитель, 2005. – 141 с. – Текст : непосредственный.

3 Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи дошкольников / Е. Н. Российская. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 240 с. – Текст : непосредственный.

4 Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие для вузов / А. Р Лурия. – Москва : Академия, 2003. – 384 с. – Текст : непосредственный.

5 Кряжевских (Пепеляева), Е. Г. Формирование праксических предпосылок к освоению навыка письма у детей 4–6 лет с ОНР / Е. Г. Кряжевских (Пепеляева). – Текст : непосредственный // Логопед. – № 7. – 2011. – С. 17–21.

6 Чеснокова, А. А. Характеристика компонентов готовности дошкольников к овладению навыкам письма / А. А. Чеснокова, С. А. Мусихина. – Текст : непосредственный // АМИ. – № 4. – 2018. – 215 с.

7 Чеснокова, А. А. Особенности сформированности готовности к овладению навыкам письма дошкольников с общим недоразвитием речи / А. А. Чеснокова, С. А. Мусихина. – Текст : непосредственный // АМИ. – № 4. – 2019. – 215 с.

УДК 376.37

И. Ю. Шалабанова, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье описаны методы изучения речи духовно-нравственного содержания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией и результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: речевое развитие, духовно-нравственное развитие, общее недоразвитие речи третьего уровня, дизартрия, констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей речевого и духовно-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, обусловленным лёгкой степенью дизартрии.

Исходя из поставленной цели, задачами нашего экспериментального исследования являлись: определение содержания методик и основных параметров, по которым должна проходить оценка результатов; изучение уровня духовно-нравственного развития и речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией; анализ и интерпретация результатов.

Нами были использованы следующие методы: наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности детей.

Для установления уровня духовно-нравственного развития и речи были использованы методики: Т. Г. Кобзевой, О. Л. Князевой, Е. И. Брянской, О. Е. Смирновой, В. М. Холмогоровой и О. М. Морозовой.

Исследование речевого и духовно-нравственного развития изучалось по следующим компонентам.

1 Патриотизм: владение связной монологической речью по темам «Родной край», «Природа»; доброжелательность, отзывчивость.

2 Коллективизм: регуляция речью поведения других; эмоциональные и коммуникативные особенности взаимоотношений ребёнка с группой.

Первым исследовалось состояние компонента «патриотизм» у старших дошкольников с ОНР III уровня и дизартрией. Нами были использованы самостоятельно адаптированные методики Т. Г. Кобзевой и О. Л. Князевой.

Методика Т. Г. Кобзевой «Символика родного города» – для проверки состояния доброжелательности и отзывчивости, в которой мы адаптировали систему оценивания в соответствии с возрастом испытуемых. Методы: беседа и анализ результатов. Методика реализовывалась в ходе беседы по поводу рассматривания герба и достопримечательностей родного города [4].

Результаты оценивались с помощью приведенной ниже балльно-уровневой характеристики, разработанной Т. Г. Кобзевой.

Высокий уровень – 5 баллов – дети без труда называли значение изображения на гербе своего города, могли объяснить символику герба; выражали своё отношение к родному краю через такие слова, 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 ко взрослому, не проявляли интереса к теме. Наблюдается сильное отставание от возрастной нормы при употреблении речевого материала по теме «Родной край».

Далее обследовалось владение связной монологической речью, где мы использовали методику О. Л. Князевой. Эта методика реализовалась 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 ОНР III уровня и дизартрией предлагался конверт с картинками, на которых изображены животные, проживающие в родном краю, и животные, которых в нашем краю не может быть. Они должны были

назвать животных, которые не могут жить в нашем краю и почему [3].

Оценка и анализ продуктов речевой деятельности детей с ОНР III уровня и дизартрией были осуществлены на основе разработанной нами балльно-уровневой характеристики.

Высокий уровень – 5 баллов – дети без труда назвали животных, не проживающих в родном краю, и объяснили причину. 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. При беседе проявили интерес и 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 животных, не проживающих в родном краю. 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. Наблюдаются грубые нарушения воспроизведения причинно-следственных связей, смысловые звенья в рассказе расположены не в правильной последовательности.

Следующим исследовалось состояние компонента «коллективизм» у старших дошкольников с ОНР III уровня и дизартрией.

Регуляция речью поведения других исследовалось по методике Е. И. Брянской «Диагностические особенности выявления уровня развития речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня». Представленная диагностика позволила выявить актуальный уровень развития речевого этикета старших дошкольников с ОНР III уровня и дизартрией. Данная методика предполагает выполнение детьми серии заданий, которые проводятся в форме беседы с игровыми элементами.

Задание 1. Цель – выявить общее представление ребёнка с общим недоразвитием речи третьего уровня, обусловленного лёгкой степенью дизартрии, о вежливости.

В ходе методики ребенка просили ответить на три вопроса.

1 Какого человека называют вежливым?

2 Какие вежливые слова ты знаешь?

3 Как ты думаешь, почему их называют «волшебными»?

Задание 2. Цель – определить умение подбирать адекватную ситуации формулу речевого этикета.

Ребёнку описывались ситуации общения, в которых он должен был подобрать вежливые слова. В кождой ситуации формулировались основные условия (то есть задавались компоненты): имена коммуникантов, время, место, цель высказывания, а также сопутствующие условия, позволяющие сформулировать мотивировку реплик [1].

Оценка и анализ продуктов речевой деятельности детей с ОНР III уровня и дизартрией были осуществлены с помощью балльно-уровневой характеристики, разработанной Е. И. Брянской.

Высокий уровень – 5 баллов – речь эмоционально окрашена. Самостоятельно употребляли формулы речевого этикета адекватно ситуации общения. В речи использовали вежливые слова: при трапезе – «Приятного аппетита!» и «Спасибо!», при встрече – «Здравствуйте», «Добрый день», «Привет», при расставании – «До свидания», «Пока». Пользовались такими словами, как: извините, спасибо, пожалуйста; не перебивают собеседника.

Средний уровень – 3 балла – дети употребляли в речи элементарные слова речевого этикета (приветствия, прощания, благодарности). Не всегда умело употребляли формулы речевого этикета в ситуациях общения. Наблюдались трудности при попытке передавать состояние героя, его настроение.

Низкий уровень – от 1 до 0 баллов – в пассивном словаре имеются представления о словах речевого этикета. С большим трудом передавали состояние героя, его настроение, отношение к событию в описательном монологе.

Изучая эмоциональные и коммуникативные особенности взаимоотношений детей с ОНР III уровня и дизартрией с группой сверстников, мы использовали методики: О. М. Морозовой и О. Е. Смирновой «Обследо-

вание просодики», В. М. Холмогоровой «Межличностные отношения дошкольников».

Методика О. М. Морозовой «Обследование просодики» направлена на то, чтобы выяснить, понимают ли дети с ОНР III уровня и дизартрией разнообразие интонаций человеческой речи и средства достижения данного разнообразия (изменение высоты, силы, тембра, модуляции голоса). Целью обследования являлось выявление умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи.

Методика проводилась в игровой форме, ребенку предлагалось повторить за исследователем фразы с различной интонацией, опираясь на сюжетные картинки с эмоциональным содержанием [2].

Оценка продуктов деятельности детей была проведена с помощью разработанной нами балльно-уровневой характеристики.

Высокий уровень – 5 баллов – в речи детей присутствовали достаточные голосовые модуляции. Наблюдалась сформированность всех просодических характеристик. Для детей характерен нормальный тембр, диапазон их голоса по силе и высоте соответствует возрастным нормам. Сформирована темпоритмическая сторона речи.

Средний уровень – 3 балла – речь недостаточно модулирована. Отмечалось 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 отсутствовали или выражены слабо. Наблюдались 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 ОНР III уровня и дизартрией и на изучение особенностей межличностных отношений, выражающихся в их речевом поведении. В ходе методики осуществлялось наблюдение за коммуникативным развитием детей с ОНР III уровня и дизартрией в группе. В процессе наблюдения большее внимание уделялось преобладающему эмоциональному фону, который проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ре-

бенка со сверстниками и употреблении при общении ответных или побудительных речевых выражений [5].

Оценка и анализ продуктов речевой деятельности детей с ОНР III уровня и дизартрией были осуществлены с помощью балльно-уровневой характеристики, разработанной О. Е. Смирновой, В. М. Холмогоровой.

Высокий уровень – 5 баллов – дети активно привлекали окружающих сверстников к своим действиям и предлагали различные варианты взаимодействия, также активно откликались на инициативу сверстников, легко вступали в диалог. В своей речи использовали такие слова, как: спасибо, пожалуйста, здравствуйте (привет), до свидания (пока), приятного аппетита, спокойной ночи, доброе утро.

Средний уровень – 3 балла – дети редко проявляли активность в общении, редко реагировали на инициативу сверстников, с трудом вступали в диалог, употребляли в речи элементарные слова речевого этикета (ситуации приветствия, прощания, благодарности).

Низкий уровень – от 1 до 0 баллов – дети не проявляли никакой активности, не отвечали на предложения сверстников, употребляли в речи элементарные слова речевого этикета только при напоминании взрослого.

В результате данные обследования показали, что высокий и низкий уровень развития речевого и духовно-нравственного развития не свойственен ни одному ребёнку с ОНР III уровня и дизартрией. Все исследуемые дети имеют средний уровень развития речевого и духовно-нравственного развития, что, по нашему мнению, является хорошим результатом.

Таким образом, с помощью представленного исследования мы можем выделить особенности речевого и духовно-нравственного развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией.

Во-первых, в речи детей встречались грамматические и лексические ошибки, наблюдались нарушения смысловой целостности высказывания, а также незначительные нарушения воспроизведения причинно-следственных связей, что в общем характеризует невысокий уровень развития связной монологической речи по темам, касающихся духовно-нравственного развития.

Во-вторых, стоит отметить, что у детей наблюдалось некоторое отставание от возрастной нормы в знании и использовании речевого материала по теме «Родной край», что в свою очередь характеризует у данной

группы детей средний уровень развития доброжелательности и отзывчивости.

В-третьих, в речи детей наблюдалось наличие элементарных слов речевого этикета (приветствия, прощания, благодарности). Но также следует обратить внимание на то, что они не всегда умело употребляют формулы речевого этикета в ситуациях общения.

В-четвертых, речь детей недостаточно модулирована. При выполнении заданий отмечаются неточности или отдельные ошибки в просодической стороне речи. Это говорит о том, что эмоциональные и коммуникативные особенности взаимоотношений данных детей недостаточно развиты.

По нашему мнению, данные особенности можно объяснить тем, что у детей вследствие имеющейся дизартрии вторично возникает общее недоразвитие речи, поэтому наблюдается недостаточная сформированность всех компонентов речи духовно-нравственного содержания, что в свою очередь приводит к трудностям речевого общения и влияет на развитие личности в целом.

Библиографический список

1 Брянская, Е. И. Диагностические особенности выявления уровня коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Е. И. Брянская. – Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы. – Чита : Изд-во «Молодой ученый», 2013. – С. 90–93.

2 Морозова, О. М. Диагностика сформированности речевых компонентов у детей старшего дошкольного возраста : методическое пособие / О. М. Морозова. – 2008. – Текст : непосредственный.

3 Князева, О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. Программа развития личностной культуры дошкольников : учебно-методическое пособие / О. Л. Князева, О. Ю. Князева, М. Д. Маханева. – Москва : Детство-пресс, 2009. – 324 с. – Текст : непосредственный.

4 Кобзева, Т. Г. Развитие у детей 5–7 лет интереса к познанию истории и культуры родного края в проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Т. Г. Кобзева. – Волгоград, 2008. – 347 с. – Текст : непосредственный.

5 Смирнова, О. Е. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция / О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 158 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.3

Д. М. Шалагина, О. В. Пашинова
Педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье описано исследование, которое позволило выявить особенности детей с нарушениями зрения (косоглазием), представлен дидактический комплекс методик для выявления уровня развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: пространственная ориентировка, дети с нарушением зрения.

Зрение – это один из самых важных анализаторов, с помощью которого мы воспринимаем окружающий мир. У детей с особенностями зрения нарушено зрительное восприятие, а значит затруднено восприятие мира и пространственное ориентирование.

Пространственная ориентировка очень важна для ребёнка с нарушением зрения, она является составляющей развития и включает в себя умения оценить размер объектов, их форму, относительное положение и позиции предмета. И. М. Кудинова считает, что благодаря умениям пространственного ориентирования у детей активизируется речь, пополняется словарный запас; формируются навыки ориентировки на улице и проезжей части; ориентировка на своем теле дает возможность познать части тела как отдельные анатомические единицы; ориентировка на листе бумаги готовит ребенка к обучению в школе; развивается логическое мышление, воображение, кругозор [2]. Формирование пространственных представлений – одна из наиболее важных задач дошкольного воспитания, так как именно этот возраст является наиболее сензитивным в развитии ориентировки [1].

Процесс развития пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста изучали: Т. А. Мусейибова, А. А. Люблинская,

М. В. Вовчик-Блакитная, А. В. Запорожец, Б. Г. Ананьев, Л. И. Плаксина, В. А. Кручинин, В. А. Феоктистова и др. Психологические особенности детей с нарушением зрения рассматривали в своих работах: С. М. Хорош, Л. И. Солнцева, Л. И. Плаксина, А. Г. Литвак и др. Учёные выделяют сложности словесного обозначения пространственного расположения у детей как самого себя, так и предмета или объекта.

Таким образом, актуальным остается вопрос развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения.

Цель нашего исследования – изучить особенности пространственной ориентировки у младших дошкольников с нарушением зрения (косоглазием). Для её достижения мы выделили ряд задач: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования пространственной ориентировки младших дошкольников с нарушением зрения (косоглазием); подобрать и адаптировать диагностический материал, направленный на выявление уровня развития пространственной ориентировки у младших дошкольников с нарушениями зрения (косоглазием); определить уровень развития пространственной ориентировки, выявить особенности у младших дошкольников с нарушением зрения (косоглазием); дать качественный и количественный анализ полученных данных.

Базой исследования являлся детский сад № 105 г. Ангарска, в экспериментальном исследовании приняли участие 28 детей младшего дошкольного возраста, из них 14 детей – с косоглазием и 14 детей – без нарушений зрения.

Опираясь на работы Л. И Плаксиной [3] и Е. Н. Подколзиной [4] и программы развития детей с нарушением зрения, были выделены для изучения уровня развития пространственной ориентировки следующие параметры: ориентировка в пространстве и ориентировка на микроплоскости.

На первом этапе работы мы провели констатирующий эксперимент, который включал 6 дидактических упражнений. Дидактические упражнения мы адаптировали, т. к. первоначальный вариант экспериментальных упражнений был разработан для всех категорий детей с патологией зрения и рассчитан на средний и старший возраст дошкольников. Адаптация методик заключалась в изменении словесной инструкции, которая предоставлялась ребёнку, а также введение трёхбалльной системы критериев оценки:

3 балла – ребёнок правильно, без ошибок показывает называемую ему часть тела.

2 балла – ребёнок правильно выполняет задание, но допускает не больше одной ошибки.

1 балл – ребёнок не начинает выполнять задание.

Всем участникам предлагался один набор экспериментальных методик.

№ 1 Уровень развития ориентировки в пространственных признаках

– Диагностическое упражнение «Ориентировка «на себе» (пробы Хеда).

Цель: выявить у респондентов уровень развития ориентировки в пространственных признаках.

Материал для проведения обследования: не требуется.

Порядок проведения: ребёнку по порядку предлагается показать, где у него находится голова, руки, грудь, спина и ноги.

– Диагностическое упражнение «Найди игрушки» (Л. И. Плаксина).

Цель: выявить у респондентов уровень развития ориентировки в пространственных признаках.

Материал для проведения обследования: мячики (2 шт. разного цвета), кубик, пирамидка.

Порядок проведения: испытуемому даётся инструкция «Чтобы найти игрушки, внимательно слушай инструкцию». «Иди вперёд, на столе ты найдёшь игрушку». «Иди направо, там, на столе кто стоит?». «Найди игрушку, которая стоит сзади (спереди) тебя». Взрослый оценивает выполнение задания по трёхбалльной системе.

– Диагностическое упражнение «Использование пространственной терминологии».

Цель: выявить у респондентов уровень развития ориентировки в пространственных признаках.

Материал для проведения обследования: не требуется.

Порядок проведения: испытуемому задаются вопросы, и он должен ответить на них: «Ноги где находятся?», «А где находится голова?», «Какая это рука (нога)?». Взрослый оценивает выполнение задания по трёхбалльной системе.

№ 2 Уровень развития ориентировки на микроплоскости

– Диагностическое упражнение «Ориентировка на листе бумаги».

Цель: выявить у респондентов уровень развития ориентировки на микроплоскости.

Материал для проведения обследования: набор игрушек-бабочек небольшой величины, светло-зелёный лист бумаги.

Порядок проведения: испытуемому предлагается поочерёдно выполнять инструкцию «Разложи игрушки на листе (вверху, внизу, посередине, слева и справа)». Взрослый оценивает выполнение задания по трёхбалльной системе.

– Диагностическое упражнение «Моделирование пространственных отношений».

Цель: выявить у респондентов уровень развития ориентировки на микроплоскости.

Материал для проведения обследования: кубики.

Порядок проведения: испытуемому предлагается выполнить инструкцию «Поставь красный кубик на жёлтый, синий – на красный, зелёный кубик – на жёлтый». Взрослый оценивает выполнение задания по трёхбалльной системе.

– Диагностическое упражнение «Ориентировка по плану».

Цель: выявить у респондентов уровень развития ориентировки на микроплоскости.

Материал для проведения обследования: картинка-план, игрушки.

Порядок проведения: испытуемому предлагается выполнить инструкцию «Поставь игрушки как на картинке». Взрослый оценивает выполнение задания по трёхбалльной системе.

К высокому уровню мы относили детей, которые без запинки правильно выполняют задание. Показывают указательным пальцем, где находится каждая часть тела; правильно находят необходимые игрушки по всем направлениям; кладут бабочку на то место, которое сказал педагог; ставят кубики в том порядке, который называет педагог; выстраивают игрушки точно так же, как на картинке-плане; без ошибок называют расположение называемой ему части тела.

К среднему уровню относили детей, если ребёнок правильно выполняет задание, но допускает не больше одной ошибки; на этом уровне

допускаются недолгие паузы, пока ребёнок думает, и возможна незначительная помощь.

К низкому уровню относили испытуемых, если дети вообще не начинали выполнять задание; даже с повторением инструкции не понимали, что нужно сделать; при выполнении допускали больше двух ошибок.

При проведении первой методики «Ориентировка “на себе”» (пробы Хеда) дети с косоглазием допускали практически одинаковые ошибки, дети либо путают, либо не знают расположение частей своего тела, показали такие части тела, как грудь и спина, но с ошибками, другие дети этой же категории даже не делали попыток показать.

Говоря о процентном соотношении полученных данных в ходе задания, мы можем выделить следующее: к высокому уровню относятся 36 % дошкольников с косоглазием. Дети без ошибок показывали расположение частей тела, которые просил показать педагог (голова, ноги, руки, грудь, спина) и 100 % дошкольников с нормальным зрением. У детей без особенностей зрения не было выявлено затруднений, в отличие от детей с косоглазием, у которых нарушено пространственное восприятие и поэтому опаздывает пространственное ориентирование.

К среднему уровню мы отнесли 64 % детей с косоглазием, т. к. они допускали одну ошибку, путали грудь и спину и после наводящих вопросов исправлялись. По данной методике мы выявили, что ни один ребёнок не относится к низкому уровню и у всех детей хорошо сформированы знания о расположении частей своего тела.

При проведении второй методики ««Найди игрушки» (Л. И. Плаксина)» нами было выявлено, что есть проблемы в определении расположения вещей, мы предполагаем, что дети затрудняются при дифференцировке пространственных признаков.

К высокому уровню мы отнесли 7 % дошкольников с косоглазием и 57 % детей с нормальным зрением, у них не возникало никаких проблем при ориентировке в пространственных признаках.

К среднему уровню мы отнесли 79 % дошкольников с косоглазием, они допустили при выполнении задания больше двух ошибок, чаще всего это были ошибки, связанные с определением направления право-лево, и 36 % детей с нормальным зрением – при выполнении допустили две ошибки, они идентичны ошибкам детей с косоглазием.

К низкому уровню мы отнесли 14 % дошкольников с косоглазием, некоторые не знали, куда идти сначала, не могли дифференцировать «идти вперёд, это куда?». Из-за этого допустили больше двух ошибок, возникали сложности при инструкции «посмотри назад, там лежит мячик, принеси мне его», дети не понимали, куда нужно посмотреть.

При проведении третьей методики «Использование пространственной терминологии» к высокому уровню мы отнесли 36 % дошкольников с нормальным зрением, дети с косоглазием не вошли в этот уровень. Дети отлично справились с заданием, называли без ошибок расположение всех частей своего тела.

К среднему уровню мы отнесли 36 % детей с косоглазием и 64 % с нормальным зрением. Они хорошо справлялись с заданием, но допускали одну ошибку, например, говорили, что грудь или спина находятся внизу.

К низкому уровню мы отнесли 64 % дошкольников с нарушением зрения, дети с нормальным зрением не вошли в этот уровень. Дети допускали больше двух ошибок, называли расположение живота и спины внизу: «–Где у тебя грудь, скажи! –Внизу. –А спина? –Тоже внизу». Причина та же, что и у детей на среднем уровне, но ошибок дети допускают больше.

При проведении четвёртой методики «Ориентировка на листе бумаги» к высокому уровню мы отнесли 14 % детей с косоглазием и 79 % с нормальным зрением. Дети с косоглазием с удовольствием выполняли это задание, очень понравился материал (маленькие деревянные бабочки) и они с удовольствием раскладывали бабочек по словесной инструкции педагога.

К среднему уровню мы отнесли 71 % дошкольников с косоглазием и 21 % с нормальным зрением. Дети хорошо выполнили данное задание, но допускали ошибки, путали правую и левую сторону листа, затруднялись при определении центра листа. Дети с нормальным зрением допустили такие же ошибки, как и дети с нарушением зрения.

К низкому уровню мы отнесли 14 % детей с нарушением зрения, дети с нормальным развитием не вошли в этот уровень. Дети с косоглазием допускали больше двух ошибок, они не знают, где находится центр листа, и у детей сформировалось представление, что правая сторона – это слева и наоборот. Мы думаем, что для детей проводится недостаточно занятий для закрепления данного материала.

При проведении пятой методики «Моделирование пространственных отношений» к высокому уровню мы отнесли 7 % детей с косоглазием и 57 % с нормальным зрением. Дети отлично выполняли задание без запинок и без малейшей ошибки.

К среднему уровню мы отнесли 57 % детей с косоглазием и 43 % с нормальным зрением. Дети правильно выполняли задание, но допускали больше одной ошибки. Часто путали, какой кубик надо поставить первым, а какой поставить на него, дети с нормальным зрением также путали расположение кубиков.

К низкому уровню мы отнесли 36 % дошкольников с косоглазием, они допустили больше двух ошибок при выполнении, например, путались, какой кубик на какой нужно поставить. Дети с нормальным зрением не вошли в этот уровень.

При проведении шестой методики «Ориентировка по плану» к высокому уровню мы отнесли 100 % детей с нормальным зрением, дети с косоглазием не смогли без ошибок выполнить данное задание.

К среднему уровню мы отнесли 93 % с косоглазием, дети с нормальным зрением в этот уровень не вошли. Дети допустили одну ошибку, например, при выполнении задания при предъявлении первой карточки неправильно располагали кубики.

К низкому уровню мы отнесли 7 % дошкольников с косоглазием, при первом и при втором предъявлении картинки-плана допускали ошибки, таким образом, допускали 2 ошибки. Детям с косоглазием сложно переносить изображение на реальные объекты, это послужило причиной допуска ошибок.

В результате исследования мы получили следующие результаты: дети с косоглазием на высоком уровне – 0 %, на среднем – 57 %, на низком уровне – 43 %. Дети с нормальным зрением на высоком уровне – 71 %, на среднем уровне – 29 %, на низком уровне – 0 %.

Таким образом, проведённый анализ результатов позволяет сделать выводы, что дети с косоглазием отстают в развитии пространственного ориентирования от своих сверстников с нормальным зрением, т. к. дети с косоглазием имеют ряд особенностей, которые в полной мере мешают им усваивать материал как их сверстники. К этим особенностям мы относим: плохое запоминание, ребёнок с косоглазием долго запоминает, ему нужно закреплять материал на слух, тактильно, обонятельно и т. д; маленький

словарный запас, поэтому детям сложно ориентироваться с помощью пространственной терминологии; у детей нарушено определение удалённости предметов, определение формы и величины и т. д. Детям с нарушениями зрения (косоглазием) необходимо создать условия для полноценного развития ориентирования в пространстве, после тщательной диагностики пространственных представлений дошкольника.

Библиографический список

1 Войтик, Т. Н. Специфика ориентировки в схеме собственного тела дошкольников с задержкой психического развития / Т. Н. Войтик. – Текст : непосредственный // Российский психологический журнал. – 2010. – № 4. – С. 27–33.

2 Кудинова, М. И. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр и упражнений / М. И. Кудинова. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3. – Ч. 2. – С. 360–364. – URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35751 (дата обращения: 03.06.2018).

3 Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. И. Плаксина. – Москва, 1998. – 299 с. – Текст : непосредственный.

4 Подколзина, Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения : методическое пособие / Е. Н. Подколзина. – Текст : непосредственный // Обруч. – 2009. – 176 с.

5 Психология детства : учебник / под ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург, 2013. – 368 с. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ III
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО КОНТЕНТА И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

УДК 376.42

А. М. Шарапова
Курганский государственный университет, г. Курган

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования эмоционально-волевой сферы у младших школьников с нарушением интеллекта, а также процесс формирования эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, эмоции, воля.

В настоящее время наиболее острой проблемой является формирование эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, их социальная адаптация и интеграция таких учащихся в нормальную среду обитания – это ведущее направление работы в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Жизнь без эмоций так же невозможна, как и без ощущений. Чарльз Дарвин утверждал, что эмоции возникли в процессе эволюции как средство, с помощью которого живые существа устанавливают значение определенных условий для удовлетворения своих непосредственных потребностей. Мимика, жесты, пантомима – эмоционально-экспрессивные движения человека, они сообщают собеседнику, что выражают мысли и наши установки в данный момент, а также выполняют функцию воздействия, то есть оказывают воздействие на человека, являющегося субъектом восприятия эмоционально-экспрессивных движений [3].

Эмоции – это выразительные движения лица и голоса, сопровождающиеся духовными переживаниями на фоне изменений функционального состояния организма.

Воля помогает человеку не поддаваться эмоциям и контролировать их.

Как писал Марат Исхакович Еникеев: «Воля – сознательная саморегуляция поведения, проявляющаяся в целенаправленной мобилизации поведенческой активности на достижение целей, которые воспринимаются субъектом как необходимость, возможность и способность личности к самоопределению, самосознанию и саморегуляции» [4].

Свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств, – это эмоционально-волевая сфера.

Человек – это конкретный человек, который занимается определенными видами деятельности, который осознает свое отношение к окружающей среде и имеет свои индивидуальные особенности. Личность развивается в процессе деятельности и общения с другими людьми, во взаимодействие с которыми она включается социально необходимым образом. Иными словами, личность проявляется и формируется в процессе непосредственного общения внутри коллективов и микросоциальных групп, которые сменяются в процессе индивидуального развития ребенка.

В онтогенезе развитие личности идет по двум взаимодополняющим линиям: линии индивидуализации (независимости, относительной автономии) и линии социализации (присвоения социального опыта).

Условием нормального роста ребенка в цивилизацию является единство двух планов развития – природного (биологического) и социального (культурного). По мнению Л. С. Выготского, «оба ряда изменений взаимопроникают друг в друга и образуют по существу единый ряд социально-биологического становления личности ребенка» [1].

Таким образом, отклонения или задержки в формировании личностного уровня развития ребенка могут быть вызваны как нарушениями психофизиологической организации детского организма, так и отклонениями, говоря словами Л. С. Выготского, в собственно культурном развитии ребенка. В результате неблагоприятных условий воспитания, часто на фоне легких нарушений центральной нервной системы, к подростковому возрасту может наблюдаться формирование специфического типа дизонтогенеза ребенка, определяемого как патохарактерологическое формирование

личности. Основным негативным последствием патологического уровня развития личности является наличие выраженных трудностей в социально-психологической адаптации, проявляющихся во взаимодействии личности с обществом и с самим собой [1].

У детей с умственной отсталостью все аспекты личностной сферы формируются медленно и с большими отклонениями. Дети с нарушением эмоционально-волевой сферы характеризуются выраженным отставанием в развитии эмоций, эмоциональной недифференцированностью и неустойчивостью чувств, ограниченным кругом переживаний, крайними проявлениями радости, огорчения и веселья.

Формирование чувств у детей с умственной отсталостью во многом определяется правильной организацией всей их жизни и наличием специальных педагогических действий, выполняемых педагогами. Подходящие условия социальной жизни таких детей помогают сгладить импульсивные проявления: гнев, радость, обиду, развить правильное домашнее поведение, закрепить необходимые социально-бытовые навыки и привычки для жизни в семье или в детском учреждении, а также позволяют детям сделать первые шаги в самоконтроле над собственными сенсорными проявлениями [2; 3].

У детей с умственной отсталостью имеется ряд проблем в развитии эмоционально-волевой сферы: акцентуация характера, повышенная агрессивность. На современном этапе назрела острая практическая и педагогическая необходимость поиска причин эмоционального дискомфорта у детей с умственной отсталостью и обоснования специфики формирования эмоционально-волевой сферы у детей с умственной отсталостью. Сегодня одним из наиболее значимых и спорных вопросов является проблема эмоционального развития детей.

В. С. Мерлин, А. П. Усанова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и другие являются одними из немногих ведущих специалистов, изучавших эмоционально-волевую сферу детей с интеллектуальными нарушениями на сегодняшний день.

В отечественной психологии и дефектологии общепринятой является теория Л. С. Выготского, где он рассматривает умственную отсталость как общий дефект, охватывающий всю психику в целом [1].

Вот признаки, в которых проявляется интеллектуальная недостаточность: неадекватность, интеллектуальная регуляция эмоций, трудности в

развитии высших (интеллектуальных, нравственных, эстетических) чувств, низкий уровень развития средств эмоционального выражения. Наряду с этим при умственной отсталости нередко встречаются болезненные расстройства чувств: раздражительность, эйфория, дисфония, апатия.

Раздражительность – это неприятное психическое состояние, которое характеризуется такими эффектами, как раздражительность и отвлечение от сознательного мышления. Это может привести к таким эмоциям, как разочарование и гнев. Свойство легко раздражаться называется раздражительностью.

Эйфория – это состояние блаженства, радости, духовного подъема, не всегда объясняемое внешними обстоятельствами и причинами.

Дисфония – это нарушение фонации, возникающее в результате патологических нарушений голосового аппарата.

Апатия – это состояние полного безразличия.

Формирование эмоционально-волевой сферы является важнейшим условием формирования ребенка как личности, опыт которой постоянно обогащается. Развитию эмоциональной сферы способствуют такие факторы, как школа, семья, вся та жизнь, которая окружает и постоянно влияет на ребенка.

Исследования показали, что незрелость личности умственно отсталого ребенка отчетливо обнаруживается в недоразвитости и специфических особенностях его эмоционально-волевой сферы.

Эмоционально-волевая сфера признается первичной формой психической жизни, «центральным звеном» в психическом развитии личности.

Л. С. Выготский утверждал, что эмоции – это результат оценки индивидом своего взаимодействия с окружающей средой [1].

Исследования показали, что недостатки эмоционально-волевой сферы детей и школьников с умственной отсталостью могут быть исправлены в условиях специального образования и воспитания.

По мнению Л. В. Занкова, развитие эмоциональной сферы умственно отсталых школьников во многом определяется внешними условиями, к которым относятся специальная подготовка и правильная организация всей жизни [5].

Он утверждал, что младшие школьники с умственными недостатками характеризуются импульсивными проявлениями гнева, обиды, радости и т. д., которые могут быть сглажены целенаправленным воспитанием ре-

бенка, способствующим возникновению у него понимания своих действий и поступков, способствующих формированию положительных привычек и навыков правильного поведения [5].

Целенаправленное изучение эмоционально-волевой сферы ребенка с умственной отсталостью позволило установить, что основными причинами нарушений поведения являются болезненные ощущения неполноценности у детей, часто осложненные инфантилизмом, неблагоприятной окружающей средой и другими обстоятельствами [5].

Как уже отмечалось выше, эмоциональная сфера учащихся с умственной отсталостью характеризуется незрелостью и значительным недоразвитием. Установлено, что у таких детей эмоции полярны, недостаточно дифференцированы, лишены тонких оттенков эмоций, поверхностны и неустойчивы, подвержены быстрым, иногда резким изменениям. Однако у некоторых студентов можно также наблюдать задержку, инертность эмоциональных реакций.

Интеллектуально неполноценные ученики, особенно младшие школьники, очень слабо контролируют свои эмоциональные проявления и часто даже не пытаются этого делать.

Л. С. Выготский подчеркивает, что развитие высших психических функций ограничено ядерными симптомами, к которым относятся: плохая восприимчивость к новому, недостаточная познавательная активность, слабость ориентации [1].

Эмоционально-волевая сфера играет важную роль в приобретении знаний, умений, навыков, а также в установлении контактов с окружающими и в социальной адаптации учащихся в школе и во внешкольной среде [3].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что дети с умственной отсталостью, если они не обладают очень глубоким и четким пониманием своих чувств и чувств окружающих их людей, в какой-то мере регулируют свои внутренние переживания, устанавливают определенные отношения и контакты и в целом правильно ведут себя в коллективе. Это означает, что в процессе школьного обучения происходят большие позитивные изменения в эмоциональном развитии умственно отсталых детей.

Библиографический список

1 Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 656 с. – Текст : непосредственный.

2 Мерлин, В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание / В. С. Мерлин. – Пермь : Пермский государственный педагогический институт, 1990. – 110 с. – Текст : непосредственный.

3 Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – Москва : Просвещение, 1965. – 343 с. – Текст : непосредственный.

4 Еникеев, М. И. Общая и социальная психология : учебник / М. И. Еникеев. – Москва : НОРМА: ИНФРА-М, 2010. – 640 с. : ил. – Текст : непосредственный.

5 Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1990. – 424 с. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ IV
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

УДК 376.42

С. Н. Баранов
Курганский государственный университет, г. Курган

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования метода сказкотерапии в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, в контексте развития коммуникативных умений.

Ключевые слова: коммуникативные умения, сказкотерапия, дошкольники с общим недоразвитием речи.

В современном мире нетрудно отметить постоянное количество детей, имеющих какие-либо речевые патологии. Кроме того, хорошо известно, что речь не относится к врожденным человеческим способностям. Дети, наряду с формированием речи, создают специфические особенности личности и характера, поведения в социальных группах, допускают контакт с другими индивидами. Исходя из этих суждений, можно сделать вывод, что процесс общения можно трактовать как одну из фундаментальных составляющих развития ребенка, главное условие формирования его личности.

Основным аспектом эффективного общения можно считать степень развития коммуникативных навыков.

Формирование коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста всесторонне изучено в возрастной психологии, педагогике и

логопедии. Исследование особенностей развития речи дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) позволило разработать методы и приемы, направленные на программирование компонентов речевой деятельности, но опроцентование и проектирование генезиса коммуникативных умений детей с ОНР были недостаточно изучены.

Значимость проблемы в данной статье определяется, прежде всего, тем, что современная теоретическая концепция и практика логопедии ориентированы на поиск и дальнейший отбор таких педагогических идей и методов коррекционно-развивающей работы, которые бы обеспечивали компоненты речевой деятельности и, в частности, навыки общения.

По этой причине одним из универсальных методов коррекционной работы с целью формирования коммуникативных умений ребенка является сказкотерапия.

В науке существуют различные концепции сказкотерапии, созданные зарубежными (Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти, Э. Фромм и др.) и отечественными (И. В. Вачков, А. В. Гнездилов, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеев, М. Б. Киселева и др.) научными работниками.

Сказкотерапию можно рассматривать как способ взаимодействия педагога и ребенка, позволяющий детям проявлять интерес и свободно включаться в рабочий процесс. Использование такого художественного метода позволяет сформировать коммуникативную ситуацию и повысить познавательный интерес ребенка как к учителю, так и к учебному материалу, в том числе и в сложных эмоциональных условиях.

Дошкольники с ОНР быстро отвлекаются, устают и не сохраняют условия задания в своей памяти. Они часто не имеют доступа к логическим и временным связям между объектами и явлениями. Непосредственно эти характерные особенности школьников с нарушениями речи обусловили рациональность использования сказкотерапии в коррекционно-логопедической работе [2].

Можно отметить следующие задачи использования сказкотерапии в логопедической работе:

– формирование речи ребенка (пересказывание сказок; групповое рассказывание сказок; рассказывание сказок по кругу; сочинение сказок);

– выявление и сохранение творческих способностей;

– снижение тревожности и агрессивности;

– формирование возможности к эмоциональной регуляции и коммуникации, а кроме того, умения конструктивного выражения своих эмоций.

Использование элементов сказкотерапии в речевом развитии детей придает коммуникативный характер каждому слову и высказыванию, лексико-грамматический элемент речи исправляет нарушения в произношении звуков, способствует развитию диалогического и монологического аспектов речи, а кроме того, формирует эмоциональную окраску речи. При применении метода сказкотерапии используются такие анализаторы, как слуховой, зрительный и моторный. Исходя из вышесказанного, сказкотерапия оказывает комплексное, разнонаправленное воздействие на развитие речи ребенка, а также высших психических функций, включая психические операции как взаимосвязанные процессы [1; 3].

При формировании коммуникативных умений детей дошкольного возраста с ОНР принимаются во внимание такие коррекционно-образовательные возможности сказки, как:

– развитие умения осознавать и различать свои и чужие чувства, эмоции, побуждения, устремления, желания;

– развитие фразовой речи посредством ответов на вопросы;

– развитие интонационной выразительности и силы голоса;

– активизация и обогащение словаря и т. д. [3; 4].

Использование сказкотерапии в коррекционной логопедической работе с дошкольниками с ОНР включает следующие этапы.

Этап 1. Развитие предпосылок для восприятия сказки. На этом этапе нужно продемонстрировать и разыграть небольшие сюжеты с речевым сопровождением.

Этап 2. Обучение восприятию простых сказок. Этот этап предполагает показ театральной сказки с использованием различных видов кукольного театра.

Этап 3. Учимся запоминать историю из сказки. Суть этого этапа заключается в показе простого сюжета сказки с использованием плоскостных, сюжетных образов на фланелевой графике.

Этап 4. Учимся слушать и понимать текст сказки. Этот этап предполагает чтение сказки с показом иллюстраций, театральных элементов сказки.

Этап 5. Инсценировка сказок совместно с учителем. Здесь осуществляется постепенное включение ребенка в драматизацию со сменой ролей [7].

Диагностику степени сформированности коммуникативных умений можно проводить с помощью двух методик, предварительно адаптировав их к детям соответствующей категории: для работы с детьми 5–7 лет» О. В. Дыбиной [5] и комплекс методик под редакцией И. С. Назаметдиновой [6]. Признаками формирования коммуникативных способностей по первому методу будут понимание эмоций, умение вести диалог и отстаивать свою точку зрения. Второй метод направлен на выявление степени сформированности диалогической и связной речи, как одной из основных коммуникативных способностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи может иметь положительную динамику. При соблюдении необходимых условий применение сказкотерапии может повысить эффективность логопедической работы, способствовать повышению уровня коммуникативных умений, в частности, увеличению словарного запаса, укреплению артикуляционного аппарата, развитию фразовой речи, интонационной выразительности, умению вести диалог, пониманию эмоций собеседника.

Библиографический список

1 Баранов, С. Н. Физиологические основы мыслительной деятельности / С. Н. Баранов. – Текст : непосредственный // Интерактивная наука. – 2017. – № 7 (17). – С. 33–35.

2 Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 168 с. – Текст : непосредственный.

3 Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Игры в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – Санкт-Петербург, 2006. – 95 с. – Текст : непосредственный.

4 Насибуллина, А. Д. Сказкотерапия как средство коррекции речевых нарушений в дошкольном возрасте / А. Д. Насибуллина, М. Н. Хаустова. – Текст : непосредственный // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы VI Междунар. науч.-

практ. конф. (г. Чебоксары, 27 сент. 2015 г.). – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 73–75.

5 Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет / под ред. О. В. Дыбиной. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – URL: http://pedlib.ru/Books/32/718/2_0018-1.shtml (дата обращения: 00.00.00). – Текст : электронный.

6 Сафонова, О. В. О проблеме активности речевой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Логопед в детском саду. – 2006. – № 4. – С. 29–34.

7 Шаманская, Л. Н. Путешествие по сказкам. Нравственное развитие дошкольника с ОНР / Л. Н. Шаманская, Л. Ю. Козина. – Москва : Сфера, 2010. – 64 с. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ V
АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЦ С ОВЗ

УДК 376.112.4

Е. Л. Белобородова, Н. Л. Егорова
Курганский государственный университет, г. Курган

СОСТОЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В работе рассмотрены особенности общения и состояние коммуникативной функции речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, также проанализированы особые черты речевого поведения, отмечены коммуникативные возможности детей, которые значительно затрудняют их адаптацию в социуме и возможность установления коммуникативных контактов со взрослыми и сверстниками.

Ключевые слова: коммуникативная функция речи, коммуникативные навыки, общее недоразвитие речи.

Современный этап развития дошкольного образования выдвигает новые задачи по воспитанию детей дошкольного возраста. Большое значение придается проблеме воспитания коммуникативной культуры детей. Если ребенок умеет слушать своего собеседника в процессе общения, при этом правильно выражая свои мысли на хорошем уровне языка, без сленга и разговорных слов, то можно сказать, что он в полной мере владеет культурой общения. Так как одним из важных компонентов культуры общения является речь, то и воспитывать культуру общения дошкольникам необходимо именно через коммуникативную функцию речи как центральной части развития ребенка.

Коммуникативная функция речи является наиболее важной и исторически самой ранней функцией и считается сформированной, если ребе-

нок свободно контактирует и владеет средствами языка. Это подтверждается многочисленными исследованиями М. И. Лисиной, А. Н. Леонтьева, А. Г. Рузской и др.

Проблема изучения общения детей с общим недоразвитием речи изучалась О. С. Павловой, О. Е. Грибовой, Л. Г. Соловьевой, Ю. Ф. Гаркуша, Е. П. Глуховым, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец, Е. Г. Федосеевой и многими другими учеными. Исследования показали, что эти дети имеют низкий уровень вербальной коммуникативной активности, бедный и недифференцированный словарный запас, явный недостаток вербальной лексики и своеобразное связное высказывание, препятствующее установлению полноценной коммуникативной связи с окружающими. В целом коммуникативные возможности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня несколько ограничены по всем параметрам нормы коммуникативного развития.

Недостаточная сформированность коммуникативных предпосылок у дошкольников связана с развитием речевой, познавательной, эмоциональной и личностной сфер, являющихся основой коммуникативной деятельности [1].

Рассмотрим подробнее особенности общения и состояние коммуникативной функции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Дети с данной речевой патологией имеют специфические черты характера, такие как: замкнутость, робость, нерешительность, застенчивость, импульсивность, эмоциональность, агрессивность и др. Это в свою очередь порождает особенности речевого поведения: отсутствие коммуникативной инициативы, ограниченный контакт, медленное включение в коммуникативную ситуацию, неумение поддерживать разговор и слушать речь собеседника, неумение договариваться о чем-то, трудности в понимании смысла речи собеседника и многие другие. Они характеризуются резкой, иногда беспричинной сменой настроения. Из-за своих речевых нарушений они часто не принимают себя, не уверены в себе и своих силах; иногда они могут испытывать ненависть к окружающим их людям. У таких детей часто бывают нарушения поведения. Эти специфические особенности детей существенно затрудняют их адаптацию в социуме и способность устанавливать коммуникативные контакты со взрослыми и сверстниками [2].

Дети с данной речевой патологией имеют специфические особенности коммуникативных умений: а) недостатки вербальных и невербальных средств общения; б) нарушения формирования основных коммуникативных функций; в) недостатки социально-эмоциональных умений; г) нарушения диалогических умений [5].

Речь этой категории дошкольников не совсем понятна. Наблюдается недостаток речевой активности, которая резко падает с возрастом без специальной подготовки. Однако дети весьма критически относятся к своему дефекту. Нарушение функционирования языковой способности у детей с общим недоразвитием речи проявляется в виде: снижение речевой активности (Б. М. Гриншпун, Г. И. Жаренкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина и др.); снижение внимания к речевой среде и недостаточно активное наблюдение (Т. Г. Визель, Ж. М. Глозман, Р. Е. Левина, А. К. Маркова и др.); медленное развитие и патологическая инертность речевых стереотипов, плохая переключаемость или, наоборот, быстрое угасание образовавшихся следов в памяти (Г. В. Гуровец, В. И. Лубовский, И. К. Самойлова, Н. Н. Трауготт и др.). В результате возникают трудности в актуализации даже общеизвестных слов (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева); отсутствует перенос усвоенной грамматической формы на другие слова (О. Е. Грибова, Б. М. Гриншпун, Н. Н. Трауготт и др.); в речевой беспомощности в новых ситуациях и хаотичных действиях при решении вербальных задач (Т. Д. Барменкова, Н. С. Жукова, Н. Н. Трауготт); при нарушении программирования высказывания, отсутствии формирования динамического стереотипа (Т. Д. Барменкова, В. К. Воробьева, Г. С. Гуменная, Л. Б. Халилова и др.). Таким образом, в современной логопедии общепризнан факт несовершенства коммуникативных процессов у студентов с данной речевой патологией.

Полнота овладения коммуникативной функцией речи связана с развитием у детей возможностей сознательного, намеренного и произвольного использования соответствующих языковых средств (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев) [1].

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня выявлены следующие особенности коммуникативной способности: употребление слов в неточном значении, употребление неуместных грамматических форм в самостоятельной речи, многочисленные

повторы, возврат к ранее сказанному, паттерн, т. е. использование заученных фраз, обилие неоправданных пауз в речи, уникальность случаев активного вербального общения, использование демонстративных и «силовых» действий, неумение оценивать высказывания других детей, замена обращения к другим за помощью повторяющимися «безадресными» сообщениями об их потребностях, специфика или трудности использования невербальных средств общения – выразительных движений, мимики, жестов.

Кроме того, коммуникативные речевые нарушения носят нерегулярный характер, зависящий от условий речевой деятельности и от внешней мотивации, задаваемой окружающими авторитетными взрослыми [4].

Дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня вступают в контакт с окружающими, но только в присутствии родителей (воспитателей), давая соответствующие пояснения («Мама пошла Аспак. А потом ходила, де летика, там Сивана. Тогда асполитики не били. Тогда пошли пачку» – С мамой пошли в зоопарк. А потом пошел туда, где клетка, там обезьяна. Потом мы не пошли в зоопарк. Потом мы пошли в парк).

Свободное общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети могут правильно произносить, недостаточно отчетливы в их самостоятельной речи [3].

В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить этих детей в условия, когда необходимо использовать определенные слова и грамматические категории, то пробелы в речевом развитии становятся вполне очевидными. Хотя дети используют развернутую фразовую речь, они испытывают большие трудности в самостоятельном построении предложений.

На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматические, которые обычно возникают из-за ошибок в координации и управлении. Эти ошибки не являются постоянными: одна и та же грамматическая форма или категория может быть использована правильно или неправильно в разных ситуациях [3].

Нет ошибок в построении сложных предложений с союзами и словами («Миша сепекал, атом упал» – Майк плакал, потому что упал). При составлении предложений к картине дети, часто правильно называя актера и само действие, не включают в предложение названия предметов, которые использует актер.

Сниженная потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, недостаточная сформированность форм общения (диалог и монолог), особенности поведения (отсутствие интереса к контакту, неумение ориентироваться в коммуникативной ситуации, негативизм) – все это свидетельствует о нарушении коммуникативной способности [2].

Для детей не характерно общение с постоянным кругом сверстников, они предпочитают общаться с собеседниками того же пола, что и они сами. В общении они стремятся любым способом произвести положительное впечатление на собеседника, выделиться среди остальных детей, привлечь к себе внимание. Общительность с близкими взрослыми проявляется в низкой частоте инициативных поступков. У детей есть потребность в общении со взрослым, но им нужен взрослый как помощник, партнер в совместной деятельности. Они хотят, чтобы взрослый хвалил их и помогал им.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня возникают значительные трудности в передаче любой информации партнеру по общению. Дети не умеют входить в процесс общения, а именно получать и снабжать собеседника информацией о себе и других вещах, выражать приветствие, просьбу. Они также испытывают трудности в умении регулировать свою деятельность и деятельность своего партнера, согласовывать свои действия, мнения и установки с потребностями своих товарищей по общению, не применяя свои знания, индивидуальные навыки и умения для решения совместных задач. Для детей этой категории характерно отсутствие сформированности умения делиться своими чувствами, переживаниями, интересами, настроением с партнерами по общению, что препятствует установлению полноценной коммуникативной связи с окружающими. В целом коммуникативные возможности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня несколько ограничены по всем параметрам нормы коммуникативного развития.

Библиографический список

1 Выготский, Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. : В 6-ти т. – Москва, 2013. – Т. 3–4. – Текст : непосредственный.

2 Основы логопедической работы с детьми : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, сту-

дентов педагогических училищ / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2005. – 240 с. – Текст : непосредственный.

3 Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / О. С. Павлова. – Москва : МОСУ, 2007. – 97 с. – Текст : непосредственный.

4 Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – Москва : Просвещение, 2015. – 295 с. – Текст : непосредственный.

5 Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Сфера, 2012. – 20 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

М. С. Ботникова, С. Н. Баранов
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В работе рассмотрены особенности нравственно-эстетического воспитания младших школьников с нарушением интеллекта, также проанализированы различные источники и представлены компоненты нравственно-эстетического воспитания.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, младшие школьники, нравственно-эстетическое воспитание.

Нравственно-эстетические свойства личности не являются врожденными, а начинают развиваться с раннего возраста в условиях социальной среды и активного педагогического руководства. Ригидность, инертность и мыслительные процессы, характерные для многих детей с умственными недостатками, делают успех формирования их привычек зависимым от случайных негативных впечатлений. Как говорил С. Я. Рубинштейн, такое впечатление «может спровоцировать импульсивный поступок, который в дальнейшем может закрепиться в виде привычного способа реагирования. Влияние таких ошибочных эпизодических действий на некоторых детей, для которых характерна инертность нервных процессов, достаточно велико, они могут служить основой для возникновения других привычек» [1].

В процессе нравственно-эстетического воспитания дети постепенно осваивают эстетическую культуру нашего общества и формируют эстетическое восприятие, а также представления, суждения, понятия, интересы, потребности, чувства, художественную деятельность и развитие творческих способностей.

Нравственно-эстетическое воспитание детей с умственной отсталостью существенно отличается от обычного и имеет свои особенности. Это связано прежде всего с тем, что дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями испытывают трудности в контроле своих эмоциональных

проявлений, их реакции характеризуются необузданностью, спонтанностью. Эта особенность благоприятствует отражению негативных эмоций и снижает возможности невротической личности, с одной стороны, а с другой – эта неспособность контролировать свои эмоциональные проявления затрудняет ребенку адаптацию к социуму. Помимо особенностей аффективно-эмоционального и волевого компонентов, в структуре личности ребенка с умственной отсталостью отмечается недоразвитие потребностно-мотивационной сферы. Для таких детей на первый план выходят их личные потребности, и они не оценивают свою социальную значимость. Таким образом, мотивация деятельности является эгоцентрической, а не социально значимой [6].

Недоразвитость зрительного, слухового, моторного и других восприятий затрудняет накопление сенсорного опыта, а выраженные недостатки памяти и мышления [1] затрудняют познание окружающего мира во всем многообразии его связей и отношений [2].

Согласно исследованиям И. М. Соловьева, К. И. Вересоцкой, Е. М. Кудрявцевой, Н. М. Стадненко, существует значительная особенность в восприятии детей с умственными недостатками. Она характеризуется, в частности, медленным темпом. Даже изображения известных предметов не сразу распознаются учащимися средней школы [5].

Медленная восприимчивость этих детей сочетается со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Об этом свидетельствует тот факт, что они находят гораздо меньше объектов в той же самой области, которую они рассматривают, чем обычные дети, то есть участок окружающего пространства, который включает в себя много объектов, воспринимается детьми с интеллектуальными нарушениями как относительно пустой. Узость и ограниченность восприятия затрудняют студентам ориентацию в конкретной ситуации, особенно в незнакомой обстановке. Если нормальный ребенок, наслаждаясь происходящим, сразу же выделяет главное и достаточно хорошо разбирается в окружающем, то ребенок с умственной отсталостью не может уловить смысл происходящего и часто дезориентирован [4].

Недостаточная дифференциация и, как следствие, снижение активности этого психического процесса выражается в том, что, глядя на предмет, такие дети не стремятся досконально понять его свойства и особенности во всех деталях. Им не нужно смотреть на него, анализировать и

сравнивать с другими объектами. Учащиеся не в состоянии выделить наиболее важные и характерные черты. Кроме того, они не устанавливают связей и отношений между объектами или их частями. В результате восприятие и понимание окружающей среды упрощаются и часто искажаются. Все это накладывает значительный отпечаток на прием и обработку эстетических впечатлений [3].

Учащиеся с умственной отсталостью имеют весьма своеобразное восприятие произведений изобразительного искусства (картин, репродукций, художественных иллюстраций). Например, младшие школьники не понимают явлений перспективы, не различают светотени, частичного перекрытия (то есть когда один предмет заслоняет другой), слабо различают промежуточные цвета и малонасыщенные цветовые оттенки, допускают ошибки при распознавании предметов, похожих по очертаниям. Кроме того, дети часто ошибаются при объяснении мимики персонажа на картинке, а сложные и тонкие переживания персонажей не улавливают, интерпретируя их примитивным, элементарным образом. Студенты не связывают движения и позы персонажей с их эмоциональным состоянием. Эта особенность восприятия затрудняет восприятие образа [3].

Дети с ограниченными интеллектуальными возможностями могут оставаться совершенно равнодушными к определенным видам искусства, таким как оперные спектакли и музыкальные произведения, которые выражают печаль, грусть или состояние рефлексии. Иногда можно наблюдать совершенно неадекватные реакции детей, например, смех вместо того, чтобы расстраиваться из-за несчастья, пережитого героем фильма или пьесы. Дети реагируют на некоторые произведения искусства, привлекающие своей яркостью и выразительностью, чрезмерным проявлением радости [5].

Существенным препятствием для развития творческих и художественных способностей учащихся с умственной отсталостью является характерное отставание в физическом развитии, особенно в двигательной сфере (патологическая медлительность или импульсивность движений, нарушения зрительно-моторной координации, снижение мышечного тонуса, неспособность выполнять сложные двигательные акты и др.). Эти недостатки отрицательно сказываются на эстетическом воспитании детей, особенно при проведении изобразительной и музыкально-ритмической деятельности, хореографии, ручном труде [4].

В то же время, обладая значительными коррекционно-развивающими возможностями, эстетические средства воспитания раскрывают ребенку реальный мир, расширяют его кругозор, учат лучше видеть и понимать действительность. Нравственно-эстетическое воспитание привносит в жизнь детей новые эмоции, конкретные образы, правила поведения. Яркость, насыщенность и сила раздражителей влияют на их чувства, повышают их чувствительность и оставляют заметный след в сознании детей на длительное время [3].

Таким образом, нравственно-эстетическое воспитание в коррекционной школе является неотъемлемой частью единого коррекционно-воспитательного процесса. При создании соответствующих педагогических условий дети с умственной отсталостью значительно продвигаются в развитии художественно-эстетического восприятия окружающего мира. Работа педагога вводит ребенка в удивительный мир творчества, дает возможность поверить в себя, в свои способности. Формирование у ребенка эстетических чувств, знаний и представлений осуществляется комплексно по нескольким взаимосвязанным направлениям: экскурсии, прогулки, беседы, праздники, ручной труд, театрализованные представления, концерты, работа в кружке по художественно-эстетическому воспитанию. Особое значение имеют внеклассные занятия, которые позволяют педагогу более широко использовать богатый арсенал различных жанров изобразительного искусства в работе с детьми. В коррекционной работе со студентами специальных учреждений особое внимание уделяется тем видам деятельности, которые вызывают положительные эмоции, способствуют развитию интеллектуальных способностей, коррекции эмоционально-волевой сферы. Нравственно-эстетические способности играют большую роль в развитии эмоциональной отзывчивости и культуры детских чувств.

Библиографический список

1 Баранов, С. Н. Научные основы формирования мыслительной деятельности у детей с нарушением интеллекта / С. Н. Баранов. – Текст : непосредственный // Организация безопасной среды для лиц с особыми образовательными возможностями и потребностями в современных условиях : сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2017.

2 Баранов, С. Н. Физиологические основы мыслительной деятельности / С. Н. Баранов. – Текст : непосредственный // Интерактивная наука. – 2017. – № 7 (17). – С. 33–35.

3 Выготский, Л. С. Психология познания / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1977. – С. 127. – Текст : непосредственный.

4 Костаева, Т. В. К вопросу об исследовании устойчивого познавательного интереса учащихся / Т. В. Костаева. – Текст : непосредственный // Педагогика сотрудничества: проблемы образования молодежи. – Саратов : Изд-во Саратовского пединститута, 2008. – Вып. 5. – 275 с.

5 Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Инфра, 2003. – 96 с. – Текст : непосредственный.

6 Михайлова, С. А. Формирование нравственно-этического представления у учащихся 3–6 классов школы VIII вида путем организации беседы и дискуссии / С. А. Михайлова. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушением интеллекта. – 2010. – № 2. – С. 31–35.

УДК 376.37

Т. А. Бурнатова, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье рассмотрены клинические проявления, характеризующие уровень речевого развития ребенка с общим недоразвитием речи, проанализированы психолого-педагогические особенности развития старшего дошкольника с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи.

Проблема коррекции общего недоразвития речи на третьем уровне у старших дошкольников достаточно актуальна, так как для полноценной адаптации и социализации необходимо овладеть основными способами осуществления речевого взаимодействия с окружающими людьми, которые помогут вам правильно передавать и получать важную информацию от собеседника, выражать свои чувства и переживания. Поэтому для эффективной организации логопедической работы необходимо учитывать клинико-психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

В логопедии под «общим недоразвитием речи» понимается такая форма нарушения речи, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематический, лексический состав, грамматический строй). Авторы Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина отмечают, что при нормальном речевом развитии дети уже к пяти годам готовы свободно пользоваться развернутой фразовой речью, а также различными конструкциями сложных предложений. Дети старшего дошкольного возраста обладают достаточным словарным запасом, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому возрастному периоду окончательно формируется правильное воспроизведение звука и готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако во многих случаях эти процессы протекают хорошо: у многих детей с нормальным слухом и ин-

теллектом можно обнаружить резкую задержку в формировании языковых компонентов (фонетики, лексики, грамматики). В работах Р. Е. Левиной говорится, что общее недоразвитие речи проявляется в разной степени и третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [2; 3].

Описывая клинические причины общего недоразвития речи, Е. М. Мастюкова выделила достаточно большую категорию детей, у которых выраженная речевая недостаточность сформировалась в результате неблагоприятного течения второй половины беременности матери, тяжелых патологических родов. Известно, что структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом зависят от времени повреждения головного мозга. Тяжелые повреждения головного мозга обычно возникают в раннем эмбриогенезе в результате различных вредных воздействий (инфекций, интоксикаций). Наиболее обширные изменения в структуре пораженного мозга наблюдаются на третьем-четвертом месяце внутриутробной жизни, т. е. в период наибольшей дифференцировки нервных клеток. И если в этот период лобные доли левого полушария развиваются более интенсивно, то страдает речевая функция. Е. М. Мастюкова выделяет три основные группы детей с общим недоразвитием речи: первая группа – дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи. В этом случае нет явных признаков поражения ЦНС. Недоразвитие речевых компонентов сопровождается небольшими неврологическими нарушениями (недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность дифференцировки мышц и др.), некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности и др. Вторая группа – дети с осложненным вариантом общего недоразвития речи. При этом собственно дефект речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. У детей отмечается низкий уровень работоспособности, нарушение определенных видов гнозиса и праксиса, выраженная двигательная неловкость. Третья группа – дети с глубоким и стойким недоразвитием речи, обусловленным органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, это дети с алалией [1].

Важно отметить, что чем более выражено речевое недоразвитие, тем значительнее отклонения в развитии других психических функций. Дефекты речи являются первичным дефектом в сложной специфической

структуре нарушенного психического развития. Связь речевых нарушений с другими аспектами психического развития обусловливает наличие вторичных дефектов (Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. А. Чевелева и др.) [2]. Рассмотрим основные нарушения высших психических функций у детей с общим недоразвитием речи.

Т. А. Фотекова отмечает наличие несформированного зрительно-образного мышления, что напрямую связано с выраженностью речевого дефекта. Имея полноценные предпосылки для овладения мыслительными операциями (сравнение, классификация, анализ, синтез), словесно-логическое мышление отстает в развитии. Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша отмечают ригидность мышления у детей с ОНР. В. А. Ковшиков пишет, что у детей с недоразвитием речи на процесс и результаты мышления влияют недостаточность знаний и чаще всего нарушения самоорганизации. Т. Д. Барменкова выделяет четыре группы детей с общим недоразвитием речи третьего уровня по степени сформированности логических операций: первая группа – имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательной активностью, интерес к заданию высок, целенаправленная деятельность детей устойчива и систематична. Вторая группа находится ниже возрастного предела. Их речевая активность снижена, дети испытывают трудности с получением словесных инструкций, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти и неспособны удерживать словесный ряд. Третья группа – целенаправленная деятельность нарушается при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Они характеризуются недостаточной концентрацией внимания, низким уровнем познавательной активности, малым объемом представлений об окружающей среде, трудностями установления причинно-следственных связей. Четвертая группа характеризуется неразвитостью логических операций. Логическая деятельность детей характеризуется крайней неустойчивостью, отсутствием планирования, низкой познавательной активностью детей, отсутствием контроля за правильностью выполнения заданий [2].

Воображение. В исследованиях В. П. Глухова можно найти выводы об особенностях воображения у детей с общим недоразвитием речи. Автор указывает, что дети, относящиеся к категории «общее недоразвитие речи», отстают от нормального развития в плане продуктивной деятельно-

сти воображения. Для детей с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности процесса воображения: быстрое истощение процессов воображения; монотонность; увеличение количества времени, включаемого в работу, количества пауз. Ответы на задания односложны, сводятся к простому названию изображаемых объектов и принимают форму короткого предложения.

Внимание. Недостатки познавательной деятельности отмечали и другие исследователи. Г. В. Чиркина и Т. Б. Филичева отмечают неустойчивость внимания и плохое распределение, низкую продуктивность вербальной памяти. Важно отметить, что Р. Е. Левина выделила нарушения внимания как одну из причин общего недоразвития речи. О. Н. Усанова, Ю. Ф. Гаркуша указывают, что низкий уровень произвольного внимания приводит к несформированному или значительному нарушению структуры деятельности. Эти нарушения выражаются в следующем: быстро возникает чувство утомления в процессе деятельности, снижается продуктивность, уровень работоспособности; возникают трудности в планировании собственных действий, поиске путей и средств решения поставленных задач; распределение внимания между речью и практическими действиями для детей с общим недоразвитием речи является трудной, иногда невыполнимой задачей; виды контроля (проактивный, текущий, последующий) не сформированы или существенно нарушены [2; 3].

Память. В работах Н. И. Сухониной установлено отсутствие недостатков динамического, тембрового и тонального слуха, отмечены трудности воспроизведения ритмических структур и запоминания слов на слух. Недостатки были выявлены не только в вербальной, но и в зрительной памяти, что проявлялось в отсутствии среди предметов, расположенных в ряд, которые были представлены ранее. Из-за недостатков восприятия возникли недостатки в распознавании предметов по их частям, трудности в различении букв, имеющих сходные элементы. Часто дети с общими нарушениями речи забывают сложные инструкции, опускают многие элементы, меняют последовательность действий при решении задач [2].

Восприятие. В исследованиях ряда авторов дети с ОНР воспринимают образ объекта с определенными трудностями при зрительном распознавании объекта в сложных условиях. Детям нужно больше времени, чтобы принять решение. Отвечая, они демонстрируют неуверенность. Они

допускают некоторые ошибки в идентификации. При выполнении задания на приравнивание к эталону старшие дошкольники используют элементарные формы ориентирования. При выполнении заданий по моделированию перцептивных действий дети с ОНР в меньшей степени используют метод зрительной корреляции. Из-за нарушения целостного изображения объекта дети не могут собрать воедино расщепленную картинку, не выполняют построение на образце из палочек и строительного материала; характерным является неточное расположение деталей на чертеже или фигуры в пространстве. Важно отметить, что в ОНР нарушается формирование пространственных представлений. Детям трудно понять многие предлоги и наречия, отражающие пространственные отношения. А. А. Воронова отметила, что существуют трудности в разграничении понятий «право» и «лево», указывающих на местоположение объекта, а также трудности в ориентации в собственном теле, особенно при решении сложных задач [3].

Моторика. В результате исследований М. М. Кольцовой было установлено, что уровень речевого развития ребенка находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев. М. М. Кольцова пришла к выводу, что «морфофункциональное формирование речевых областей осуществляется под влиянием кинестетических импульсов руки». Автор подчеркивает, что «влияние проприоцептивных импульсов от мышц рук столь существенно только в детском возрасте, в то время как происходит формирование речемоторной области». Л. Ф. Фомина выдвинула следующую закономерность: «если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то речевое развитие находится в пределах нормы, но если развитие движений пальцев отстает, то речевое развитие задерживается, хотя общая моторика может быть нормальной и даже выше нормы». Дети с общим недоразвитием речи характеризуются отставанием в развитии двигательной сферы: низким уровнем координации движений, сниженной четкостью и скоростью их выполнения (В. И. Селиверстов и Т. Б. Филичева). Дети испытывают трудности при выполнении движений по словесным указаниям, отстают в воспроизведении двигательных упражнений, выполнении заданий, связанных с пространственно-временными параметрами. Недостаточная координация движений наблюдается при всех видах моторики: общей, мимической, мелкой, артикуляционной [2]. При сохраненных непроизвольных движениях отмечается

появление дружественных движений при попытке выполнения произвольных движений (мышц лба, щек, губ, глаз), а также неполнота и неточность в работе мышц и органов артикуляционного аппарата.

Эмоционально-волевая сфера. Повышенное внимание к эмоциональному развитию детей старшего дошкольного возраста обусловлено формированием основного психологического новообразования – произвольности психических процессов и психологической готовности к поступлению в образовательное учреждение (школу). В психическом облике этих детей имеются определенные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабой регуляции произвольной деятельности. Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева отмечают наличие афферентных реакций: дети осознают свой дефект, в результате чего формируется негативное отношение к речевому общению, отсутствует мотивация к общению, этому часто препятствует непонимание словесных инструкций или неумение выразить свои желания. Г. В. Чиркина и Л. Г. Соловьева отмечают малую потребность в общении, несформированность форм и средств общения у дошкольников с ОНР, что замедляет и затрудняет формирование игровой деятельности. О. И. Соловьева утверждает, что взаимозависимость речевых и коммуникативных навыков у данной категории детей приводит к тому, что особенности речевого развития (бедность и недифференцированность лексики, своеобразие связного высказывания) препятствуют организации плодотворного взаимодействия с окружающими. Ограниченная возможность речевого общения ребенка способствует развитию негативных личностных черт ребенка с общим недоразвитием речи: застенчивости, нерешительности, негативизма, замкнутости, низкой самооценки, агрессивности [2; 3].

Таким образом, анализ клинико-психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующий вывод: для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня характерны следующие специфические особенности: неустойчивость внимания, нарушение восприятия, снижение памяти, низкий уровень развития воображения, отставание в словесно-логическом мышлении, нарушение общей и мелкой, а также мимической моторики, эмоционально-волевая незрелость, низкий уровень познавательной активности. При организации обследования и логопедической работы необходимо учитывать перечисленные клинико-психолого-педагогические проявления

и направлять коррекционное воздействие на их устранение и формирование психологической базы речи.

Библиографический список

1 Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с. – Текст : непосредственный.

2 Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.

3 Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. –223 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

А. С. Верховская, С. Н. Баранов
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В работе рассмотрены особенности межличностных взаимоотношений младших школьников с нарушением интеллекта, также проанализированы различные источники и представлены компоненты межличностных отношений.

Ключевые слова: межличностные взаимоотношения, младшие школьники, нарушение интеллекта.

В. А. Соснин и Е. А. Красникова занимались изучением межличностных отношений младших школьников. Они считали, что динамика развития межличностных отношений проходит несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Процесс ослабления межличностных отношений имеет ту же динамику (переход от дружеских к товарищеским, приятельским, а затем прекращение отношений). Продолжительность каждой фазы зависит от многих факторов и условий [1].

Динамика развития ребенка с умственной отсталостью подчиняется тем же законам, что и при нормальном развитии. Однако особенности детей с умственной отсталостью ограничивают прием информации из окружающего мира, приводят к нарушению общения, изменяют способ общения, обедняют социальный опыт и создают трудности в социальной адаптации таких детей. Поэтому психолого-педагогическая помощь в коррекции межличностных отношений является необходимым условием осуществления специального и инклюзивного образования и социокультурной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Тип межличностных отношений существенно отличается от типа социальных отношений: их важнейшей специфической особенностью является эмоциональная основа [2].

Поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического «климата» группы. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и формируются на основе определенных чувств, рожденных людьми по отношению друг к другу.

Одной из структур личности является характер. Из-за слабости коры головного мозга, недоразвития эмоциональной волевой сферы, интересов, убеждений характер умственно отсталых детей также самобытен. Стоит отметить, что недоразвитие характера при нарушении интеллекта встречается довольно часто, но не обязательно является вторичным отклонением. Из-за органического повреждения мозга умственно отсталые дети не имеют высокой степени обобщения. Они отличаются склонностью к стереотипным поступкам.

С. Я. Рубинштейн в своих работах указывает, что в силу особенностей эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью, своевременной и напряженной работы педагогического коллектива очень важно формировать у детей такие чувства, как коллективизм, товарищество и чувство дружбы, уважение к старшим [5].

Дети с умственной отсталостью, как и дети нормы, вступают в контакт в процессе учебной деятельности и общения со сверстниками.

В нормативном классе учащиеся вступают в контакт на основе совместной деятельности, близости взглядов и интересов. Так формируются неформальные группы. Формирование и функционирование таких групп у детей с умственной отсталостью имеет свои особенности. Например, наблюдается задержка, нестабильность и слабая дифференциация в развитии межличностных отношений.

При поступлении в первый класс дети с умственными недостатками группируются в формальную (официальную) группу. Для таких детей характерно длительное время не вступать в ярко выраженные контакты с одноклассниками. Это особенно ярко выражено у детей с преобладанием процессов торможения и грубым недоразвитием личности, а также может быть осложнено сопутствующими заболеваниями. Это объясняет снижение потребностей в общении, отсутствие инициативы и интереса к совместной игровой и учебной деятельности. Поэтому важно, чтобы контакт между учащимися с умственными недостатками осуществлялся с помощью взрослого.

При корректирующем воздействии со стороны учителя устанавливаются деловые контакты между учениками, формируется коллектив. Формирование коллектива на занятиях возможно, если есть общая цель, намечена ее реализация, намечены перспективы и направления его развития, члены коллектива стремятся к совместной деятельности, оказывают взаимную помощь друг другу. В коррекционном классе дети с умственной отсталостью не способны ставить перед собой цели, планировать их реализацию, предвидеть перспективы развития, поэтому ведущая и корректирующая роль всегда принадлежит учителю.

П. О. Омарова указывает в своих исследованиях на то, что первоклассники с нарушением интеллекта способны на избирательное общение с двумя одноклассниками. Чаще всего, в круг предпочитаемых партнеров по общению выбираются дети без выраженных неврологических нарушений и одного пола с ребенком.

Н. А. Седова указывает, что при изучении межличностных отношений в группах с нарушением интеллекта школьников были выявлены такие трудности, как распознание неофициального лидера группы. Например, в массовом классе можно объединить официального и неофициального лидера в одном лице. В особом классе нельзя делать официального лидера из-за умственных недостатков и определенных личностных черт, таких как мстительность, агрессивность. Еще одна особенность коллектива младших школьников с умственной особенностью выражается в сложных индивидуальных проявлениях, таких как неконтактность, сниженная потребность в общении, грубое нарушение эмоциональной сферы, и связанная со сложной структурой дефекта и затрудняющая межличностное взаимодействие между учащимися.

В группе детей с умственной отсталостью часто лидер выделяется на произвольной основе. В то же время лидер часто может быть носителем отрицательных личностных черт, негативно влияющих на остальную часть группы. В некоторых группах детей с умственной отсталостью есть лидеры, которые, наоборот, обладают положительными качествами, так как ребенок хорошо учится, знает, как сделать что-то лучше других и так далее [5].

Также для класса детей с умственной отсталостью характерно наличие изолированных детей, которые не взаимодействуют с другими учениками. Число таких учеников примерно в три-четыре раза больше, чем в

народном колледже. Чаще всего это явление связано с характером травмы и проявляется в аффектах, вспыльчивом, чувствительном, неуравновешенном поведении.

Поэтому важно способствовать свободному общению детей друг с другом и тем самым укреплять их чувство товарищества, дружбы, которая выходит только за рамки той организационной единицы, к которой ребенок обязательно принадлежит.

Важно также отметить, что школы VIII типа имеют группы разного возраста, которые формируются вне школьных лет. В такой многолетней группе студенты с умственными недостатками оказываются в новых условиях и отношениях. Старшие дети, которые помогают младшим, чувствуют себя более уверенными и опытными. В то же время они стараются быть лучше, что приводит к необходимости переставлять себя, что, в свою очередь, положительно сказывается на личности ребенка. Точно так же старшие дети удовлетворяют свою потребность быть признанными и значимыми в команде. Для детей младшего возраста это общение важно, потому что они чувствуют тепло и заботу.

Основной трудностью в изучении особенностей общения и поведения детей младшего школьного возраста является отсутствие специальных методов диагностики межличностных отношений и поведения детей данной возрастной группы, так как большинство обычных методов, как указывает Р. С. Немов (1995).

Поэтому основным методом исследования при изучении коммуникации было наблюдение, поскольку «общение – это наблюдаемый процесс; это взаимодействие между людьми, в процессе которого развиваются, формируются и проявляются их межличностные отношения» [1].

Таким образом, можно сказать, что для успешной адаптации детей с нарушениями обучения в обществе необходимо корректировать межличностные отношения в процессе обучения ребенка с нарушениями развития в начальной школе, так как именно в этот период будет активна система межличностных отношений со сверстниками, которой он будет пользоваться в будущем. Однако в настоящее время уделяется недостаточно внимания специальной педагогической системе для детей с умственной отсталостью, так как одной из основных задач коррекционной школы является адаптация к труду учащихся.

Библиографический список

1 Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Ленинград : ЛГУ, 1979. – Текст : непосредственный.

2 Лурия, А. Р. Деятельность и общение умственно отсталых детей / А. Р. Лурия. – Москва : Наука, 1988. – Текст : непосредственный.

3 Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – Москва : Воронеж, 1995. – Текст : непосредственный.

4 Мясищев, В. Н. Проблема потребностей в системе психологии. Ученые записки / В. Н. Мясищев. – Ленинград, 1957. – Текст : непосредственный.

5 Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – Москва : Просвещение, 2009. – Текст : непосредственный.

6 Эльконин, Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте / Д. Б. Эльконин. – Текст : непосредственный // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1978. – № 3. – С. 25–28.

УДК 371.927

А. И. Гаврилова, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

СПЕЦИФИКА СЕМАНТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье представлены материалы по проблеме развития семантического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Освещен вопрос о специфике семантического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, о путях его исследования и формирования.

Ключевые слова: семантический строй речи, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

Одним из наиболее актуальных вопросов, волнующих современную специальную педагогику и психологию, является вопрос о формировании личности детей с особыми образовательными возможностями и потребностями. В связи с появлением высокого числа детей с нарушением семантического строя речи, в частности детей с общим недоразвитием речи (ОНР), отрицательно влияющим на дальнейшее обучение и адаптацию в школе, данное исследование является чрезвычайно актуальным.

Современные исследователи Н. В. Серебрякова, Ю. Ф. Гаркуша, Л. Г. Парамонова, Н. В. Лалаева, А. А. Леонтьев, Т. Д. Филичева, Г. Б. Чиркина изучали данную проблему, но тем не менее, этот вопрос остается чрезвычайно злободневным.

В своей работе мы опирались на следующее определение семантического строя речи по Л. М. Васильевой. Семантический строй речи – это система, представляющая собой совокупность лексических единиц, связанных между собой семантическими отношениями.

Определяя компонентный состав семантического строя речи, мы использовали работы Ю. А. Сорокиной, Ю. Н. Ивановой, А. П. Клименко, Л. М. Васильевой. Для специальной педагогики и логопедических иссле-

дований, на наш взгляд, оптимально выделение в составе семантического строя речи таких компонентов:

1) вербальные ассоциации, которые можно изучать по следующим параметрам: синтагматические и парадигматические ассоциации, тематические ассоциации, свободные ассоциации;

2) семантические связи слов. Параметрами исследования семантических связей слов могут являться: звуковые связи слов, ситуационные связи слов, понятийные связи слов;

3) семантические поля. Возможными параметрами изучения данного компонента могут быть: объем семантического поля, точность употребления слов внутри семантического поля;

4) словесно-логическое мышление. Параметрами данного компонента могут выступать: ассоциативное мышление, логическое мышление. Логическое мышление включает в себя: гибкость мышления, самостоятельность мышления, систематичность и последовательность.

Анализ современной логопедической литературы показывает, что в норме у детей вербальные ассоциации, во-первых, многообразны, во-вторых, процесс поиска нужного слова происходит очень быстро. Важно отметить, что семантические связи слов характеризуются большим количеством ситуационных и понятийных связей. Выявлено, что у детей не наблюдается затруднений при переключении с одной семантической группы на другую. В норме дети хорошо умеют воспроизводить логическую и временную последовательность событий [1].

Остановимся далее на таком принципиально важном аспекте изучаемой проблемы, как рассмотрение состояния семантического строя у детей с ОНР. У детей с ОНР присутствует нарушение свободных и направленных вербальных ассоциаций. Установлен малый объем семантического поля, при этом отмечается ограниченное количество смысловых связей. Кроме того, нарушено межполушарное взаимодействие, обусловленное патологическим состоянием головного мозга [2].

Таким образом, недоразвитие семантического строя речи отрицательно влияет на группировку и функциональное образование у детей с ОНР слов по типу общности семантических признаков, а это, в свою очередь, приводит к недоразвитию семантического строя речи.

С целью выявления уровня сформированности семантического строя речи у старших дошкольников пяти-шести лет с ОНР на базе детских са-

дов № 17 и № 55 была реализована методика констатирующего эксперимента, в котором участвовало 10 детей, имеющих логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи 3 уровня и дизартрия».

Констатирующий эксперимент проводился по четырем блокам, соответствующим компонентному составу изучаемого явления. В его основу легли методики: А. А. Залевской, Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой, Н. С. Жуковой, Н. А. Солдатовой, Т. Н. Рогожниковой, С. Д. Забрамной.

Для оценки результатов использовалась балльно-уровневая система, на основании которой нами была разработана уровневая характеристика состояния семантического строя речи у дошкольников с ОНР.

Методами исследования являлись: библиографический, аналитико-синтетический, констатирующий эксперимент, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности детей, изучение истории развития ребенка.

Проанализировав полученные данные, мы выявили, что компонент «вербальные ассоциации» у детей с ОНР находится на среднем и ниже среднего уровнях. Установлено, что у детей с ОНР в процессе общения присутствуют простые ассоциации. Отмечается затруднение переключения с одной семантической группы на другую. Обнаружено использование одной и той же ассоциации для разных слов-стимулов [3].

По результатам исследования компонент «семантические связи слов» оказался на среднем и ниже среднего уровнях. В целом для детей характерна замедленность, недостаточная автоматизированность процесса поиска нужного слова. Выявляются множественные замены слов как по значению, так и по звучанию. Наблюдаются трудности самостоятельного высказывания. В словаре детей преобладают слова бытовой тематики, глаголы, обозначающие действия, которые ребенок видит и выполняет.

У детей с ОНР «семантическое поле» характеризуется его несформированностью. Данный компонент находится на среднем уровне и ниже среднего. Важно отметить, что у дошкольников отмечаются специфические особенности организации семантических полей. Это выражается, во-первых, в случайном характере ассоциаций; во-вторых, в трудностях выделения центра семантического поля; в-третьих, в ограниченном количестве смысловых связей. У детей неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением, незнание слов, выходящих за рамки бытового общения [4].

В компоненте «словесно-логическое мышление» мы выявили две уровневые группы – это средний уровень и ниже среднего. Особенностью данного компонента являются затруднения при классификации предметов. Кроме этого, отмечается недостаточное усвоение причинно-следственных связей и логико-грамматических конструкций.

По результатам обследования мы выявили, что у детей с ОНР все компоненты семантического строя речи находятся на среднем уровне и ниже среднего.

Обратим внимание, заметно выше у детей с ОНР в семантическом строе речи сформированы семантические связи слов. Это обусловлено тем, что к шести годам у детей имеются уже большие представления об окружающем мире и при выполнении заданий дети имели опору на чувственное восприятие окружающих их предметов.

В меньшей степени у детей с ОНР развито семантическое поле. Мы связываем данные особенности с нарушениями ассоциативных связей, которые приводят к недостаточной упрощенности слов, и в момент речевого высказывания нарушается максимальная вероятность всплывания нужного слова.

Таким образом, особенностями семантического строя речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня являются:

1) семантический строй речи находится на уровне развития ниже среднего;

2) семантические связи слов сформированы в большей степени, а семантическое поле – в меньшей степени;

3) вербальные ассоциации у детей однообразны, выявлен малый объем семантического поля, семантические связи слов находятся в ограниченном количестве, мышление характеризуется нарушением усвоения причинно-следственных связей;

4) нарушение семантического строя речи отрицательно сказывается на установлении и поддержании контактов со сверстниками и взрослыми. Пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Дети не используют имеющийся у них запас лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о несформированности языковых средств;

5) выявленные особенности мы объясняем тем, что у детей с дизартрией присутствует органическое нарушение головного мозга, что в свою

очередь приводит к нарушению симультанных пространственных рядов. У детей недостаточно сформированы кинестетические ощущения, что приводит к нарушению построения высказывания, к снижению скорости переключения, что вызывает смазанность речи;

6) установлено, что нарушение семантического строя речи отрицательно сказывается на личности ребенка, на установлении контактов со сверстниками и взрослыми; создаёт проблемы на пути развития и обучения в школе.

Библиографический список

1 Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва, 2010. – Текст : непосредственный.

2 Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 1999. – Текст : непосредственный.

3 Трясорукова, Т. П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей / Т. П. Трясорукова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2018. – 78 с. – Текст : непосредственный.

4 Солдатова, Н. А. Использование технологии семантических полей в развитии связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня / Н. А. Солдатова. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 5. – С. 18–20.

УДК 371.927

Ю. В. Григорьева, Л. С. Дмитриевских
Курганский государственный университет, г. Курган

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ МОТИВАЦИИ К РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ В НОРМЕ И У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье рассматривается важность мотивации и эмпатии в речевом общении, проводится сравнение этих процессов в норме и при общем недоразвитии речи третьего уровня.

Ключевые слова: речевое общение, мотивация, эмпатия.

Речевое общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя посредством других людей.

Под речевым общением О. М. Казарцева понимает 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].

Процесс коммуникации предполагает наличие мотивации к общению, как важной составляющей речевой деятельности.

По М. И. Лисиной, мотив в коммуникации – это то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих. Мотивом общения служит другой человек, его партнер по общению. Например, в процессе коммуникации со взрослым мотивом общения для ребенка является сам взрослый человек, а при общении со сверстником – другой ребенок [4].

Мотивация определяет цели общения, стимулирует активность детей к коммуникации. Высшей ступенью социальной мотивации является то, что человек может вступать в общение, думая об интересах другого человека и общества в целом.

Потребность ребенка в общении, по мнению М. И. Лисиной, развивается постепенно. Так, до 2 лет у ребенка обнаруживается лишь внима-

ние к сверстнику и эмоциональное отношение к его действиям. На 2-м году жизни потребность в общении еще также не сформировалась. Она появляется на 3-м году жизни, так как ребенок пытается «показать себя» сверстнику и проявляет чувствительность к его отношению.

У нормально развивающихся детей 5–7 лет преобладающими являются познавательные и личностные мотивы, удовлетворяемые детьми во время общения со взрослыми. Эти мотивы побуждают детей обращаться ко взрослому или отвечать ему. Старшие дошкольники имеют сформированные, адекватные мотивы общения, которые обеспечивают эффективность коммуникации, дети проявляют инициативу в общении, самостоятельно начинают разговор, в котором принимают активное участие, следовательно потребность в речевом общении у них выражена.

У детей с ОНР III уровня отмечается незрелость мотивационно-потребностной сферы: одни практически не испытывают потребности в общении, проявляют безразличие, другие выражают лишь некоторую заинтересованность в контакте со взрослым.

Можно сказать, что недоразвитие речи у старших дошкольников ведет к понижению уровня мотивации общения, а низкая мотивация в свою очередь обуславливает недостаточность речемыслительной деятельности. Качество речевого нарушения зависит не только от условий протекания речевой деятельности, но и от внешней мотивации, задаваемой оппонентом по коммуникации.

Помимо мотивации важным элементом общения является эмпатия. Б. С. Волков рассматривает эмпатию как один из важнейших компонентов правильного построения процесса общения, заключающийся в умении сопереживать чувствам собеседника. Эмпатия – это своего рода умение слышать партнера [1].

Понимание своих эмоций и чувств является важным моментом в становлении личности ребенка. Распознавание и передача эмоций являются сложными процессами, требующими от ребенка определенных знаний и усилий. Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии дошкольников, так как никакое общение не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, понимать эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями [3].

Дети дошкольного возраста обладают высоко развитым чувством сопереживания, понимают эмоции собеседника, активно выражают свои чувства, правильно реагируют на эмоциональную ситуацию, у них сформирована готовность помочь окружающим, проявить сочувствие.

У детей с нарушением речи процесс эмпатии во многом несовершенен, в следствии чего снижается эффективность общения. Некоторые авторы считают, что у детей с ОНР эмоциональная лексика формируется с нарушениями и с большим отставанием в сроках. Такие дети не умеют осознавать свои и чужие эмоции. Это приводит к тому, что ребенок не дифференцирует сходные эмоции, затрудняется в осознании и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния. В целом при ОНР наблюдается незрелость социальных эмоций и примитивность эмоционального реагирования.

У старших дошкольников с ОНР возникают трудности в понимании, интерпретации и собственном выражении эмоций. Они не всегда эмоционально правильно реагируют на коммуникативную ситуацию, на несправедливость, страдание, боль, многие сдержаны в выражении своих чувств, не обращают внимание на чувства партнера по общению. При взаимодействии со сверстником дети с нарушением речи не проявляют достаточного интереса к его работе, не чувствительны к воздействию с его стороны, эмоциональной вовлеченности в общение у них также не наблюдается.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что мотивации и эмпатия очень важны в речевом общении. Без них коммуникация потеряет свой смысл, поскольку само общение не будет иметь цели, а собеседники не будут чувствовать эмоции друг друга, и как следствие речевое общение будет неэффективным. У дошкольников с ОНР III уровня и мотивация, и эмпатия несовершенны и поэтому требуют подробного изучения и формирования.

Библиографический список

1 Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 272 с. – Текст : непосредственный.

2 Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учебное пособие / О. М. Казарцева. – Москва : Флинта: Наука, 2001. – Текст : непосредственный.

3 Кондратенко, И. Ю. Система лексических занятий, отражающих эмоциональные состояния и оценки у детей с общим недоразвитием речи / И. Ю. Кондратенко. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2004. – № 3. – С. 64–67.

4 Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.927

К. В. Григорьева, А. С. Шаврина, Л. С. Дмитриевских
Курганский государственный университет, г. Курган

ПОНЯТИЕ О ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЕ СЛОВА И ЕГО СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Аннотация. В статье проанализировано понятие «звукослоговая структура слова» с позиций психолого-педагогического и психолингвистического подходов, выделены и описаны ее компоненты, рассмотрены мнения авторов по данной теме.

Ключевые слова: звукослоговая структура слова, произносительная сторона речи, фонематические процессы, слоговая структура слова, звуковая структура речи.

На сегодняшний день в российском образовании происходит множество изменений, которые касаются как нормально развивающихся детей, так и детей с отклонениями в речевом развитии. Детям с речевой патологией гораздо сложнее дается процесс адаптации и социализации в обществе в отличие от своих нормально развивающихся сверстников. Для быстрого включения в работу и эффективного взаимодействия с окружающими ребенок должен овладеть определенными умениями и навыками, а в особенности речевыми умениями.

Состояние звукослоговой структуры является одним из основных факторов правильно оформленной, грамотной и красивой речи. В связи с чем речевое развитие следует рассматривать как ведущий показатель благополучной адаптации ребенка с отклонениями в речевом развитии. Для успешного развития ребенка-дошкольника с речевой патологией важно овладеть звукослоговой структурой слова.

Лингвисты и педагоги по-разному трактуют термин «звукослоговая структура слова».

Многие ученые делят данное понятие на «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова». Например, И. А. Сикорский в своих трудах условно разделил детей на «звуковых» и «слоговых». Он отмечал, что для ребенка звукового типа характерно освоение слова по частям и стремле-

ние добиться точности артикуляции звуков. Воспроизведенный комплекс звуков является для них целым словом (молоко – ма, мако). Для «слоговых» детей же характерно воспроизведение слогового контура слова, его ритмико-интонационной структуры, при этом они не обращают внимания на качество звуков (огонек – нананок) [3].

То же самое в своих работах отмечает и Н. Х. Швачкин, при этом подчеркивая, что даже при полном искажении звуковой структуры, есть возможность овладеть слоговой [1].

А. Н. Гвоздев, как и вышеупомянутые авторы, делит звукослоговую структуру слова на усвоение слогов, усвоение сочетаний звуков и усвоение отдельных звуков, как различные моменты внутри фонетической стороны речи. Он подчеркивает, что усвоение слоговой структуры влияет на развитие звуковой, и указывает, что, исследуя звуковой состав слова ребенка, прежде всего, следует обратить внимание на то, как ребенок усваивает слоговую структуру слова в связи с тем, что с этим связана судьба различных звуков и сочетаний звуков.

Н. И. Жинкин, в свою очередь, отмечает единство звуковой и слоговой структур слогов и подчеркивает значение слоговой структуры слова, так как вне слога не может быть произнесён ни один звук речи, и без него не может образоваться ни одна языковая единица. Стоит отметить, что синтез звуков в слоговом составе обеспечивает узнавание слов, а также облегчает сцепление самих слогов путем слияния.

Многие ученые занимались данной проблемой, но первое фундаментальное исследование процесса формирования слоговой структуры слова в логопедии провела А. К. Маркова под руководством Р. Е. Левиной. Занимаясь изучением нарушений слоговой структуры слова у детей с алалией как отдельного процесса, она определила, что существует взаимосвязь и взаимопроникновение между звуковым и слоговым составом слова. Она представила доказательства о том, что не только различная по сложности структура слога вызывает искажение звукового состава слова, но и сам звуковой состав оказывает влияние на возможность правильного произнесения стечения согласных, а поэтому и на воспроизведение элементов слоговой структуры слова в их полном составе [2; 3].

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что в трудах отечественных авторов наблюдается четкая тенденция от «расчлененного» использования понятий «звуковая структура слова» и «слоговая

структура слова» к более общему термину «звукослоговая структура слова». Задача нашей работы – это обоснование звукослоговой структуры слова как характеристики слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов.

Компонентный состав звукослоговой структуры слова мы выделили на основе исследований А. Р. Лурии, Р. Е. Левиной, А. К. Марковой, И. Т. Власенко, А. В. Венгера, который включает в себя:

1) произносительную сторону речи;

2) фонематические процессы;

3) слоговую структуру слова.

Звукослоговая структура слова невозможна без произносительной стороны речи, составными частями которой являются: кинестетические ощущения, звукопроизношение и темпоритмическая организация движений.

Кинестетические ощущения – это ощущения движения, положения частей собственного тела и проводимых мышечных усилий. Кинестетические ощущения очень значимы при формировании произносительных умений. В памяти нормально слышащего человека откладывается ранее полученный речевой опыт, который был получен в детстве и последующие годы. При намерении человека высказать какую-либо мысль, у него возникает определенная внутренняя модель, схема, поступающая под действием эфферентных импульсов. Данные импульсы поступают из речедвигательных областей мозга в периферический речевой аппарат, что и приводит к воспроизведению речедвижений, которые связаны с последовательным произнесением слова. Стоит отметить, что произнесению слов предшествует возникновение слуховых и кинестетических образов, которые соответствуют построенной и непрерывно уточняющейся в процессе произносительного осуществления модели [1].

Кинестетические ощущения лежат в основе формирования звукопроизношения, т. е. процесса образования речевых звуков, который осуществляется энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата в процессе регуляции со стороны центральной нервной системы [1].

Согласно исследованиям А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой, в основе становления функциональной системы речи у детей лежит адекватный уровень развития темпоритмических функций, которые проявляются в состо-

нии темпоритмической организации движений. По мнению Л. И. Беляковой и Е. А. Дьяковой, темпоритмическая организация устной речи является объединяющим и координирующим фактором всех составляющих устной речи.

Фонематические процессы способствуют у ребенка формированию умений воспринимать и воспроизводить получаемый извне материал. Параметрами фонематических процессов являются: фонематический и фонетический слух, фонематическое восприятие и фонематические представления.

Фонематический слух отвечает за различение и узнавание фонем, которые являются составными звуковой оболочки слова. В процессе речевого развития после формирования фонематического слуха также происходит развитие и фонетического слуха, отвечающего за «слежение за непрерывным потоком слогов». Фонематический и фонетический слух, которые являются основой речевого слуха, способствуют как приему и оценке чужой речи, так и осуществляют контроль собственной речи [1].

На фонематическом и фонетическом слухе базируется фонематическое восприятие – специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова (Л. С. Волкова). Сформированное фонематическое восприятие лежит в основе чёткого произнесения звуков, построения правильной слоговой структуры слов, овладения грамматическим строем языка, успешного освоения навыков письма и чтения.

В основе фонематического восприятия и анализа лежит формирование фонематического представления о звуковом составе языка, который состоит из звуковых образов фонем, которые были ранее восприняты человеком. Согласно словам И. М. Онищенко, они формируются у ребенка в процессе наблюдения за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения.

При нормальном состоянии произносительной стороны речи и фонематических процессов ребенок овладевает слоговой структурой слова, в которую входят пространственные представления, звуконаполняемость и последовательность звукослогового ряда.

По мнению А. Р. Лурии, пространственными представлениями является деятельность, которая включает в себя определенные величины,

формы, перемещения и местоположения предметов относительно друг друга, собственного тела и окружающих предметов.

Пространственные представления и речь – это два взаимосвязанных и взаимообусловленных между собой процесса. Например, развитие пространственных представлений способствует улучшению лексического и грамматического строя речи, а пополнение словарного запаса и овладение грамматическими категориями позволит сформировать пространственные представления.

Характер слоговой структуры оказывает непосредственное влияние на звуконаполняемость слова, т. е. на количество и порядок звуков внутри каждого слога. Также стоит отметить, что слоговая структура слова – это взаиморасположение и связь слогов в слове, поэтому большую роль в формировании данного навыка играет последовательность звукослогового ряда слова.

Основываясь на всем вышесказанном, можно сделать вывод, что нами были раскрыто значение понятия «звукослоговая структура слова» как характеристика слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов; рассмотрен его компонентный состав, в который входят произносительная сторона речи, фонематические процессы и собственно слоговая структура слова.

Библиографический список

1 Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 364 с. – Текст : непосредственный.

2 Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Москва : КомКнига, 2005. – Текст : непосредственный.

3 Левина, Р. Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей / Р. Е. Левина. – Текст : непосредственный // Специальная школа. – Москва : Изд-во АПН, 2004. – Вып. 4. – С. 86–89.

4 Маркова, А. К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1988. – 124 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.927

К. В. Григорьева, А. С. Шаврина, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ПРОЦЕССА ПИСЬМА

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические подходы к формированию процесса письма, выделены критерии нормы предпосылок письма.

Ключевые слова: письмо, предпосылки письма, критерии нормы.

Актуальность темы обусловлена тем, что все больше детей с нарушениями письма учатся в начальной общеобразовательной школе. Поэтому важно проводить профилактическую работу еще в дошкольный период. Для этого нужно разобраться в предпосылках письма, в их критериях нормы. Чем быстрее будет заметен недоразвитый компонент, тем лучше будет проведена коррекционная работа, тем больше шансов предотвратить дисграфию.

Л. С. Волкова говорит, что письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс [1].

Многие авторы изучали проблему структурного состава предпосылок процесса письма. Например, с точки зрения нейропсихологического подхода к этому вопросу подходила Л. С. Цветкова. Автор выделяла следующие компоненты: сохранность устной речи, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности; формирование разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений; сформированность двигательной сферы; формирование у детей абстрактных способов деятельности; сформированность общего поведения (регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения) [2].

Представителем психофизиологического подхода к изучению предпосылок процесса письма выступает Е. А. Логинова. Она выделяет два уровня предпосылок. К первому уровню относится нейрофизиологическая основа письма, сюда включается функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию; сформирован-

ность у ребенка зрительного восприятия и пространственных представлений, слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия).

Ко второму уровню предпосылок процесса письма относится психологическая готовность ребенка к произвольному овладению навыком письма. Под ней понимается сформированность необходимых психических функций и процессов, поскольку усвоение и реализация письменной деятельности требуют участия высших психических функций. Кроме того, ведущими элементами организации предпосылок процесса письма являются мотивация, воля и произвольная саморегуляция. В структуре предпосылок формирования письменной речи языковые способности ребенка играют ведущую роль [3].

И. Н. Садовникова придерживается психолого-педагогического подхода в исследовании предпосылок письма; автор выделяет среди них сформированность всех сторон речи; слуховой, зрительный, речедвигательный, двигательный компонент; мотивацию, пространственный гнозис [4].

Аналитическое изучение компонентного состава предпосылок процесса письма позволит нам выделить у детей с общим недоразвитием речи структуру, оптимальную для исследования: фонематическое восприятие, устная речь, моторная сфера, зрительно-пространственный гнозис, сформированоость общего поведения.

Теперь рассмотрим критерии нормы первого из компонентов.

Фонематическое восприятие. В пять-шесть лет дети овладевают навыками звукового анализа и синтеза. Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина пишут в книге «Логопедическая работа по определению фонетико-фонематического недоразвития у детей», что в пять лет дошкольники осуществляют анализ прямого слога; выделяют согласный звук в начале слова, гласный звук – в конце слова; различают слова, близкие по звуковому составу; определяют количество слогов в слове. К концу пяти лет дети самостоятельно проводят анализ односложных слов со стечением согласных и без. Также они подбирают слова с заданным количеством звуков, определяют последовательность звуков в слове, преобразовывают односложные слова без стечений за счет замены одного звука, могут осуществить синтез прямого слога, составляют слова из звуков, расположенных в правильной последовательности. В шесть-семь лет дети выполняют звукослоговой анализ двусложных и открытых трехсложных слов, произно-

шение которых не расходится с написанием. Преобразовывают двусложные слова со стечением согласных за счет замены звука, также могут добавить недостающий звук в слове. Детям доступен синтез обратных слогов. Они создают односложные слова из звуков нарушенной последовательности.

Устная речь. В. П. Глухов в книге «Онтогенез речевой деятельности» пишет, что в норме у ребенка дошкольного возраста нет стойких аграмматизмов, сокращений и перестановок слогов и звуков, уподобления слогов, их замены и пропуска. Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина говорят, что в 5–6 лет дети правильно произносят все звуки, недостаточно сформированными могут быть только некоторые соноры. К пяти годам ребенок полностью усваивает обиходный словарь, овладевает всеми типами склонения существительных. Отдельные трудности, которые встречаются у детей, касаются редко употребляемых существительных в родительном и именительном падежах множественного числа. К пяти годам дети усваивают основные формы согласования слов, образовывают новые слова. В период дошкольного детства активный словарь ребенка – три-четыре тысячи слов, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями. В шесть-семь лет дети правильно пользуются всеми звуками родного языка. К семи годам ребенок использует слова, обозначающие отвлеченные понятия, переносные значения.

Моторная сфера. Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина пишут в книге «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада», что в пять лет дети хорошо выполняют горизонтальные и вертикальные штрихи. Они способны ограничивать их длину, рисовать ровными и чёткими. Это происходит в результате изменения способа держания карандаша и ручки. Дети всё больше стараются писать буквы. М. М. Безруких говорит, что в шесть лет дети хорошо копируют простейшие геометрические фигуры, соблюдая их размер, пропорции. Штрихи становятся более аккуратными, овалы – завершёнными. В. М. Акименко считает, что в дошкольном возрасте у ребенка должны быть активные движения артикуляционного аппарата, нормальный тонус мускулатуры, он легко умеет удерживать артикуляционную позу, выполнять заданную последовательность движений, быстро переключаться с одного движения на другое.

Зрительно-пространственный гнозис. М. М. Семаго считает, что с четырех лет ребенок должен узнавать реалистические изображения, пере-

черкнутые, наложенные друг на друга, а также недорисованные предметы. К концу дошкольного возраста зрительное обследование предмета становится более организованным и систематичным, повышается успешность обнаружения различных модификаций объекта. В пять-шесть лет совершенствуется умение ориентироваться в окружающем пространстве, дети двигаются в заданном направлении в соответствии со знаками-указателями направления движения; определяют свое местонахождение среди окружающих людей и предметов; обозначают в речи взаимное расположение предметов. В шесть-семь лет дети учатся ориентироваться на бумаге: располагают предметы и их изображения на плоскости в указанном направлении, отражают в речи их пространственное расположение [5].

Сформированность общего поведения. Исследование С. М. Валяевко показало, что у старших дошкольников – высокий уровень мотивации к обучению (восемьдесят один процент). И. Ю. Кулагина говорит, что в дошкольном возрасте развиваются мотивы, которые выполняют роль «ограничителей». Наиболее сильная мотивация для ребенка – похвала, вознаграждение. Более слабая – наказание, еще слабее – собственное обещание ребенка. Самым недейственным стимулом является прямое запрещение. В дошкольном возрасте появляются мотивы достижения победы, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с пониманием, что хорошо, а что плохо. Для старших дошкольников успех – сильный стимул, но многих побуждает к деятельности и неудача. Главное достижение дошкольного детства – соподчинение мотивов. Г. А. Урунтаева в книге «Дошкольная психология» пишет, что теперь ребенок может стремиться к достижению непривлекательной цели ради чего-то важного для него. Или может отказаться от чего-то приятного, чтобы достичь необходимое. У детей четырех – семи лет развиваются познавательные мотивы, они проявляют упорство при решении интеллектуальных задач. К семи годам нравственные мотивы становятся определяющими по своей побудительной силе.

И. Ю. Кулагина отмечает, что во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать свое поведение. Возникает первичное чувство долга, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Управление своим поведением осуществляется под контролем двигательных ощущений и происходит автоматически. Г. А. Урунтаева говорит, что в дошкольном возрасте самоконтроль формируется в связи с осознанием правил, но пока дети затрудняются в обнаружении ошибок, им

трудно осознавать сам факт соотношения выполняемых действий с образцом. Потребность в самоконтроле появляется самопроизвольно, когда ребенок встречается с трудностями и у него возникает сомнение в правильности выполняемой работы. В пять – семь лет самоконтроль начинает выступать как особая деятельность, направленная на улучшение работы и устранение ее недостатков. Но все же детям бывает сложно контролировать себя. Даже у детей старшего дошкольного возраста без напоминания взрослого может отсутствовать потребность в самоконтроле.

Таким образом, в нашей работе рассматриваются представителями нейропсихологического, психофизиологического, психолого-педагогического подходов предпосылки процесса письма. Оптимальный компонентный состав у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, на наш взгляд, должен включать: фонематическое восприятие, устную речь, моторную сферу, зрительно-пространственный гнозис, сформированность общего поведения.

Библиографический список

1 Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 364 с. – Текст : непосредственный.

2 Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – Текст : непосредственный.

3 Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с. – Текст : непосредственный.

4 Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – Текст : непосредственный.

5 Арапова-Пискарева, Н. А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду : программа и методические рекомендации / Н. А. Арапова-Пискарева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – Текст : непосредственный.

УДК 376.112.4

Л. С. Емец, М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

К ВОПРОСУ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрены основные типы воспитания детей с ОВЗ, проведено сравнение двух типов семей, сделан акцент на особом отношении к таким детям.

Ключевые слова: типы воспитания, детско-родительские отношения, типология родительских отношений.

Семья – начало духовного рождения человека. Многообразие отношений между всеми членами семьи, вся гамма чувств, которые они проявляют друг к другу – всё это создаёт благоприятную среду для эмоционального и нравственного формирования личности.

В каждой семье, которая хочет как можно лучше воспитать своих детей, есть особенности, которые исключительно важны для нравственного и трудового воспитания школьников. Поэтому очень важно, чтобы при воспитании своих детей родители оказывали большое внимание особенностям воспитания и взаимоотношениям в семье.

В современном мире значительно ухудшилась экология, повысился уровень заболеваемости родителей, в особенности матерей, множество нерешённых социально-экономических, медицинских проблем, которые благоприятствуют повышению числа детей с ограниченными возможностями, что и объясняет практическую значимость выбранной темы.

К таким детям В. А. Лапшин и Б. П. Пузанов относят [1]:

- ✓ детей с нарушением зрения, это слепые и слабовидящие;
- ✓ детей с нарушением слуха, это глухие, слабослышащие, позднооглохшие;
- ✓ детей с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- ✓ детей с нарушением речи, это логопаты;
- ✓ детей с умственной отсталостью;
- ✓ детей с задержкой психического развития;

✓ детей с нарушением поведения и общения;

✓ детей с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

И к таким детям нужен особый подход и особое воспитание, потому что воспитание способствует социализации ребенка в реальном мире и представляет собой один из путей ее осуществления. Это главный элемент социализации, так как именно воспитание дает возможность ребенку быстрее освоить комплекс наиболее значимых для общества ценностей и норм. И для особенных детей это немаловажно, это даёт им возможность нормально жить и существовать в нашем мире.

Если в семье рождается такой ребёнок, то родители выбирают свой путь воспитания такого малыша. И вследствие этого можно выделить несколько моделей, которые определяют стратегию и тактику воспитания таких детей [2].

Первая модель, которая встречается, это «охранительное воспитание». Такое воспитание связано с переоценкой дефекта, что проявляется в излишней опеке ребёнка с отклонениями в развитии. При такой модели воспитания ребёнка чрезмерно балуют, оберегают от всех и от всего, даже делают за него те дела, которые он может сделать самостоятельно. Делая за ребёнка все дела, они думают, что делают для него благо, но на самом деле делают его беспомощным. При таком воспитании ребёнок не учится простейшим навыкам самообслуживания, может не выполнять требований старших, не знает как правильно нужно вести себя в обществе, не хочет общаться с другими детьми. Мы можем сделать вывод, что модель «охранительного воспитания» устраивает для ребёнка-инвалида искусственную изоляцию от общества и от мира в целом, что приводит к развитию эгоистической личности. В будущем такому ребёнку будет тяжело адаптироваться в коллективе и стать частью общества.

Противоположной моделью является модель «равнодушного воспитания». Такая модель приводит к возникновению у ребёнка чувств ненадобности, бесполезности, ребёнок начинает переживать одиночество. В семье, где присутствует такое воспитание, ребёнок становится закрытым, необщительным, робким, перестаёт доверять родителям и другим членам семьи. У таких детей прививается умение приспосабли-

ваться к обществу и обстоятельствам, воспитывается агрессивное отношение к родным людям и другим детям.

Необходимо подчеркнуть, что обе эти модели вредят ребёнку. Такое отношение родителей к дефекту может привести особенного ребёнка к психической травме, особенно это проявляется, когда ребёнок-подросток становится на путь выбора профессии, и понимает, что выбор его ограничен. В тех же случаях, когда родители ставят ребёнку большие требования, которые непосильны для него, ребёнок перенапрягается физически и от этого страдает морально, видя недовольство родителей. Родители, оттого что их ребёнок не оправдал надежд, сердятся и чувствуют неудовлетворённость. Из-за этого недопонимания возникает конфликт, в котором, в большей мере, страдает ребёнок.

Неправильные модели семейного воспитания детей с отклонениями создают предпосылки для развития вторичных отклонений в его психическом развитии, которые влияют на личностное развитие ребёнка. Лишь адекватная оценка отклонений у ребёнка со стороны родителей служит основой для успешного воспитания и становления его личности.

Кроме того, стоит отметить, что большинство семей, в которых воспитывается ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, имеют более низкий уровень образования, следовательно, они не могут в полной мере способствовать интеллектуальному развитию ребёнка. К тому же все проблемы в таких семьях, чаще всего, сводят к тому, что это из-за проблем самого ребёнка. То есть проблемы такой семьи из-за этого ребёнка. При этом считается, что достаточно обойтись просто рекомендациями, как воспитать такого ребёнка, но почему-то не затрагивают родителей, не обращают внимание на их личностные особенности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что от правильного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья зависит очень многое. Это и то, как ребёнок сможет адаптироваться в обществе, то, как будет развито его интеллектуальное и умственное развитие, сможет ли он правильно выбрать и построить свою дальнейшую жизнь. И для того, чтобы всё это было лишь в положительную сторону, родителям стоит не только прочитать методическую литературу, но и обратиться к психологу за определёнными рекомендациями, которые помо-

гут правильно воспитать ребёнка и помогут ему адаптироваться в современном мире.

Библиографический список

1 Лапшин, В. А. Основы дефектологии : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / В. А. Лапшин. – Москва : Просвещение, 1991. – 143 с. – Текст : непосредственный.

2 Основы психологии семьи и семейного консультирования : учебное пособие / под ред. Н. Н. Посысоева. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 328 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.927

Е. П. Карпунина, С. А. Мусихина
Курганский государственный университет, г. 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 третьего уровня для овладения навыком пересказа повествовательных текстов. Описываются особенности связной речи и пересказа повествовательных текстов детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: пересказ, связная речь, общее недоразвитие речи.

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. Авторы отводят большое значение пересказу 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. Найденов, 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 обеспечивают 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 третьего 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 оформле-

ние пересказа: 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 ярко выраженными поступками, при том понятными для них мотивами действий персонажей [2].

Пересказ знакомого сюжета или сказки детям с ОНР III уровня даётся легче. При пересказе же незнакомого повествовательного текста не всегда полностью понимают смысл прочитанного и нередко при изложении подменяют пересказом знакомого текста.

Дети добавляют воспоминания из личного опыта, не могут подобрать необходимого 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 знаменательное место в системе работы по формированию связной речи. Когда ребёнок не только слушает рассказы, сказки, но и сам воспроизводит их в собственной речи, воздействие художественных произведений на его личность, на его речевые развития усиливается. Пересказ повествовательных

текстов вызывает у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня затруднения. Это может 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].

Библиографический список

1 Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.

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. – Текст : непосредственный.

3 Лингвистика текста : сборник науч. трудов. Вып. 103. – Москва : МГПИИЯ, 1975. – С. 60–70. – Текст : непосредственный.

4 Найденов, Б. С. Выразительность речи и чтения : пособие для учителей начальной и средней школы / Б. С. Найденов. – Москва : Просвещение, 1969. – Текст : непосредственный.

5 Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва, 1968. – Текст : непосредственный.

6 Ткаченко, Т. А. О работе воспитателя в группе для детей с ОНР / Т. А. Ткаченко. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – № 11. – 1990. – С. 35–38.

УДК 376.3

Е. В. Константинова, Л. С. Дмитриевских
Курганский государственный университет, г. Курган

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОРМЕ И ПРИ РАЗЛИЧНЫХ КЛИНИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЯХ

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы становления и особенности звукослоговой структуры слова в норме, а также выделены и проанализированы специфические проявления нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с различными клиническими диагнозами.

Ключевые слова: звукослоговая структура слова, общее недоразвитие речи, дизартрия, алалия, ринолалия.

Об актуальности данной проблемы рассуждали многие авторы. Несомненно, если ребенок не овладеет звукослоговой структурой слова, то будут наблюдаться нарушения в звукопроизношении, овладении слов, правильного построения предложений, а все это играет большое значение для становления личности ребенка, а главное и то, что звукослоговая структура слова является важной составляющей перед овладением чтения и письма, то есть играет важную роль в успешности обучения ребенка в школе.

Проанализировав достаточное количество литературных источников, мы пришли к выводу, что в настоящее время в науке нет единого мнения по поводу формулировки понятия звукослоговой структуры слова. Кроме того, многие авторы расчленяли понятия «слоговая структура слова» и «звуковая структура слова», что в будущем привело уже к общему определению «звукослоговая структура слова», которое в полной мере раскрывает фонетико-фонематическое развитие детей.

Следует отметить, что впервые был затронут вопрос о разделении понятий с исследований И. А. Сикорского, который утверждал о том, что каждый ребёнок по-разному овладевает звуковой характеристикой речи.

Проанализировав понятия таких исследователей, как А. К. Маркова, А. Р. Лурия, Н. С. Четверушкина, И. А. Сикорский и многих других, кото-

рые внесли значительный вклад в понимание и развитие в области изучения звукослоговой структуры слова, мы остановились на определении, сформированном компилятивным путем.

Под определением «слоговая структура слова» подразумевают связь слогов в слове, умение чередовать ударные и безударные слоги различной сложности, а также стоит отметить, что слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу, лежащую в основе появления плавных, протекающих во времени двигательных навыков.

Добавим, что в настоящее время под понятием звукослоговая структура слова понимают воспроизведение и восприятие слова, количество, последовательность и виды составляющих его звуков и слогов.

Первый слог, который начинает произносить ребенок, является ударный, он лучше запоминается и воспринимается ребенком. А началом овладения звукослоговой структуры слова является конец стадии гуления. В период лепета у ребенка получаются однородные слоги по звуковому составу и по структуре слогов. Постепенно структура слогов и звуков усложняется, появляются слова, состоящие из одного слога [1].

Ценным в исследовательских работах, несомненно, являются этапы формирования слоговой структуры слова в норме у детей с 1 года и до 3 лет, выделенные Н. С. Жуковой.

Между тем важное значение в овладении звукослоговой структурой слова играет роль модели самого слога, которую ребенок должен пройти с возрастом и стать говорящим. Устаиваются таким образом артикуляционные слоговые программы, а на них уже в дальнейшем строится частотный словарь.

Кроме классификации слоговой структуры слова, состоящей из 14 классов, выдающийся исследователь в области изучения звукослоговой структуры слова А. К. Маркова сформировала модель усложнения слоговой структуры слога.

1 Способность произносить открытый слог (согласный – гласный).

2 Постепенно идет усложнение структуры: сперва ребенок усваивает двусложные слова, состоят из однотипных слогов, двусложные слова состоят из разных слогов, а дальше слова усложняются до трех слогов.

3 Способность произносить закрытый и прикрытый слоги (ГС, СГС). Вводятся в речь односложные слова (мак, дуб, шарф, мяч).

4 Способность соединять вместе открытый и закрытый слоги (СГ + СГС), благодаря чему в речи ребенка появляются качественно новые слова (пенал, совок).

5 Стечение согласных (ССГ, ГСС). Сперва стечения появляются в середине слова. Позже появляются стечения согласных в начале и конце слова.

6 Синтез / объединение закрытого слога и стечения согласных (СГС + СГ; ССГ + СГС) – памятник, чайник, фартук.

7 Самая сложная – наличие в слове нескольких стечений согласных, но слоги открыты (звезда, клетка, стандарт) [3].

Анализ литературных источников и различных исследований авторов (А. В. Агранович, Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина, А. Р. Лурия, Н. С. Четверушкина) дал нам возможность выделить основные предпосылки по овладению слоговой структурой слова: фонематическое, фонетическое восприятие и слух, артикуляционные возможности, развитие оптико-пространственной ориентации, ритмическая и динамическая организация движений, способность к серийно-последовательной обработке информации и словарный запас ребенка.

При первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка Н. С. Четверушкина указывала на преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, а похоже Е. Ф. Архипова добавила уподобление слогов и сокращение стечений согласных при недоразвитии восприятия [4].

Нарушение артикуляционной сферы приводит к таким ошибкам в слоговой структуре слова, как сокращение числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных [3].

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи слоговая структура слова в большей степени проявляется в сокращении стечений согласных.

Кроме того, попытаемся проанализировать специфику нарушения у детей с клиническими нарушениями.

У детей с алалией нарушено двигательное, слуховое, словесное, кинестетическое восприятие, поэтому затруднен выбор правильной последовательности. Таким образом, наиболее часто встречаются такие нарушения, как элизия, итерация, сокращение стечений согласных [3].

У детей с ринолалией нарушено речевое дыхание, моторные действия, фонематический слух, звукопроизношение, а поэтому, несомненно, все это будет приводить к таким нарушениям в звукослоговой структуре слова, как элизия, сокращение числа слогов, уподобление слогов, добавление числа слогов, перестановка слогов и звуков.

Согласно отечественной нейропсихологии выделяют два аспекта динамической деятельности: регуляторный и энергетический. Они отвечают за успешность восприятия и проговаривания звукослоговой структуры слова. Регуляторный аспект обеспечивает программирование, последовательность операций, контроль результатов, а энергетический – процессы, обеспечивающие энергетическую и активационную сторону психической деятельности (скорость, длительность, равномерность, продуктивность) [1].

К. Бюхер назвал ритмическую организацию действия «дыханием действия», то есть существовать действие без дыхания не может, в то время как исследователь Б. М. Теплов приходит к выводу, что ритмичность необходима для объединения рядов звуков во времени и нескольких предметов в пространстве [1].

Отечественный исследователь Е. Ф. Архипова, изучая стертую дизартрию, пришла к выводу, что при нарушениях ритмической и динамической организации движений, из-за искажения фонематического слуха и недостаточной иннервации мышц, нарушение слоговой структуры проявляется в элизиях; ошибках при передаче звуконаполняемости слов; перестановках и заменах звуков, слогов – антиципации; уподоблении слогов; сокращении при стечении согласных в слове [4].

При недостаточности оптико-пространственной организации нарушается линейность построения и этапность прохождения любой сенсорной и двигательной программы. Оптико-пространственная организация контролирует восприятие и воспроизведение последовательности элементов слова. Современные данные нейропсихологической науки утверждают, что пространственная организация – это базис, который надстраивает высшие психические функции у ребенка, а именно письмо, счёт, чтение и др. [1].

Важной является также способность к серийно-последовательной обработке информации. Как говорил Р. А. Лурия: «Для произнесения слов требуется хорошо упроченная серийная организация последовательных артикуляций с хорошей денервацией предшествующих движений и плавным переключением на последующие» [1].

Между тем немалое значение в исследованиях Н. С. Четверушкиной играет степень знакомства ребенка со словом. Ребенок чаще будет искажать слова, которые ему малознакомы, чем известные ему слова, а поэтому это тоже будет приводить к нарушениям в звукослоговой структуре слова.

Но многие исследователи (А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Н. Х. Швачкин, О. Е. Громова, Г. Н. Соломатина) выделяли и временные нарушения у нормально развивающихся детей, объясняя это тем, что возникают так называемые «физиологические» трудности, причиной которых является незрелость моторных и фонематических предпосылок развития речи в раннем возрасте. Исследования отмечают, что в норме эти нарушения к 2–2,5 годам преодолеваются, а после 2,5 лет при нормальном развитии нарушения слоговой структуры слова встречаются достаточно редко [5].

Основываясь на исследованиях многих ученых, О. Е. Громова, Г. Н. Соломатина выделили типы нарушений слоговой структуры слова и сроки их преодоления у детей с нормальным речевым онтогенезом: пропуски слогов и звуков в слове преодолеваются к концу преддошкольного возраста к 2,3 годам, ошибки добавления числа слогов – к 2,5 годам, ошибки сокращения групп согласных преодолевались к 3 годам, уподобление звуков и слогов из-за ограниченного количества усвоенных звуков преодолевались к 2,5 годам, перестановки звуков и слогов в слове встречаются редко [5].

Таким образом, можно с достаточной определенностью сказать, что основы формирования звукослоговой структуры слова помогли выявить предпосылки становления звукослоговой структуры слова в онтогенезе, такие как фонематическое, фонетическое восприятие и слух, артикуляционные возможности, развитие оптико-пространственной ориентации, ритмическая и динамическая организация движений, способность к серийно-последовательной обработке информации, а также словарный запас ребенка.

При общем недоразвитии речи в результате сложных дефектов, при ринолалии нарушается речевое дыхание, моторные действия, фонематический слух, звукопроизношение. При алалии нарушено двигательное, слуховое, словесное, кинестетическое восприятие. При дизартрии страдает фонематический слух, недостаточность иннервации мышц. Все эти

нарушения в определенной степени влияют на звукослоговую структуру слова и нарушают ее. Определённо, эти данные являются базисом логопедической работы по формированию звукослоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Библиографический список

1 Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – Москва : Книголюб, 2005. – 96 с. – Текст : непосредственный.

2 Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 48 с. – Текст : непосредственный.

3 Маркова, А. К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова. – Текст : непосредственный // Специальная школа. – Москва : Изд-во АПН РСФСР. – Вып. 3. – 1961. – С. 83–89.

4 Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2007. – 331 с. – Текст : непосредственный.

5 Громова, О. Е. Логопедическое обследование детей 2–4 лет : методическое пособие / О. Е. Громова, Г. Н. Соломатина. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 128 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

А. В. Левченко, М. М. Киселева
Курганский государственный университет, г. Курган

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. Данная статья посвящена обзору литературы по проблеме особенностей развития и становления временных представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Представлены некоторые работы авторов по исследованию временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: временные представления, интеллектуальная недостаточность, формирование.

Время является одним из важнейших компонентов реальности, в которой мы существуем. Человек сталкивается с проблемой времени каждый день, отрывая лист календаря, каждую минуту, поглядывая на часы. Современные условия жизни требуют, чтобы человек мог следить за течением времени в процессе деятельности, распределять его во времени, реагировать на различные сигналы с определенной скоростью и через определенные промежутки времени, ускорять или замедлять темп его деятельности, рационально использовать время.

Умение ориентироваться во времени дает детям возможность успешно развиваться, осваивать различные виды деятельности, узнавать об окружающем их мире. Поэтому необходимо улучшить педагогическую работу с детьми, чтобы повысить уровень развития временных представлений у детей [1].

Несмотря на то, что жизнь и деятельность детей изначально протекают во времени, представления об этом у них развиваются относительно поздно. В работах многих авторов время не воспринимается как предмет сенсорного созерцания, следовательно, косвенно, через движение или какую-либо деятельность, связанную с определением времени, или через чередование некоторых постоянных явлений. Кроме того, восприятие вре-

мени осложняется такими специфическими особенностями времени, как непрерывность (произвольное распределение единиц времени является произвольным), изменчивость (каждая единица времени не может восприниматься одновременно в начале и в конце), необратимость (неспособность вернуть прошлое), одномерность (невозможность изменить настоящее и будущее).

В результате органических изменений в центральной нервной системе у детей с задержкой умственного развития выявляются нарушения в работе всех анализаторов. Недостаточное развитие мозга и связанные с ним нарушения в динамике нервных процессов приводят к тому, что корковый анализ и синтез раздражающих факторов, воздействующих на ребенка, нарушаются в той или иной степени. Интеллектуальные нарушения обусловлены особенностями восприятия и ощущения умственно отсталых детей. У детей с пораженной нервной системой ощущения и восприятие формируются медленно и со многими недостатками [2].

Формирование представлений о времени и временной ориентации у умственно отсталых детей протекает с еще большими трудностями и намного медленнее, чем у нормально развивающихся детей. К такому выводу пришел И. И. Финалистов, у которого есть как идеи, так и понятия о времени умственно отсталых детей с первого по седьмой класс специальной (штрафной) школы в возрасте от девяти до семнадцати лет. И. И. Финкельштейн провел свои исследования в трех областях:

1) время представления и понятия, не относящиеся к счету (домашнее время);

2) время представления и понятия, связанные с обратным отсчетом (математическое время);

3) представления и понятия времени как исторической дистанции (историческое время).

Исследование показало, что нормально развивающиеся первоклассники лучше ориентируются во времени, чем умственно отсталые ученики первого класса специальной школы (коррекционной школы). Умственно отсталые ученики, зачисленные в 1 класс специальной (коррекционной школы), не знают повседневной жизни, почти не знают элементарной терминологии времени. Вы не можете себе представить, что время течет без остановки, и его течение необратимо. Некоторые студенты считают, что часы останавливаются ночью, так как все спят. Ученики изучают

названия времен года, но не могут применять свои знания, у них нет реальных представлений о единицах времени, их конкретной полноте, умственных недостатках, они имеют весьма смутные представления о продолжительности определенных видов деятельности, в том числе связанных с их повседневной жизнью [3].

Временные понятия трудно выучить, поскольку они очень специфичны. Их специфика объясняется:

1) невозможность восприятия времени органами чувств: время нельзя рассматривать, в отличие от других величин (длина, вес, площадь и т. д.). Это чувствуется, ощущается;

2) косвенное время, то есть измерение по измерениям, проводимым в течение определенного периода времени: расстояние (пешеход прошел 5 километров в час), количество движений (2 хлопка в секунду) и т. д.;

3) другие обстоятельства, закономерности десятичной системы (1 час – 60 минут, 1 минута – 60 секунд и т. д.);

4) обилие временной терминологии (тогда, раньше, сейчас, после, раньше, медленно, скоро) и относительность ее использования (что произошло вчера утром, завтра будет вчера).

Таким образом, особенности временных понятий и нарушения умственного развития детей с ограниченными интеллектуальными возможностями усложняют возможность самостоятельного, спонтанного восприятия и развития временных представлений. В связи с этим особое значение приобретает специально организованный учебный процесс [4].

Особенности детей с нарушениями интеллекта, с их утомляемостью, отвлеченностью, трудностями, при необходимости, использованием умственных усилий, требуют регистрации игровых моментов, частых изменений в формах работы, отдыха и, кроме того, постепенного включения в обучение с постоянным вниманием к индивидуальным особенностям каждого ребенка.

Чтобы лучше впитывать материал, необходимо проводить подготовительные работы перед каждым разделом изучаемого материала. Поэтому количество уроков по каждой теме значительно увеличено по сравнению с программой для детей с небольшой степенью умственной отсталости. В настоящее время проводится большая работа по консолидации и повторению выполняемого материала, поскольку дети с нарушенным умственным развитием характеризуются быстрым забыванием. Весь процесс

формирования временных представлений у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями осуществляется с учетом следующих требований:

1) необходимо формировать временные представления, основанные на наблюдениях, опыте и практике детей. Объедините каждый факт, каждое явление, каждое событие со временем, в которое оно происходит;

2) распознавать студентов (перед изучением единиц времени и их соотношений), используя беседы, игры с факторами времени, которые необходимо знать: день больше дня или ночи, день меньше недели, год больше месяца, час больше минуты и т. д.;

3) показать продолжительность единиц времени, возможное конкретное содержание, чтобы учащийся почувствовал продолжительность этого периода времени в различных условиях, благодаря опыту, который может быть выполнен за определенную единицу времени;

4) как можно раньше сформировать правильные представления о продолжительности событий, явлений, которые студенты постоянно наблюдают или в которых они участвуют (например, режим моментов, урок, изменение и т. д.). Студенты должны получить опыт в определении времени, необходимого для конкретной работы, заметить взаимосвязь между количеством продуктов и временем, затрачиваемым на их производство, четко разграничить взаимосвязи между явлениями и событиями и дать им четкое устное описание;

5) работа по формированию временных представлений и концепций по другим предметам (уроки музыки, русского языка, спорта, рисования) и внеклассной деятельности;

6) работать над выработкой временных идей систематически, независимо от темы урока, на проведение которого, кроме того, будет затрачено 5–10 минут урока [5].

Учащиеся начальной школы с ограниченными интеллектуальными возможностями обладают особыми умственными способностями, что затрудняет усвоение временных идей. Именно профилактика этих трудностей у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в настоящее время является актуальной проблемой коррекционной педагогики.

Библиографический список

1 Левина, А. Специальная школа / А. Левина ; под ред. Н. Ласкевич. – Москва, 2001. – Текст : непосредственный.

2 Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – Москва, 2004. – Текст : непосредственный.

3 Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р. Л. Березина, В. В. Данилова. – Москва : Просвещение, 1987. – 175 с. – Текст : непосредственный.

4 Михайлова, З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. – Москва, 2005. – Текст : непосредственный.

5 Непомнящая, Н. И. Психологический анализ обучения детей 3–7 лет (на материале математики) / Н. И. Непомнящая. – Москва, 2013. – Текст : непосредственный.

УДК 371.927

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

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ДИАЛОГА

Аннотация. В статье рассмотрены основные теоретические подходы к проблеме диалога.

Ключевые слова: речь, диалог, диалогическое общение, общее недоразвитие речи.

Актуальность проблемы формирования диалога у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обусловлена тем, что речь является важнейшей психической функцией человека. Овладевая речью, человек приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регулированию своих намерений и действий. Речь – это главное средство человеческого общения. И прежде всего, это общение осуществляется в форме диалога. У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается неполнота отдельных компонентов речи: отсутствие мотивационного компонента, низкая познавательная активность, несформированность этапа словесного высказывания (связь слов в предложении, длительная пауза со словами, нарушение порядка слов), грамматическая система произнесения звуков речи. Это препятствует не только успешному обучению в школе, но и дальнейшему социальному и личностному развитию ребенка.

Диалогическая речь рассматривается учеными как первичная естественная форма языкового общения, состоящая из обмена высказываниями. Для него характерны такие формы, как вопрос, ответ, дополнение, объяснение, распространение, возражение, формулы речевого этикета и конструктивные отношения реплик.

В целом диалог как форма устного речевого общения – это общение двух субъектов посредством языка. Это процесс взаимного общения, когда реплика заменяется ответной фразой и происходит постоянная смена ролей.

Психолого-педагогический подход рассматривает диалогическую речь как общение.

По мнению Л. П. Якубинского, диалог – это не просто форма речи. Диалог – один из основных видов человеческого поведения. Для того чтобы взаимодействовать с другими людьми посредством диалога, ребенок должен обладать целым списком социальных и речевых навыков, которые он постепенно осваивает.

А. Г. Арушанова говорит, что овладение диалогом – это, прежде всего, формирование диалогической позиции активного отношения к партнеру по общению, умения слушать и понимать собеседника, привлекать его внимание к себе и своей деятельности, интересоваться собеседником и быть ему интересным. В основе диалога лежат «диалогические отношения»: ожидание ответа и активная реакция партнеров по общению, принятие личности другого человека.

По мнению Л. П. Якубинского, диалогическая речь характеризуется непроизвольной реактивностью. Эта особенность обусловлена ситуативным характером диалога и связью реплик с одной темой. В последующих репликах обычно учитывается все, что было сказано в предыдущих, поэтому лаконичность и краткость реплик является нормой для диалога. Очень важно отметить, что для диалога характерно использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто используемых и как бы привязанных к определенным бытовым ситуациям и темам разговора. Речевые клише облегчают ведение диалога [5]. К такому же выводу приходит и В. П. Глухов, который подчеркивает, что структура диалога допускает грамматическую неполноту, опущение некоторых элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсов или элисий), наличие повторов лексических элементов в соседних репликах, а также использование стереотипных конструкций разговорного стиля (речевых «штампов») [1].

В своих работах Е. О. Галицких дает нам понять, что диалог – это сложная форма социального взаимодействия. Автор отмечает, что иногда труднее участвовать в диалоге, чем строить монолог. Обдумывание собственных замечаний и вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных навыков: слушать и правильно понимать мысль, высказанную собеседником; формулировать собственное суждение в ответ, правильно выражать его средствами языка;

менять тему речевого взаимодействия вслед за мыслями собеседника; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облечены мысли; прислушиваться к своей речи, чтобы контролировать ее нормативность и при необходимости вносить соответствующие изменения и поправки.

В. П. Глухов отмечает, что диалог, как форма речевого общения, основывается на общем восприятии собеседниками окружающего мира, общей ситуации и знания предмета речи. В диалоге наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи важную роль играют невербальные компоненты – жест, мимика, а также средства интонационной выразительности. Эти особенности определяют характер речевых высказываний в диалоге [1].

Е. А. Трофимов, Н. Ю. Шведова, А. А. Леонтьев и другие исследовали диалог с позиций психолингвистики.

Значение теории деятельности для лингвистических исследований впервые было обосновано А. А. Леонтьевым. В работе «Язык, речь, речевая деятельность» содержится утверждение о том, что процесс общения не сводится к простому обмену сообщениями между индивидами, что общение – это отдельный вид деятельности, а именно речевая деятельность. Основываясь на многочисленных экспериментальных данных и анализе теоретических исследований, ведущий мировой психолингвист А. А. Леонтьев разработал целостную концепцию структуры речевой деятельности, где главную роль играет модель порождения речевого высказывания (мотив, намерение, внутреннее программирование, лексико-грамматическое развертывание высказывания, его двигательная реализация).

Изучая диалог, ученые пришли к выводу, что диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуацией, в которой происходит диалог, высказываниями собеседника). Связная речь может быть ситуативной и контекстуальной. Ситуативная речь связана с конкретной визуальной ситуацией и не в полной мере отражает содержание мысли в речевых формах. Это понятно только при учете описанной ситуации. Говорящий широко использует жесты, мимику и указательные местоимения. В контекстуальной речи, в отличие от ситуативной, ее содержание ясно из самого контекста. Сложность контекстуальной ре-

чи заключается в том, что она требует построения высказываний без учета конкретной ситуации, опираясь только на языковые средства.

Выявление структурной единицы диалога имеет большое значение для изучения диалога в лингвистике. Лингвисты, говоря о диалоге как о форме связной речи, подчеркивают, что он создается двумя или более говорящими, в отличие от монолога.

Русский лингвист Л. В. Щерба считал, что диалог состоит из взаимных реакций двух индивидов, общающихся друг с другом, реакций обычно спонтанных, определяемых либо ситуацией, либо высказыванием собеседника [4].

Так, Н. Ю. Шведова определила диалогическое единство как единицу диалога. Эта концепция прочно укоренилась в теории диалога. Диалогическое единство относится к особому типу связи между соседними репликами в диалоге. Исследуются диалогические единства различных структур, в том числе двух и более высказываний-реплик [3].

Описывая композицию диалогического единства, исследователи также прибегают к различным категориям. Реплика как компонент диалогического единства и диалог вообще имеет двумерный характер. Реплика, открывающая диалогическое единство, называется по-разному. Например, Т. Г. Винокур называет ее инициативой; П. С. Пустовалов использует название – «относительно самостоятельная реплика»; Г. М. Кучинский – «обращение», «действие». Но считалось более удобным использовать короткие названия реплик: стимул-реакция. Если функция стимулирующей реплики заключается в запросе информации, то связанная с ней реплика ответа выполняет функцию ответа. Важнейшим типом диалогического единства в этом отношении признается вопросно-ответный комплекс.

Называя диалог классической формой общения, М. М. Бахтин отмечал, что в зависимости от условий коммуникативных ситуаций он может принимать различный характер и различаться отношениями связности реплик: вопрос-ответ, утверждение-возражение, предложение-согласие. По его мнению, эти отношения не поддаются грамматикализации, они невозможны между единицами языка внутри высказывания.

Рассматривая диалог в контексте его изучения и формирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, исходя из определения А. В. Чулковой «диалогическая речь – особый вид речевой деятельности, функции которой реализуются в процессе непо-

средственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик», мы выделили компонентный состав диалога.

Таким образом, рассмотрение диалога у дошкольников с общим недоразвитием речи следует рассматривать в трех компонентах: речевом этикете, вопросно-ответной форме речи и тиражировании. Речевой этикет – это общепринятая формула приветствия, прощания и просьбы. Форма «вопрос-ответ» учитывает такие навыки, как умение задавать вопросы и отвечать на них. Мы рассматриваем репликацию с точки зрения наличия и использования ребенком реплик-стимулов и реплик-реакций.

Итак, диалог – это особая форма речевого общения, в которой взаимодействие партнеров опосредуется знаками языка. Знание языка, умение словесно выражать свою мысль, передавать чувства, установить с партнером взаимоотношения в разнообразных коммуникативных ситуациях – это важные аспекты, части, необходимые для ведения диалога. Способность детей с ОНР к коммуникации посредством диалога характеризуется невысоким уровнем владения навыками диалогического общения и поэтому развитие диалогической речи у данной категории дошкольников становится важной задачей в дошкольном детстве.

Библиографический список

1 Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – Текст : непосредственный.

2 Чулкова, А. В. Формирование диалога у дошкольников : учебное пособие / А. В. Чулкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 220 с. – Текст : непосредственный.

3 Шведова, Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – Москва : Азбуковник, 2003. – 377 с. – Текст : непосредственный.

4 Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба ; под ред. М. И. Матусевич. – Москва : Издательство «Юрайт», 2019. – 163 с. – Текст : непосредственный.

5 Якубинский, Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский. – Москва, 1986. – С. 17–58. – Текст : непосредственный.

УДК 371.927

Н. Е. Попова, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность и компонентный состав коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Особое внимание уделяется способам формирования коммуникативных способностей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

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

В наше время общение играет большую роль в жизни человека, особенно в жизни ребенка. Коммуникативная компетентность – важнейшее условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности. Благодаря общению человек приобретает все высшие познавательные способности и качества. Она помогает людям обмениваться информацией и передавать ее из поколения в поколение. Установление речевого общения – одно из главных условий полноценного развития ребенка. Задача коммуникативного развития ставится и в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в котором указывается, что в дошкольном детстве необходимо создать условия для развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, то есть развитие коммуникативной компетентности.

Обратите внимание, что термины «компетентность» и «компетентность», хотя и имеют сходную этимологию, не эквивалентны. Компетентность – это способность субъекта выполнять любую деятельность, включая язык, а компетентность – это содержание этого навыка, то есть система знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения [1].

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

Термин был введен американским лингвистом Н. Хомским в научный оборот и обозначал способность для выполнения определенной языковой деятельности.

И. А. Винтер, в свою очередь, определяет коммуникативную компетентность с точки зрения психологии как «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализовывать речевое поведение, адекватное различным задачам и ситуациям общения» [2].

Коммуникативная компетентность – комплексное образование и в современной интерпретации включает в себя следующие типы компетенций (компонентов): лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную и социокультурную.

Языковая компетентность предполагает знание языковой системы, правил функционирования языковых единиц в языке, а также умение использовать эту систему для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений устно и письменно – это знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, позволяющих совершать речевые действия, а также умение применять эти методы для понимания других людей в зависимости от ситуации.

Социокультурная компетентность предполагает знание национальных и культурных особенностей социально-лингвистического поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способа использования этих знаний в процессе общения.

Социальная компетентность проявляется в умении ориентироваться в коммуникативной ситуации и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

С помощью стратегической компетентности человек может заполнить пробелы в языковых знаниях, а также языковом и социальном опыте общения в языковой среде.

Дискурсивная компетентность проявляется в овладении различными типами дискурсов. Этот аспект коммуникативной компетентности включает в себя способность связывать одно утверждение с другим, а также способность логически (последовательно) выражать мысли в коммуникативной ситуации [1].

Проблема формирования коммуникативной компетентности рассматривается в специальной педагогике, психологии и психолингвистике. На специфику коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи указывают Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева и т. д.

В настоящее время в психолого-педагогической науке нет единого подхода к пониманию коммуникативной компетентности в целом и коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР в частности, так как: во-первых, доступные подходы к решению касаются только некоторых аспектов коммуникативной компетентности; во-вторых, развитию и использованию различных форм коммуникативной деятельности дошкольников с ОНР, пригодных для многих ситуаций повседневного общения, пока не уделяется должного внимания ни в науке, ни на практике. Это подтверждается исследованиями специалистов (Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева). Таким образом, коммуникативная компетентность дошкольников с ОНР не изучается полностью. Особенно это касается вербальных компонентов коммуникативной компетентности.

Предпосылками развития коммуникативной компетентности дошкольников являются социальная ситуация развития ребенка; возникающая потребность в общении со взрослыми и сверстниками; совместная деятельность (ведущая игровая деятельность) и обучение (основанное на игровой деятельности), создающие зону непосредственного развития ребенка [4].

Нарушения речевой функции не могут негативно сказаться на развитии процесса формирования коммуникативной компетентности. Такое отклонение в развитии, как общее недоразвитие речи, сопровождающееся незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, свидетельствует о факте постоянных нарушений коммуникативного акта, что, в свою очередь, затрудняет, а иногда и делает невозможным развитие коммуникативной компетентности детей [3].

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

Третий уровень языкового недоразвития характеризуется появлением сложного бытового языка без грубых лексических, грамматических и фонетических отклонений. Понимание разговорной речи близко к норме. Однако в речи есть элементы лексикологического и фонетико-фонемического недоразвития. Фразы простые.

Недостаточное формирование звуковой стороны речи у детей с ОНР III уровня выражается в замещениях, упущениях, искаженном произношении, неустойчивом использовании звуков в речи [4].

Дети дошкольного возраста с III уровнем испытывают трудности с различением звуков на слух. Связное речевое высказывание дошкольника характеризуется отсутствием ясности, согласованности, оно отражает внешнюю сторону явлений и не учитывает причинно-следственных связей.

Дефектная речевая активность также влияет на формирование ребенка как личности в целом. Связь речевых расстройств с другими аспектами психического развития определяет специфические особенности мышления: дети с ОНР отстают в развитии вербального и логического мышления, без специальной подготовки трудно овладеть анализом и синтезом, сравнением и обобщением [5].

Проанализировав и обобщив приведенный выше материал, можно сказать, что к особенностям коммуникативной компетентности старших дошкольников с ОНР III 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.

Исходя из всего вышесказанного, работу по формированию коммуникативной компетенции у детей с ОНР необходимо строить в соответствии со следующими задачами:

– формирование и включение в «речевой арсенал» детей языковых (морфолого-синтаксических, лексических) средств построения связных высказываний;

– овладение нормами семантической и синтаксической связи предложений в тексте и соответствующими языковыми средствами ее выражения;

– обеспечение достаточной речевой практики как основы практического усвоения важных законов языка, овладения языком как средством общения.

В систему развития коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР входят: диагностический материал для развития связной речи, формирование коммуникативных навыков, формирование языковой и лингвистической компетентности старших дошкольников, логопедический и педагогический план развития коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР. В планах описывается вовлечение дошкольников с ОНР в различные формы внедрения коммуникативных навыков, улучшение культуры общения. Одним из разделов плана является раздел о работе с родителями.

В процессе работы с детьми создается коммуникативная и игровая среда, влияющая на личность ребенка. Коммуникативная игровая среда – это пространство для маневра, смоделированное таким образом, что дети вынуждены участвовать в общении. Учителя учат ребенка использовать материалы коммуникативной и игровой среды, учат его определенным совместным действиям, способствующим активизации общения.

Перечислим методы и формы работы с дошкольниками с ОНР, которые активно используются в работе: игры-конкурсы, игры-постановка, подвижные игры, творческие игры, сюжетно-ролевые игры, беседы, постановка, свободный и тематический рисунок, чтение произведений искусства и обсуждение стихов, импровизация, детские рассказы, мини-конкурсы, литературные викторины и др.

Дети имеют возможность совершать любые действия в присутствии сверстника. Опыт такого свободного контакта способствует взаимодействию в ситуации, когда несколько детей выполняют одну и ту же работу (рисуют, мастерят, играют). Более тесный физический контакт приводит к разговорам и часто к согласованию планов и действий [4].

Таким образом, нарушение коммуникативной функции у детей с ОНР III уровня затрагивает все компоненты коммуникативной компетентности и выражается в снижении потребности в общении, отсутствии фор

мирования форм общения, особенностей поведения (отсутствие интереса к контакту, неспособность ориентироваться в коммуникативной ситуации, негативизм). Вопрос о методах формирования коммуникативной компетентности у старших дошкольников при общем недоразвитии речи не теряет актуальности.

Библиографический список

1 Хуторский, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

2 Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва, 2001. – Текст : непосредственный.

3 О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Текст : непосредственный // Вопросы логопедии. – 1959. – С. 207–252.

4 Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие / О. Е. Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 96 с. – Текст : непосредственный.

5 Лисина, М. И. Общение ребенка со взрослым как деятельность / М. И. Лисина. – Текст : непосредственный // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. – Москва : Просвещение, 1998. – 76 с.

УДК 376.42

А. А. Солодуха, С. А. Мусихина
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. Данная статья посвящена обзору литературы по проблеме особенностей развития и становления социального интеллекта у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Представлены некоторые работы авторов по исследованию социального интеллекта у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: социальный интеллект, интеллектуальная недостаточность, личность.

Одна из главных задач современного образования – научиться разумно ориентироваться в социальной среде, в людях, в их поведении. Другими словами, чтобы стать духовно богатым и нравственно ориентированным человеком, требуется развитый социальный интеллект. Особое внимание уделяется различным аспектам развития социального интеллекта [1].

У каждого человека есть проявление таких личных качеств, как социальный интеллект. В свою очередь, способность человека формировать отношение к себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать свое поведение и поведение других.

В отечественной специальной психологии существует ряд исследований, посвященных изучению социального интеллекта у детей с нарушениями развития (О. К. Агавелян, М. Г. Агавелян, Н. И. Кинстлер, Н. Л. Коновалова, Д. И. Намазбаева, Н. А. Першина, С. Н. Сорокоумова и др.). Эти исследования в основном относятся к категориям детей с умственной отсталостью. Исследователи отмечают, что социальный интеллект более доступен для этих детей, чем академический интеллект.

Социальный интеллект позволяет человеку оценить свои плюсы и минусы. Развитие социального интеллекта у младших школьников с ум-

ственными нарушениями будет успешным в следующих условиях: учет характерных детей; принимать во внимание гендерные роли, создавать различные среды для выражения любопытства и мотивировать сотрудничество на уровнях «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок» (новые игровые руководства, игровые образовательные ситуации); разрешить педагогические технологии «пять кругов, встречающихся друг с другом», «солнечный круг».

Социальный интеллект детей с психическими расстройствами, особенно психическим развитием, является новой проблемной областью для российской специальной психологии и коррекционной педагогики. Опыт психолого-педагогического изучения ребенка с умственной отсталостью как субъекта социального познания имеет сравнительно короткую историю. Вопрос о развитии субъективного образа другого человека, представлений о ребенке с умственной отсталостью, о сверстнике, взрослом человеке оставался за рамками большинства исследований. Однако следует признать, что в ряде исследований рассматривались различные аспекты проблемы успешности межличностного познания у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Прежде всего, это исследование социального восприятия людей с ограниченными интеллектуальными возможностями [3].

В. Г. Петрова, И. В. Белякова заметили, что умственно отсталые дети могут быть не очень глубокими и ясными, но на самом деле понимают свои чувства и чувства окружающих их людей. Они оценивают внутренний мир некритически, с тенденцией к полярности, недостаточной дифференциацией оценок тонких оттенков эмоций, неточной интерпретацией выражений лица. Дети с ограниченными интеллектуальными возможностями могут правильно понимать и называть чувства, которые они и другие люди часто испытывают (радость, обида, боль). В то же время сохраняется способность сопереживать другому человеку и эмоционально реагировать.

Содержательный анализ результатов исследования позволил авторам описать профили социального интеллекта. Профиль социального интеллекта умственно отсталых детей младшего школьного возраста был представлен: знанием правил и норм поведения и в то же время отсутствием умения анализировать конкретные ситуации межличностного взаимодействия; пониманием невербальных форм общения, умением анализировать

ситуации межличностного взаимодействия и в то же время недостаточным пониманием ролевого взаимодействия [4].

Анализ специальной литературы по исследуемой теме позволил сделать следующие выводы:

– снижение познавательной активности мешает детям с умственной отсталостью строить социальные отношения, начиная с ранних стадий развития, что приводит к недостаточной социальной ориентации личности ребенка;

– трудности в понимании оттенков чувств, настроений других людей, поверхностности и нестабильности эмоциональных реакций ограничивают приобретение опыта межличностного взаимодействия;

– отсутствие необходимых минимальных знаний, навыков в социально-перцептивной сфере у умственно отсталых детей вызывает недостаточное восприятие, трудности в дифференциации психологической значимости эмоциональных состояний других людей;

– недостаточное формирование речевых средств затрудняет интерпретацию ситуации устного общения партнера;

– развитие способности к социальному познанию, повышение уровня его образования заключается в создании организационно-педагогических условий, способствующих формированию знаний, навыков и восприятий в социальной сфере (Е. В. Ватина) [5].

Библиографический список

1 Микляева, Н. В. Модель социального интеллекта у детей дошкольного возраста / Н. В. Микляева. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – № 2. – 2016. – С. 4–9.

2 Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: способы реализации / П. А. Адамова, В. В. Винникова, Т. А. Газарова, Л. Ю. Борохович. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2017. – № 2. – С. 21–24.

3 Практикум по развитию социально-перцептивной сферы умственно отсталых школьников : учебное пособие / М. Г. Агавелян, О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2001. – 157 с. – Текст : непосредственный.

4 Чеснокова, О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О. Б. Чеснокова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35–45.

5 Ватина, Е. В. Организационно-педагогические условия формирования социального интеллекта учащихся младшего подросткового возраста с недоразвитием познавательной деятельности : дис. … канд. пед. наук / Е. В. Ватина. – Екатеринбург, 2006. – 223 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.927

Д. Л. Токарева, Л. С. Дмитриевских
Курганский государственный университет, г. Курган

АНАЛИЗ МЕТОДИК ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящается проблеме становления мотивации к речевому общению у неговорящих детей. Также нами были проанализированы различные методики и пособия, способствующие развитию мотивации к речевому общению у безречевых детей.

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

В настоящее время в логопедической работе над развитием речи этих детей зачастую на первое место выдвигается задача коррекции отдельных подсистем языковой системы: лексической, грамматической, синтаксической, морфологической. Между тем совсем недостаточно внимания уделяется проблеме отсутствия потребности к речевому общению.

Рассмотрим достоинства и недостатки следующих методик формирования мотивации к речевому общению:

- методика «Формирование речи у детей с моторной алалией» Н. С. Жуковой;
- Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. Воспитание речи неговорящих детей-алаликов;
- метод слуховой стимуляции Альфреда Томасиса;
- методика формирования языковой системы (МФЯС) Т. Н. Новиковой-Иванцовой для неговорящих детей «Запуск речи»;
- Е. Ю. Климонтович. Программа работы с детьми, имеющими первый уровень речевого недоразвития;
- Т. С. Резниченко. Занимательный букварь для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- Т. А. Датешидзе. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития.

Основу методики «Формирование речи у детей с моторной алалией» Н. С. Жуковой представляет формирование устной речи, обучение дошкольников составлению различных видов предложений. Это усложнение синтаксического стереотипа опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме. На каждом этапе формирования устной речи проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития, без учета формы нарушения речи (задержка речевого развития, алалия, дизартрия и т. п.). Она строится с учетом того, что уже достигнуто ребенком в овладении родным языком самостоятельно или с помощью логопеда [3].

Первый и второй этапы обучения охватывают неговорящих детей 2–4 лет; третий и четвертый этапы обучения – детей со вторым уровнем речевого развития; пятый этап обучения – детей третьего уровня речевого развития.

– первый этап обучения – однословное предложение. Предложения из аморфных слов-корней;

– второй этап обучения – первые формы слов;

– третий этап обучения – двусоставное предложение;

– четвертый этап обучения – предложения из нескольких слов;

– пятый этап обучения – расширение объема предложения, сложное предложение [3].

Важно отметить, что недостатком этого метода является то, что он не обеспечивает форму нарушения речи. Преимуществом данного метода является то, что комплексность работы по развитию речи основана на закономерностях развития фразовой речи у детей в норме.

Методика Н. И. Кузьминой, В. И. Рождественской предназначена для дошкольников, посещающих логопедический кабинет поликлиники, а также для специализированных дошкольных учреждений. По мнению авторов, в работе с детьми необходимо учитывать не только речевой аспект проблемы, но и ряд других отклонений. Наряду с коррекцией речи проводится работа, направленная на активизацию общей моторики, слухового внимания, зрительного восприятия и мотивационной сферы [5].

Метод предусматривает начало с развития и обогащения воспринимаемой речи. Рекомендуется трехступенчатый урок. Сначала ребенку показывают предмет (картинку, явление, действие), который четко и ясно называется логопедом. Затем проводится тест на понимание и усвоение

нового: ребенка просят показать предмет или изображение. Это – вторая стадия. Третья стадия – это называние объекта словом. В алалике необходимо с самого начала требовать назвать предмет хотя бы в лепечущей речи [5].

Направления работы включают: развитие общей моторики; развитие моторики нижних конечностей; развитие моторики верхних конечностей; работу с глиной – лепкой; физические упражнения с повествованием; развитие движений речевого аппарата; постановку звуков; воспитание слухового внимания, фонематического слуха; развитие зрительного восприятия; развитие тактильно-кинестетических ощущений [5].

Недостатком данного метода является отсутствие четко определенных этапов работы с алаликом на протяжении всей коррекционной работы. Достоинством данного метода можно считать его многоаспектную корректирующую работу, а также учет ведущих видов деятельности, механизмов и ряда сопутствующих отклонений.

Рассмотрим один из современных методов воздействия на неговорящего ребенка – метод Томатиса – систему аудио-вокального обучения, разработанную французским отоларингологом Альфредом Томатисом и получившую мировое признание. Этот метод помогает вам развить способность слушать других, окружающий мир и самого себя [1].

Оригинальный метод А. Томатиса заключается в звуковом воздействии с помощью специального устройства – «электронного уха», через которое принимается отфильтрованный звук определенных частот. В результате ваши уши «тренируются» слушать и воспринимать звуки, которые раньше не усваивались [1].

Терапия Томатисом способствует и часто ускоряет результаты других методов лечения. Однако в сочетании с сеансами желательно отказаться от других аппаратных методов воздействия и, по возможности, от сильнодействующей медикаментозной терапии (после консультации с врачом) [1].

Данный метод позволяет: улучшить психоэмоциональное состояние; развить речевые процессы при отсутствии и недоразвитии речи в целом; стимулировать ускорение в развитии координационно-двигательной сферы; повысить уровень коммуникативных способностей; развить интеллект; улучшить речевые данные, голос, слух.

Этапы, составляющие работу по данному методу:

- предварительная консультация;
- аудиотренировки (пассивная фаза);
- повторная консультация специалиста.

Для большинства людей, взрослых и детей, это занимает не менее 52 часов. Это два сеанса продолжительностью 13 дней по 2 часа ежедневно. Перерыв между сеансами – от 3 недель до 1,5 месяцев [1].

Преимуществом данного метода является его эффективность (статистика). Также метод Томатиса имеет свои недостатки: во-первых, цена довольно дорогая, специалисты берут плату за работу. Во-вторых, не каждый может воспользоваться этим методом, даже в крупных городах нет таких центров, и специалист тоже должен проводить метод.

Проанализируем методику формирования языковой системы (МФЯС) Т. Н. Новиковой-Иванцовой для неговорящих детей. Этот метод эффективен при работе с неговорящими детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, со всеми формами алалии, логоневрозов, афазии, дизартрии, со сложными сочетанными дефектами, с тяжелой речевой патологией, а также с детьми с расстройством аутистического спектра, синдромом дефицита внимания и гиперактивности и нарушениями внутренних физиологических ритмов.

Метод основан на онтогенетическом принципе развития речи, который состоит из нескольких важных этапов: крика, бульканья, лепета.

Построение коррекционной работы основано на законах онтогенетического развития речи и предполагает формирование языковой системы через ритмико-мелодико-интонационную основу языка.

Работа логопеда по этому методу основана на направленной предметной деятельности ребенка и речевой деятельности логопеда с помощью специальной ритмизованной музыки, через телесные ощущения, через зрительное и рече-слуховое восприятие.

На начальном этапе занятий ребенок учится произносить звук громко, протяжно и правильно артикулируя. Этот этап может занять очень много времени, но в результате ребенок все равно «откроет рот и запоет “а-а”».

Помимо отработки темпа речи, ритма, интонации, произношения, мы развиваем содержательную сторону речи, то есть формируем родной язык: умение различать звуки речи, соотносить лексические категории,

использовать грамматические категории в речи (число, падеж, род), использовать связную речь.

Преимущество метода заключается в том, что он предполагает организацию коррекционно-воспитательной работы на основе всех сохраненных анализаторных систем «речевого извлечения». Недостатком является то, что не каждый логопед может реализовать его с помощью собственных вокальных данных.

Цель программы Е. Ю. Климонтович – формирование у ребенка основ общей речи. То есть она призвана облегчить первый шаг ребенка от речи к речи [4].

Материал, представленный в пособии, не разделен на уроки. Каждый урок состоит из материала из всех четырех разделов. Внутри каждого раздела материал формируется по принципу сложности задачи. Все задания рекомендуется повторять несколько раз, последовательно усложняя задачу, стоящую перед ребенком [4].

Программа представлена в виде рабочей тетради для логопедов и родителей. Она состоит из четырех разделов: 1 – работа над артикуляцией и дикцией; 2 – развитие слухового восприятия; 3 – обучение чтению; 4 – развитие понимания речи, формирование словарного запаса и основ связной речи; 5 – рекомендации родителям [4].

Проанализировав эту программу, мы считаем, что ее недостатком является то, что она не обеспечивает форму патологии речи. Преимуществом является то, что материал, представленный в пособии, не разбит на уроки, что дает возможность выбирать задания из набора упражнений в оптимальной для данного ребенка последовательности в соответствии с индивидуальным планом.

Далее рассмотрим довольно полезное пособие – «Занимательный букварь» Т. С. Резниченко.

Букварь предназначен для обучения детей с тяжелыми нарушениями речи чтению постслоговым методом. В начале обучения, как основной методический прием, ребенка не знакомят с названиями букв и правилами чтения, а показывают, как читать слоги, слова и буквы. Далее, по мере формирования навыка, происходит постепенное снижение участия педагога вплоть до самостоятельных действий ребенка по освоенной программе.

Важно помнить, что главная задача учителя в данном случае – формирование устной речи и обучение чтению служит методом коррекции.

Для удобства материал разбит на темы (38), каждая из которых содержит задания, направленные на запоминание зрительных и слуховых образов букв, слогов, буквосочетаний и слов.

Используются два метода: обучение чтению целых слов и обучение чтению слогов.

Букварь состоит из двух частей: 1 – направлена на запоминание слов, состоящих из гласных, согласных-гласных, чтение слов из этих слогов. 2 – запоминать такие слоги, как согласный-гласный-согласный, согласный-согласный-гласный и соответствующие слова.

Преимущество использования «Занимательного букваря» Т. С. Резниченко состоит в том, что формирование устной речи и обучение чтению служит коррекционным приемом (обходным путем). Недостатком является то, что использование этого букваря в коррекционно-воспитательной работе недостаточно, мы можем использовать его как дополнение к другим основным методам.

Рассмотренная нами система коррекционной работы Т. А. Датешидзе с детьми раннего возраста с диагнозом «задержка речевого развития» стимулирует двигательное, сенсорное, перцептивное, речевое развитие ребенка, позволяет постепенно, естественно проходить этапы речевого развития в соответствии с закономерностями формирования речевых категорий в онтогенезе [2].

Также эта система будет интересна родителям 1,5–2-летних детей для стимулирования их умственного и речевого развития. Заботливые родители смогут найти в пособии логопеда большое количество рифм для развития подражательной деятельности малыша, найти наглядный материал для вызывания звуков русского языка, а также детальное планирование развития различных аспектов речи и мышления двухлетних детей [2].

Важно отметить, что Т. А. Датешидзе предлагает включить в занятия следующие разделы: развитие выразительной речи, формирование выразительной речи, развитие общей моторики, развитие мелкой моторики, развитие слухового восприятия, развитие артикуляционной моторики, развитие зрительного восприятия, развитие графических навыков, развитие просодической стороны речи, пропедевтика элементарных математических представлений (ЭМП) [2].

Проанализировав этот метод, мы считаем, что его преимущество заключается в том, что он предполагает стимулирование двигательного, сенсорного, перцептивного и речевого развития ребенка. Недостатком метода является то, что он предназначен только для детей двухлетнего возраста. Мы можем использовать некоторые материалы в этом методе как дополнение к другому основному.

Таким образом, мы проанализировали методы формирования мотивации к речевому общению у неговорящих детей, а также выявили их преимущества и недостатки. Построение эффективного коррекционно-педагогического воздействия на безречевого ребенка не может опираться только на один из представленных методов. Также необходимо учитывать уровень мотивации к речевому общению при работе с данной категорией детей. Это дает возможность применять дифференцированный подход к коррекции речи и, исходя из этого, разрабатывать программы формирования мотивационной сферы и, самое главное, мотивации к речевому общению.

Библиографический список

1 Азова, О. И. Метод А. Томатиса. Здоровье детей. – Текст : непосредственный // Методический журнал : Здоровье. Сберегающие технологии. – Москва : Издательский дом «Первое сентября». – 2013. – № 4 (450). – С. 28–30.

2 Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 128 с. – Текст : непосредственный.

3 Жукова, Н. С. Формирование устной речи : учебно-метод. пособие. – Москва : Соц.-полит. журнал, 1994. – 96 с. – Текст : непосредственный.

4 Климонтович, Е. Ю. Программа работы с детьми, имеющими первый уровень речевого недоразвития / Е. Ю. Климонтович. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2007. – № 2. – С. 42–47.

5 Кузьмина, Н. И. Воспитание речи неговорящих детей-алаликов : пособие для учителей-логопедов / Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. – Москва : Просвещение, 1966. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

М. С. Трифонова, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

К ВОПРОСУ О ДЕТСКОЙ ДИЗАРТИИ

Аннотация. В работе представлен анализ литературных источников, затрагивающих вопросы механизмов и симптоматики детской дизартрии, психолого-педагогических особенностей дошкольников с дизартрией.

Ключевые слова: дизартрия, механизмы и симптоматика дизартрии, нарушение звукопроизношения.

По определению Е. Ф. Архиповой, дизартрия – это нарушение звукопроизношения и просодии вследствие нарушения иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, голосового, артикуляционного отделов) [1].

Л. В. Лопатина дает определение дизартрии: это речевая патология, проявляющаяся в нарушениях фонетического и просодического компонентов функциональной системы речи и возникающая вследствие невыраженного поражения головного мозга микроорганизмами [5].

Большинство специалистов, изучающих структуру дефекта речи при дизартрии, понимают этот дефект как невнятную, размытую, плохо разборчивую речь вследствие очаговых поражений головного мозга. Основные проявления дизартрии: нарушения артикуляции звуков, речевого дыхания; нарушение голосообразования и, как следствие, нарушение качества голоса; нарушения темпа, ритма и интонации речи.

Дизартрия выделяется в рамках клинико-педагогической классификации и относится к категории нарушений фонации речи.

Теоретико-методологические аспекты дизартрии изучались исследователями: О. В. Правдиной, К. А. Семеновой, М. Б. Эйдиновой, Л. И. Беляковой, Е. Н. Винарской, Р. И. Мартыновой, Е. М. Мастюковой, Н. Н. Панченко, Л. А. Даниловой, М. В. Ипполитовой, Л. В. Лопатиной, Е. Ф. Архиповой и другими учеными.

Этиология дизартрии связана с органическими причинами, влияющими на формирование структур головного мозга в пренатальном, натальном и раннем постнатальном периоде. Неблагоприятными факторами пренатального периода чаще всего называют токсикоз беременно-

сти, хронические заболевания матери (печень, почки, сердечно-сосудистые заболевания и др.), заболевания, перенесенные во время беременности (особенно в первой ее половине). Среди вредностей натального периода отмечаются быстрые или сухие длительные роды, явления асфиксии новорожденных различной степени тяжести, резус-конфликтные ситуации. Наиболее распространенной патологией в родах является слабость родовой деятельности матери, угрожающая асфиксией плода и требующая применения различных средств родоразрешения (стимуляция, мануальная помощь, применение щипцов и др.). Нередко раннее постнатальное развитие детей с дизартрическими нарушениями характеризуется рядом особенностей: чрезмерной двигательной непоседливостью, постоянным и необъяснимым плачем, стойкими нарушениями сна. У новорожденных могут отмечаться первые признаки нарушений: слабость крика, отторжение груди, затруднение удержания соска, вялость акта сосания, быстро наступающая утомляемость, указывающая на возможное наличие пареза суставных мышц губ и языка. Частые удушья, обильные срыгивания во время кормления указывают на возможность паретичного состояния мышц, иннервируемых глоточным нервом. Эти трудности являются причиной раннего перевода детей на искусственное вскармливание. Позже у детей могут возникнуть трудности с жеванием и глотанием. Послеродовой период таких детей характеризуется наличием различных, часто тяжелых заболеваний (особенно на первом году жизни): вирусного гриппа, пневмонии, тяжелых форм желудочно-кишечных заболеваний, частых простудных и инфекционных заболеваний, в ряде случаев сопровождающихся судорожными припадками на фоне высокой температуры.

Патологическое речевое развитие детей с дизартрией с первых проявлений дает о себе знать на начальных этапах онтогенеза. Отмечается, что у ребенка часто отсутствует период лепета. Ребенок молчит в раннем возрасте, поэтому его собственная речь может развиться только в возрасте двух – четырех лет, а в некоторых случаях – и до пяти лет. По мнению О. В. Правдиной, дальнейшее речевое развитие при дизартрии дисгармонично и неравномерно. С возрастом происходит постепенное улучшение звукопроизводства, но все же оно резко отстает, и нарушение присутствует не только в звукопроизводстве, но и в других компонентах речи, таких как голос, темп, ритм, интонация, слоговая структура слова. Из-за этих нарушений речь ребенка становится невнятной, непонятной окружающим,

что сказывается на важнейшей функции речи – общении. Это, конечно, накладывает отпечаток на развитие личности, так как основной обмен информацией происходит через общение. Это отражается и на характере детей: застенчивость, отсутствие общения, нерешительность.

При дизартрии наблюдается целый ряд неречевых и речевых симптомов.

Основываясь на мнении многих авторов, можно отметить, что дети с дизартрией имеют нарушения артикуляционной, общей и мелкой моторики. О. В. Правдина говорит, что часто страдают двигательные навыки верхней части лица, а именно – движения глаз и бровей. В результате лицо становится неподвижным, мимическим, похожим на маску. Также наблюдается асимметрия лица, сглаженность носогубных складок и слегка приоткрытый рот. В результате ребенок стесняется других и может даже избегать контакта с ними.

Нарушения звуковоспроизведения при дизартрии могут быть выражены в различной степени, в зависимости от локализации и тяжести поражения нервной системы. При стертой дизартрии наблюдаются некоторые фонетические дефекты, «размытость» речи. При более выраженных степенях дизартрии происходят искажения, пропуски и замены звуков; речь становится медленной, невыразительной и невнятной.

Специфическими особенностями нарушений звуковоспроизведения при дизартрии являются персистенция дефектов и трудность их преодоления, а также необходимость более длительного периода автоматизации звуков. При дизартрии нарушается артикуляция почти всех звуков речи, включая гласные. Дизартрия характеризуется межзубным и латеральным произношением свистящих и шипящих звуков; дефектами звона, палатализацией твердых согласных.

Из-за нечленораздельной речи у детей с дизартрией вторично страдают слуховая дифференцировка звуков и фонематический анализ и синтез.

Среди неречевых симптомов выделяют неврологические симптомы, нарушения рефлекторной сферы, нарушения двигательной сферы, нарушения артикуляционной моторики, нарушения формирования психологического статуса.

Согласно исследованиям Г. А. Волковой и Е. Ф. Архиповой, дети с дизартрией страдают такими психическими функциями, как зрительное

восприятие, пространственные представления и слуховое восприятие. Пространственно-временные представления формируются медленно. Что касается процессов преемственности, а именно анализа, синтеза, сравнения, то они также находятся на низком уровне [3].

По словам Е. М. Мастюковой, у старших дошкольников с дизартрией – неустойчивое внимание. Это связано с тем, что подвижность основных нервных процессов в коре больших полушарий недостаточна. Отмечается также слабость процессов памяти, которая может быть обусловлена нарушением фонематического слуха и расстройством активного внимания [4].

По данным Л. С. Волковой и М. А. Поваляевой, у дошкольников с дизартрией часто наблюдаются эмоционально-волевые расстройства. Они могут проявляться как повышенной эмоциональной возбудимостью, так и истощением нервной системы. Дети склонны к раздражительности, перепадам настроения, они суетливы и часто проявляют грубость, наблюдается непослушание. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении. Некоторые дети этой категории склонны к истероидным реакциям, в то время как другие робки, заторможены в новой обстановке и избегают трудностей.

Таким образом, проанализировав данную информацию, можно сделать вывод об особенностях психолого-педагогического статуса детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Они характеризуются: нарушением речевого общения, наличием двигательных нарушений, отставанием в развитии высших психических функций, а также невербальными психическими процессами и своеобразием эмоционально-волевой сферы. Поэтому коррекционная работа должна быть направлена не только на дефект речи, но и на личность ребенка в целом.

Трудности и недостаточность речевого общения могут привести к несформированности лексики и грамматического строя речи. Поэтому у детей с дизартрией может быть фонетико-фонематическое или общее недоразвитие речи и связанные с ним соответствующие виды дисграфии.

Обследование и последующее ведение детей с дизартрией проводят нейропсихолог и логопед.

Занятия по коррекции дизартрии должны быть направлены на преодоление нарушений произносительной стороны речи, вызванных недостаточной иннервацией речевого аппарата на фоне поражения головного мозга. Логопедические занятия по коррекции дизартрии должны проводиться поэтапно на фоне нейропсихологической коррекции. В противном случае устранение только видимых симптомов не решит проблему. Коррекционная работа при дизартрии включает в себя:

- нейропсихологическую коррекцию;
- обязательный логопедический точечный и зондовый массаж;
- артикуляционную и дыхательную гимнастику;
- постановку правильного произнесения звуков, голоса;
- регуляцию речевого дыхания;
- расширение словаря;
- развитие грамматического строя речи;
- коррекцию или предупреждение нарушений письменной речи.

Успешным является устранение дизартрии, в результате чего у ребенка развивается способность ясно выражать себя окружающим. Для достижения этой цели необходим комплексный подход к тому, насколько хорошо выстроена система медикаментозного лечения, проводятся физиотерапевтические мероприятия и организована логопедическая коррекция дизартрии. Что касается коррекции дизартрии, то важно своевременно диагностировать эту форму речевой патологии и приступить к ее всестороннему устранению, так как это необходимо для подготовки детей к школе и социализации.

Библиографический список

1 Архипова, Е. Ф. Особенности логопедической работы при коррекции дизартрии / Е. Ф. Архипова. – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 1 (3). – С. 36–42.

2 Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2007. – Текст : непосредственный.

3 Волкова, Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144 с. – Текст : непосредственный.

4 Семенова, К. А. Клинические симптомы дизартрий и общие принципы речевой терапии / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин ; под ред. Л. С. Волковой. – Кн. 1. – Ч. 2. – Москва, 2003. – С. 103–118. – Текст : непосредственный

5 Серябриков, И. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / И. В. Серябриков, Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург, 2001. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

О. В. Ульянова, Н. Л. Егорова
Курганский государственный университет, г. Курган

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье проанализированы работы российских ученых в области изучения грамматического строя речи и его составляющих у дошкольников в норме и с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, грамматический строй речи, морфология, словообразование, словоизменение, синтаксис, предложение, падеж, предлог.

Современное формирование грамматического компонента языковой системы ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, так как язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации социальных связей, в проявлении важнейших психических процессов – памяти, восприятия, эмоций [3].

С учетом постоянного увеличения числа дошкольников с общим недоразвитием речи проблема формирования грамматического строя у этих детей является одним из наиболее значимых в логопедии, поскольку одним из ведущих признаков в структуре дефекта при ОНР является выраженный аграмматизм, и к началу школьного обучения уровень сформированности грамматического строя у детей значительно отстает от возрастной нормы.

Грамматический строй языка ребёнка, как область речевого развития, многие годы привлекал к себе внимание таких признанных и известных исследователей педагогики, лингвистики, дефектологии и психологии, как Л. С. Выготского, Дж. С. Брунера, А. Н. Гвоздёва, К. Кэздена, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Хомского, Д. Б. Эльконина и других. Интерес к детской грамматике очевиден, так как формирование системных связей языка является показателем правильного звукопроиз-

ношения, ребенок начинает делать обобщения, относящиеся к звуковому и морфологическому составу речи, что в дальнейшем приводит к усвоению грамоты и правописания [2].

Формирование грамматического строя речи важно в речевом развитии ребенка, потому что он обеспечивает использование других языковых средств – лексических и фонетических в связной речи [1].

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах [1]. По словам К. Д. Ушинского, грамматика – это логика языка [6]. Она делает речь организованной и понятной для окружающих.

Грамматический строй языка – система единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтексиса [6].

Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, а также грамматические значения в пределах слова.

Словообразование изучает образование слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано.

Синтаксис изучает словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов [5].

Грамматическими абстракциями являются грамматические категории, примерами которых в русском языке служат категории числа, падежей, времен, лиц и т. д. [5].

Падеж – словоизменительная лексико-грамматическая категория имени существительного, которая системой противопоставленных друг другу падежных форм выражает отношение обозначаемого существительным предмета к другим предметам, действиям, признакам [4].

В русском языке 6 падежей [4].

Именительный падеж никогда не употребляется с предлогами, а предложный падеж всегда выступает в сочетании с предлогами. Все прочие падежи могут употребляться как с предлогами, так и без них.

Если форма предложного падежа употребляется с предлогами *в, на* и *при,* она обычно выражает обстоятельственное значение – пространственное или временное [4].

Предложенно-падежная конструкция – это единый функциональный комплекс предлога и падежа [1] и является целостной единицей в языковой системе. Предлоги в составе речи играют важную организующую роль.

Предлог – это служебная часть речи, используемая как средство син-

таксического подчинения существительных (а также предметно-личных местоимений) другими словам в словосочетании и в предложении [1].

Роль предлогов конкретизируется в предложных конструкциях, состоящих из управляющего слова и подчиненного существительного. Предложные конструкции выражают разнообразные значения: место, время, способ действия, причину, цель, отношение к предметам.

В процессе общего развития ребенок постепенно овладевает языковыми средствами общения: происходит накопление его словарного запаса и формирование системы различных форм слов и словосочетаний (грамматического строя). А в процессе речевого развития ребенка его словарь не только обогащается, но и качественно совершенствуется. Постепенно ребенок овладеет смысловым значением слова, повышается уровень обобщения и отвлечения в содержании усваиваемых им слов [6].

По данным А. Н. Гвоздева, к 3–3,5 годам в словаре детей представлены все части речи (существительные, прилагательные, глаголы, местоимения, наречия, числительные, служебные слова, предлоги, союзы, частицы и междометия). В это же время в языке ребенка появляются грамматические формы, отражающие не только изолированные предметы, действия и качества, но и сложные отношения между ними, которые выражаются при помощи специальных средств – системы флексий, отдельных служебных слов и т. п.

К 5 годам ребенок с нормальным речевым развитием практически овладевает основными законами морфологии и синтаксиса, правильно строит не только простые, но и сложные предложения.

Однако не все дети к старшему дошкольному возрасту одинаково овладевают речью и уровень сформированности лексико-грамматических средств языка может значительно отличаться от нормы.

При общем недоразвитии речи третьего уровня формирования грамматического строя происходит с большими трудностями. Своеобразие овладения грамматическим строем речи проявляется у детей с общим недоразвитием речи в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, в искажении общей картины речевого развития (Г. В. Гуровец, Л. Р. Давидович, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) [6].

Нарушения грамматического строя речи у детей с ОНР, выражающиеся в несформированности процессов словообразования и словоизме-

нения, являются стойкими и могут сохраняться у детей с общим недоразвитием речи до старших классов (О. Е. Грибова, Н. С. Жукова, Л. С. Спирова, Е. Ф. Соботович, С. Н. Шаховская и др.).

В работах Н. С. Жуковой, В. А. Ковшикова, И. К. Колповской, Р. Е. Левиной, С. Н. Шаховской и др. [3] среди морфологических аграмматизмов при общем недоразвитии речи выделяется неправильное употребление предложно-падежных конструкций.

В исследованиях Н. С. Жуковой, Л. Ф. Спировой, Т. Б. Филичевой, С. Н. Шаховской выделены нарушения морфологической системы языка у детей с общим недоразвитием речи, в частности они отмечают отклонения в понимании падежей и предлогов и неправильное их употребление в синтаксических конструкциях без учета значения входящих в них слов, их грамматического оформления и последовательности [6]. Наблюдаются не только многочисленные искажения употребления падежных форм, родовых и числовых окончаний, согласования формы глагола с существительными, но и факт нарушения процесса выбора нужного слова, стойкие затруднения в механизме запуска речи, низкий уровень способности к построению предложений.

Дошкольники с общим недоразвитием речи часто не могут правильно повторить предложение, состоящее из четырех и более слов, искажают их порядок и количество. В самостоятельной речи они пользуются простыми нераспространенными предложениями, но даже и здесь у них нередки ошибки при употреблении падежных окончаний, предлогов, согласовании различных частей речи, например: катились на санков (на санках), заботились белкой (о белке), ухаживали а ежику (за ежиком).

С. М. Шаховская при составлении классификации аграмматизмов выделяет разные виды нарушений [2]:

– предлог выпускается (с сохранением падежной формы и без нее);

– предлог есть, а падежная форма отсутствует;

– употребление предлога не с соответствующим падежом;

– смешение предлогов.

Н. С. Жукова отмечает, что при нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов (флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, как это наблюдается в норме, преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента – предлога. Они длительно не замечают, что предлог и флексия связаны отношениями си-

мультанности и что их сочетание представляет собой определенное единство. Флексия и предлог выступают для ребенка в воспринимаемом им словесном материале в качестве переменных элементов, которые варьируются в различных комбинациях с лексической основой и поэтому не воспринимаются детьми.

Таким образом, совокупность грамматических средств, их распределение и взаимосвязи составляют грамматический строй языка. Специфической особенностью речи детей с ОНР является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения.

Характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи:

– усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации);

– овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей с ОНР более замедленными темпами.

Библиографический список

1 Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва, 2000. – 210 с. – Текст : непосредственный.

2 Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва, 2012. – Текст : непосредственный.

3 Вершина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня / О. М. Вершина. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2014. – № 1. – С. 34–40.

4 Ишимова, О. А. Развитие речемыслительных способностей детей : пособие для логопедов, педагогов доп. образования, воспитателей и родителей / О. А. Ишимова, Е. Д. Худенко, С. Н. Шаховская. – Москва : Просвещение, 2009. – 111 с. – Текст : непосредственный.

5 Ковшиков, В. А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург, 2006. – 189 с. – Текст : непосредственный.

6 Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – Москва, 2013. – 678 с. – Текст : непосредственный.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бабицина Анастасия Владимировна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Бабушкина Елизавета Александровна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Белобородова Елена Леонидовна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Ботникова Марина Сергеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Баранов Сергей Николаевич, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, ассистент кафедры дефектологии.

Бурнатова Татьяна Андреевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Верховская Анастасия Сергеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Вячков Игорь Викторович, ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, доктор психологических наук, профессор.

Гаврилова Анастасия Игоревна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Григорьева Ксения Валерьевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Григорьева Юлия Витальевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Гукасова Марина Павловна, «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, студент.

Дмитриевских Людмила Сергеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, старший преподаватель кафедры дефектологии.

Дубовская Вера Александровна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии.

Егорова Наталья Леонидовна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии.

Емец Лариса Сергеевна, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск, студент.

Журавлева Наталья Андреевна, Педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск, студент.

Иванова Елизавета Федоровна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Каргаполова Анастасия Игоревна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Карпунина Елена Петровна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Квашнина Анна Александровна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Киселева Мария Михайловна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, кандидат биологических наук, доцент кафедры дефектологии.

Константинова Елизавета Владимировна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Кошелева Елена Викторовна, «Центр развития ребёнка – детский сад № 154», г. Магнитогорск, воспитатель.

Левченко Анна Викторовна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Максимова Анна Николаевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Мантрова Мария Сергеевна, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, г. Орск, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, кандидат педагогических наук, доцент.

Мартышкина Александра Андреевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Михирева Дарья Евгеньевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Михневич Дарья Александровна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Мусихина Светлана Александровна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии.

Назаренко Карина Михайловна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Никифорова Анна Викторовна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Никулина Алена Юрьевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Овсянникова Алена Николаевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, старший преподаватель кафедры дефектологии.

Пашинова Ольга Викторовна, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, кандидат педагогических наук, доцент.

Попова Наталья Евгеньевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Разумова Елена Андреевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Романцова Ирина Олеговна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Смородина Александра Алексеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Солодуха Алина Александровна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Сосновских Анастасия Андреевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Токарева Дарья Леонидовна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Трифонова Мария Сергеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Ульянова Ольга Владимировна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Федулова Ольга Анатольевна, «Центр развития ребёнка – детский сад № 154», г. Магнитогорск, воспитатель.

Чеснокова Алина Алексеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Шаврина Анастасия Сергеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Шалабанова Ирина Юрьевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Шалагина Дарья Максимовна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Шарапова Алина Максимовна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, студент.

Яговкина Лариса Сергеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии.

Ядрова Анна Александровна, ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Мытищи, студент.

Ядров Константин Павлович, ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Мытищи, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Иванова Е. Ф., Егорова Н. Л.
ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ..... 3

Кошелева Е. В.
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ 7

Мартышкина А. А., Овсянникова А. Н.
ЗНАЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 14

Михирева Д. Е., Дмитриевских Л. С.
ПРИМЕНЕНИЕ СУ-ДЖОК ТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ..... 20

Михневич Д. А., Мусихина С. А.
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕСКАЗА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ..... 24

Сосновских А. А., Баранов С. Н.
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ УРОКОВ РУЧНОГО ТРУДА ДЛЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)..... 28

Федулова О. А.
СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС..... 33

Ядрова А. А., Ядров К. П.
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОЛОНТЕРОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 39

РАЗДЕЛ II
РАЗРАБОТКА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОГРАММ И МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Бабицина А. В., Квашнина А. А., Яговкина Л. С.
НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 43
Бабушкина Е. А., Егорова Н. Л.
ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ 50
Баранов С. Н.
ИЗУЧЕНИЕ КИНЕСТЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ 55
Гукасова М. П., Вячков И. В.
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ ВОЛОНТЕРОВ, ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ С ЛЮДЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 59
Журавлева Н. А., Пашинова О. В.
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 64
Каргаполова А. И., Дмитриевских Л. С.
ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ 70
Максимова А. Н., Дубовская В. А.
ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ 73
Назаренко К. М., Киселева М. М.
ФОРМИРОВАНИЕ ДОЧИСЛОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 78
Никулина А. Ю., Киселева М. М.
ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 84

Разумова Е. А., Дубовская В. А.
ИЗУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 89
Романцова И. О., Дубовская В. А.
СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 95
Смородина А. А., Киселева М. М.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 104
Сосновских А. А., Овсянникова А. Н.
СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 109
Чеснокова А. А., Мусихина С. А.
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 116
Шалабанова И. Ю., Дубовская В. А.
ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ..... 125
Шалагина Д. М., Пашинова О. В.
ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 132

РАЗДЕЛ III
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО КОНТЕНТА И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Шарапова А. М.
ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 140

РАЗДЕЛ IV
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Баранов С. Н.
СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 146

РАЗДЕЛ V
АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЦ С ОВЗ

Белобородова Е. Л., Егорова Н. Л.
СОСТОЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 151

Ботникова М. С., Баранов С. Н.
ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 157

Бурнатова Т. А., Дубовская В. А.
КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 162

Верховская А. С., Баранов С. Н.
ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 169

Гаврилова А. И., Дубовская В. А.
СПЕЦИФИКА СЕМАНТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 174

Григорьева Ю. В., Дмитриевских Л. С.
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ МОТИВАЦИИ К РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ В НОРМЕ И У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 179

Григорьева К. В., Шаврина А. С., Дмитриевских Л. С.
ПОНЯТИЕ О ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЕ СЛОВА И ЕГО СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ 182

Григорьева К. В., Шаврина А. С., Дубовская В. А.
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ПРОЦЕССА ПИСЬМА 187
Емец Л. С., Мантрова М. С.
К ВОПРОСУ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 192
Карпунина Е. П., Мусихина С. А.
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕСКАЗА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ 196
Константинова Е. В., Дмитриевских Л. С.
ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОРМЕ И ПРИ РАЗЛИЧНЫХ КЛИНИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЯХ 200
Левченко А. В., Киселева М. М.
ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 206
Никифорова А. В., Дубовская В. А.
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ДИАЛОГА 211
Попова Н. Е., Дубовская В. А.
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 216
Солодуха А. А., Мусихина С. А.
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 222
Токарева Д. Л., Дмитриевских Л. С.
АНАЛИЗ МЕТОДИК ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ 226
Трифонова М. С., Дубовская В. А.
К ВОПРОСУ О ДЕТСКОЙ ДИЗАРТИИ 233
Ульянова О. В., Егорова Н. Л.
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ 238

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической студенческой конференции,
28 апреля 2019 года

Редактор А. С. Темирова

Библиотечно-издательский центр КГУ.
640020, г. Курган, ул. Советская, 63/4.
Курганский государственный университет.