

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
ПО ИТОГАМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА
ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЮУРГГПУ
ЗА 2016-2017УЧЕБНЫЙ ГОД**

Челябинск 2017

УДК 371.9 (06)

ББК 74.5я54

А 43

Актуальные вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях [Текст] : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2016-2017 учебный год /под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2017. – 242 с.

ISBN 978-5-91283-850-7

В сборнике представлены научные статьи преподавателей, магистрантов, студентов бакалавриата факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2016-2017 учебный год, отражающие основные направления научно-исследовательской работы. Рассмотрены актуальные вопросы диагностики, коррекции развития детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, детей-сирот, особенности их воспитания и обучения, содержание и специфика психопрофилактических мероприятий в условиях специального и инклюзивного образования, проблемы семейного воспитания и детско-родительских отношений.

Сборник может быть полезен специалистам-практикам, научным работникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам.

Материалы опубликованы в авторском изложении, редакционная коллегия осуществила правку, не изменяющую смысла и содержания статей.

Научные редакторы:

Л.Б. Осипова, канд. пед. наук, доц.

Л.А. Дружинина, канд. пед. наук, доц.

Рецензенты:

Н.Г. Сошникова, канд. пед. наук, доц.

Г.В. Яковлева, канд. пед. наук, доц.

ISBN 978-5-91283-850-7

© Авторы, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Алабугина А.В.

Специфика звукопроизношения у дошкольников с нарушением интеллекта 8

Басина Д.Е.

Организация обследования состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием и сложной дислалией 11

Благодарова Е.Л.

Особенности изобразительной деятельности у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста 13

Блинова Е.А.

Полиаспектный анализ проблем детей-сирот 18

Борщевская Е.В.

Особенности формирования зрительного восприятия младших школьников с синдромом Дауна на уроках изобразительной деятельности 23

Брызгалов Д.С.

Направления деятельности социального работника по профилактике подросткового алкоголизма в условиях образовательного учреждения 26

Валеева В.Р.

Особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 31

Велижанцева А.С.

Особенности коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня 34

Виноградова М.С.

Организация работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи 39

Войтюк А.А.

Психолого-педагогические основы развития коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития 43

Галламова А.Р.

Особенности эмоций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 47

Гаспарян К.Г.	
Особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	54
Григорьева А.А.	
Теоретические подходы к проблеме психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка со сложным дефектом развития	57
Долгова В.О.	
Коррекция кратковременной зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	61
Дудина А.Р.	
Развитие фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	65
Ефимова Е.Е.	
Причины возникновения семейных конфликтов: исторический аспект	69
Жалилова Д.Д.	
Нарушение понимания сложных логико-грамматических структур языка у младших школьников с общим недоразвитием речи IV уровня	73
Жевлакова А.С.	
Анализ проблемы формирования коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения в научной литературе	77
Зуева И.Ю.	
Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	81
Ивакина К.С.	
Коррекция неречевых средств общения у детей раннего возраста с разными сочетаниями речевых и неречевых средств общения при задержке речевого развития	85
Иноземцева А.С.	
Сюжетно-ролевая игра как средство психофизического развития детей 4–5 лет с нарушениями зрения	94
Кобелева Е.Е.	
Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	100
Ковалёва А.К.	
Особенности комплексного подхода в работе с заикающимися детьми дошкольного возраста	105

Ковригина Ю.П.	
Теоретический анализ проявления нарушений внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	108
Коровина Н.А.	
Коррекционная работа по формированию экологических знаний у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности	112
Королева О.Ю.	
Особенности словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	117
Крылова Е.В.	
К вопросу об особенностях овладения лексико-грамматическим строем речи старших дошкольников с ОНР III уровня	120
Курбангалиева О.Р.	
Особенности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	124
Лесничок В.В.	
Темпо-ритмическая организация речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией	128
Машукова О.А.	
Историкографический анализ проблемы эстетического воспитания дошкольника	131
Мельникова А.Э.	
Специфика работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством ЛЕГО-технологии	138
Менз Н.В.	
Особенности монологической речи у детей с алалией	143
Нарихнюк Ю. В., Васильева В.С.	
Нарушение мелкой моторики у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья	147
Осадчук А.С.	
Особенности зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	151
Пономаренко Е.Н.	
Современные технологии развития мелкой моторики в дошкольном возрасте	155

Попова К.В.	
Особенности нравственного воспитания старших дошкольников с нарушениями зрения	161
Романова А.О.	
К вопросу анализа причин и направлений работы по проблеме конфликта детско-родительских отношений	164
Рындыч А.А.	
Изучение социального развития детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией	167
Савина В.В.	
Формирование мотивационной готовности к обучению в школе детей с нарушениями зрения в игровой деятельности	170
Склярова М.Е.	
Теоретические и практические основы коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с дизартрией	175
Стародубцева А.А.	
Особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	180
Трофимова К.С.	
Особенности лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией	185
Ульянова Е.А.	
О формировании валеологической культуры у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	189
Фокина А.В.	
Особенности нарушения произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с заиканием	192
Хайкина М.А.	
Коррекция недостатков игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР	197
Хамидуллина С.Ю.	
Теоретический аспект проблемы профилактики правонарушений подростков	201

Хрущёва Л.Б.	
Проблема психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи	205
Чикунова О.И.	
Нарушение коммуникативных навыков детей с алалией	210
М.А. Чистякова	
Особенности формирования навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности	215
Шершнева В.А., Васильева В.С.	
Из опыта работы тьюторского сопровождения семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья	220
Широкова А.А.	
Особенности зрительного восприятия старших дошкольников с задержкой психического развития	225
Яковлева Ю.К.	
К вопросу о формировании навыков самообслуживания у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра	228
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	234

**СПЕЦИФИКА ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**SPECIFIC OF PRONUNCIATION OF SOUNDS FOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH VIOLATION OF INTELLECT**

Аннотация: в данной статье выделяются и описываются характерные особенности фонетической и интонационно-выразительной стороны речи дошкольников с нарушением интеллекта, а также рассматриваются основные причины нарушения звукопроизношения таких детей.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, нарушение интеллекта.

Keywords: pronunciation of sounds, phonemic perception, violation of intellect.

У детей с нарушением интеллекта нарушения произношения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Недостатки фонетического строя речи умственно отсталых детей отмечались дефектологами, работавшими с этой категорией детей в начале XX в. (Г.Я. Трошин и др.), а также исследователями, изучавшими их в более поздние годы (Е.М. Хватцев, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, Д.И. Орлова, З.Д. Будаева).

Так, недостатки произношения, по данным З.Д. Будаевой, встречаются у детей данной категории практически в 100 % случаев [3, с. 94].

Элементарное понимание речи у детей с нарушенным интеллектом становится возможным к концу 2-го года жизни. К 4–5 годам около 30 % словосочетаний из речи взрослых не понимаются детьми. Дети 4–5 лет понимают фразы, как правило, только в одном варианте, постоянно встречающемся в речи взрослых [5, с. 24].

Многие звуки в речи умственно отсталых дошкольников отсутствуют или неправильно произносятся. В одних случаях дети совсем не выговаривают тот или иной звук, например [р] или [ш], и соответственно пропускают его или заменяют другим звуком, сходным по звучанию или артикуляции. Например, вместо звука [ш] ребенок может произносить в одном и том же слове то [с], то

[ц] или [ч]. Некоторые дети искаженно произносят ряд звуков вследствие неправильно сформированного артикулирования, например звуки [з], [б], [д] оказываются у них глухими [З].

Умственно отсталые дети плохо различают сходные звуки, особенно согласные.

Таким образом, можно выделить четыре вида нарушения произношения звуков: отсутствие звука, замена звука другим, искажение звука, смешение в произношении звука.

Характерные особенности просодической стороны речи детей с умственной отсталостью выражены в том, что их речь монотонна, маловыразительна и лишена эмоций; в одних случаях она может быть замедленной, в других – ускоренной. Темп речи у них, как правило, резко нарушен.

Нарушения звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта определяются комплексом патологических факторов. Можно выделить следующие основные причины нарушения звукопроизношения у детей с умственной отсталостью.

В первую очередь, это медленно формирующиеся и нестойкие дифференцировочные условные связи в области слухового анализатора или, другими словами, позднее развитие фонематического слуха, из чего следует неточная слуховая дифференциация близких по звучанию фонем и затрудненность звукового анализа слов. Нечетко воспринимаемая слова, имеющие сходно звучащие фонемы, умственно отсталый ребенок не замечает различий между этими словами и не усваивает значения каждого из них. Из-за этого ребенок долго не дифференцирует звуков речи окружающих людей, долго не усваивает новых слов и словосочетаний. Звуки обращенной к нему связной разговорной речи воспринимаются им нерасчлененно. Такой ребенок выделяет и различает лишь немногие слова. Процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме. Это и есть первая, основная причина нарушения звукопроизношения у данной категории детей.

Во-вторых, это недоразвитие общей и речевой моторики (нередки остаточные явления параличей, парезов речевой мускулатуры, что резко ограничивает возможности овладения правильным произношением звуков речи), аномалии в строении органов артикуляции: губ, твердого и мягкого неба, челюстей. Развитие всех движений ребенка, в том числе моторики его речедвигательного аппарата, зависит от особенностей формирования дифференциро-

ванных условнорефлекторных связей в области двигательного анализатора. Моторные импульсы, необходимые для отчетливого произнесения тех или иных звуков, должны быть очень точными. Точность этих моторных импульсов может быть обеспечена сочетанием коррекции с помощью слуха (ребенок слышит, что произносит все так же, как взрослые, либо не так, как надо) и коррекции со стороны мышечного чувства (в норме ребенок чувствует, что мышцы его речедвигательного аппарата совершают не то движение, которое нужно, что при таком-то движении звук удается не такой, как нужно). У ребенка с умственной отсталостью несовершенны оба вида коррекции.

В-третьих, это инертность процессов высшей нервной деятельности, свойственная умственно отсталым детям, плохая переключаемость процессов возбуждения и торможения. Так, поставленный звук умственно отсталые дети в течение долгого времени в спонтанной речи не используют, продолжая говорить неправильно. Правильное использование звуков в самостоятельной речи представляет для умственно отсталых детей большую сложность и вырабатывается очень медленно. Для них характерно резкое расхождение между умением произносить звуки и использовать их в речи. Один и тот же звук в одних случаях произносится такими детьми правильно, в других – пропускает или искажает. Это зависит от характера звукослоговой структуры, а также от места звука в слове.

Распространенность фонетических недостатков в значительной степени зависит от степени выраженности умственной отсталости.

Фонетические недостатки речи умственно отсталых детей затрудняют овладение грамотой, усугубляют нарушения интеллектуального и эмоционального развития, отрицательно влияют на все стороны личности ребенка, способствуют возникновению речевой замкнутости, нерешительности, излишней застенчивости, неуверенности в своих силах [1].

Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с умственной отсталостью является более длительным и более сложным процессом, чем у детей с сохранным интеллектом. Специалистам при работе с детьми данной категории необходимо уделять большое внимание развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, проводить работу над правильным речевым дыханием.

Библиографический список

1. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А.Д. Виноградова [и др.]. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
2. Логопедия [Текст] : учеб. для пед. вузов / ред. Л.С. Волковой. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М. : Владос, 2006. – 703 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] : учеб. пособие / В.Г.Петрова, И.В.Белякова. – М. : Академия, 2002. – 159 с.
4. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого ребенка [Текст] / С.Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с.

Д.Е. Басина

научный руководитель В.А. Кондратенко

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ И СЛОЖНОЙ ДИСЛАЛИЕЙ

THE ORGANIZATION OF INSPECTION SPEECHES AT CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH STUTTERING AND POLYMORPHIC DYSLALIA

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ вопроса обследования речи у детей с заиканием и сложной дислалией, описаны особенности логопедического обследования при заикании и сложной дислалии.

Ключевые слова: обследование речи, коррекция звукопроизношения, логопедическая работа, речевое нарушение, сложная дислалия, заикание.

Keywords: correction of pronunciation of phonemes, speech therapy work, speech disorder, speeches inspection, polymorphic dyslalia, stuttering.

Дошкольный возраст является сензитивным для усвоения речи [1]. Важным приобретением ребенка в дошкольном возрасте является овладение родным языком как средством и способом общения и познания.

Одним из наиболее тяжелых дефектов речи является заикание [7]. Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [4]. Выделяют две клинические формы заикания, обусловленные разными патогенетическими механизмами – невротическую и неврозоподобную.

При невротической форме заикания артикуляторные механизмы устной речи остаются функционально незрелыми дольше, чем в норме [1]. Лексико-грамматическая сторона опережает норму. При обследовании детей дошкольного возраста при невротической форме заикания чаще всего обнаруживается нормальное развитие общей моторики. Звукопроизношение у детей с невротической формой заикания соответствует возрастным особенностям, в редких случаях носит черты функциональной дислалии.

При неврозоподобной форме заикания наряду с задержкой развития речи наблюдаются нарушения произношения многих звуков [2]. При обследовании моторики наиболее выраженные нарушения отмечаются в мимической, артикуляционной и тонкой моторике рук. Наиболее частый компонент неврозоподобной формы заикания – дислалия.

Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [6]. В настоящее время преобладающими стали сложные формы дислалии, при которых оказывается нарушенными сразу несколько фонем, принадлежащих к разным фонетическим группам [5].

Теоретически изучив проблему заикания и сложной дислалии, мы провели констатирующий эксперимент и эмпирически изучили особенности состояния речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием. Обследование состояния речи начиналось со сбора анамнестических данных, далее проводилась психолого-педагогическая диагностика ребенка, изучалось состояние общей моторики и тонких движений пальцев рук, мимической и артикуляционной моторики, исследовалась речевая функция.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены две группы детей: с невротической и неврозоподобной формой заикания. При этом неврозоподобная форма заикания сопровождалась нарушениями звукопроизношения, проявляющимися в искажениях и заменах звуков речи.

Психолого-педагогическое обследование детей с заиканием имеет важное значение для выбора наиболее рациональных путей преодоления речевых нарушений [3]. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал

необходимость разработки специальной дифференцированной коррекционной программы, направленной на устранение заикания и нарушений звукопроизношения.

Библиографический список

1. Белякова, Л.И. Логопедия. Заикание: учебник для студ. вузов, обуч. по спец. «Логопедия» [Текст] / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
2. Буянов, М.И. Системные психоневрологические расстройства у детей и подростков [Текст] : руководство для врачей и логопедов / М.И. Буянов. – М. : Изд-во Рос. о-ва медиков-литераторов, 1995. – 192 с.
3. Зайцева, Л.А. Обследование детей с речевой патологией [Текст] : метод. рекомендации / Л.А. Зайцева. – Минск : НМЦентр, 1994. – 20 с.
4. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
5. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб. : Питер, 2004. – 352 с.
6. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / В.И. Селиверстов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
7. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей [Текст] : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

Е.Л. Благодарова

научный руководитель В.С. Васильева

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF GRAPHIC ACTIVITY IN CHILDREN WITH INFRINGEMENT OF INTELLIGENCE OF SENIOR PRESCHOOLAGE

Аннотация: в данной статье представлены результаты изучения особенностей изобразительной деятельности детей с проблемами интеллектуального развития. В исследовании использовались диагностические задания

(А.П. Зарин). Базой работы стал ДООУ «Детский сад № 17» компенсирующего вида города Коркино.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, изобразительная деятельность.

Key words: disturbance intellect, visual publishing.

Изобразительная деятельность в дошкольном возрасте теснейшим образом связана с эмоциональным развитием ребенка, с формированием игровой деятельности и зависит от уровня развития восприятия, мышления, речи. Об этом представлены данные в исследованиях Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой и других ведущих специалистов в области обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья [1; 6].

Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева отмечают, что «дети с нарушением интеллекта до окончания периода дошкольного возраста без целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия практически не овладевают изобразительной деятельностью. Спонтанное усвоение общественного опыта, особенно в раннем возрасте, у них практически не происходит» [3, с 139].

Ученые, исследующие особенности развития детей с нарушением интеллекта, в первую очередь отмечают у них патологическую инертность, отсутствие интереса к окружающему. Среди различных видов деятельности, дети с интеллектуальной недостаточностью выделяют изобразительную деятельность и отдают ей предпочтение как наиболее интересной и занимательной.

Детские рисунки отражают характер и показывают уровень интеллектуального и эстетического развития ребёнка. Поэтому их диагностика играет важную роль при оценке такого рода деятельности дошкольника.

Нами было проведено исследование на базе ДООУ «Детский сад № 17» компенсирующего вида города Коркино, где было обследовано пять детей с нарушением интеллекта и пять детей с нормальным психическим развитием старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – изучение особенностей изобразительной деятельности детей с нарушением интеллекта.

При проведении исследования были использованы диагностические задания, разработанные А.П. Зариным [4, с 47] .

В ходе констатирующего эксперимента нами были изучены такие виды изобразительной деятельности, как рисование, лепка и аппликация.

Рассмотрим особенности рисования детьми с нормальным развитием и детьми с нарушением интеллекта.

В ходе исследования было установлено, что дети с нормальным психическим развитием проявляют интерес к изобразительной деятельности. Они уже могут самостоятельно решить, что будут рисовать по своему выбору или на заданную тему. В свою очередь, дети с интеллектуальной недостаточностью могут проявить кратковременный интерес к рисованию лишь под влиянием взрослого, и их рисунки повторяют ранее пройденный материал. Усвоив определенные графические шаблоны, дети следуют им неизменно, перенося из рисунка в рисунок.

Рассмотрим продолжительность самостоятельного рисования. Дети с нормальным психическим развитием, как известно, способны длительное время (более 30 минут) заниматься творческой деятельностью, но у детей с нарушением интеллекта продолжительность рисования варьируется от 3–5 минут до 5–10 минут. Причем у одних детей через 5–10 минут работы наблюдаются двигательное беспокойство, подвижность. Другие становятся вялыми и пассивными.

Перейдем к анализу следующего вида изобразительной деятельности – лепка. Лепка является первым, основополагающим видом занятий, необходимых для умственно отсталого ребенка на начальных этапах формирования изобразительной деятельности. Она способствует развитию памяти, образного мышления и зрительного восприятия, привитию ручных умений и навыков.

Оценка уровня интереса детей к лепке показала, что у детей с нормальным психическим развитием возникает самостоятельный интерес к лепке, потребность в самовыражении, формируется умение оценивать свою работу, путём сравнения их с натурой и образцом, что способствует развитию самоконтроля и умению видеть свои ошибки. А вот дошкольники с интеллектуальной недостаточностью проявляют к этому виду творческой деятельности кратковременный неглубокий интерес, который появляется у них лишь под настойчивым влиянием взрослого, либо в процессе совместной деятельности с педагогом при лепке простых объектов.

Рассмотрим следующий вид изобразительной деятельности – аппликацию. Аппликация позволяет ребенку увидеть контур предмета, который затем ляжет в основу графического образа, служащего опорой для развития у ребенка изобразительных навыков, т.е. умения изобразить предмет той или иной формы. В ходе выполнения аппликации также создаются условия для формирования целенаправленной деятельности и развития общих интеллектуальных умений.

При оценке уровня интереса детей к аппликации было выявлено, что дошкольники с нормальным психическим развитием проявляют длительный интерес к аппликации, быстро учатся различать геометрические фигуры, величину, цвета, положение предмета в пространстве, объединять части в целое, ориентироваться на листе бумаги. Для формирования этих умений детям дошкольного возраста с нарушением интеллекта требуется гораздо больше времени, а овладение этими умениями происходит на более поздних возрастных этапах.

Дети с интеллектуальной недостаточностью включаются в процесс совместного выполнения простой аппликации из готовых изображений только под влиянием взрослого.

По результатам проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы.

Были обнаружены существенные отличия в выполнении заданий между детьми с нормальным психическим развитием и детьми с нарушением интеллекта. Как и ожидалось, у детей с интеллектуальной недостаточностью показатели выполнения заданий намного ниже, чем у детей с нормальным развитием. Положительные результаты дошкольники с нарушенным интеллектом продемонстрировали в незначительном количестве случаев, менее половины. Большой процент детей составил ослабленную группу, также есть показатель нулевого уровня. У дошкольников с нормальным психическим развитием числовые показатели распределились следующим образом: более трети отобрали в работах усиленный уровень выполнения, работы остальной части детей вошли в умеренный уровень выполнения.

Рисование у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью представлено простыми хаотичными линиями, не имеющими схожести с образцом или реальными объектами. Также у детей отсутствует интерес, как к рисованию, так и лепке и аппликации, который может появиться лишь на короткое время и только под влиянием взрослого. Дошкольники в процессе рисования изображают уже ранее знакомые и привычные для них объекты и предметы, не создавая новых и сложных рисунков. Такую же особенность мы выявили, изучая лепку и аппликацию: дети с интеллектуальной недостаточностью имеют скудные представления о приемах и особенностях перечисленных видов изобразительной деятельности и могут опираться лишь на помощь взрослого. Все это подтверждает данные, представленные в исследованиях В.С. Васильевой, доказывающие необходимость повышения профессиональной компетенции

специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Успехи детей с интеллектуальной недостаточностью в овладении изобразительной деятельностью зависят от уровня профессиональной компетенции педагогов и адекватности способов обучения в гораздо большей степени, чем это имеет место у их сверстников, не имеющих нарушений психофизического развития.

Библиографический список

1. Андриященко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст]: метод. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андриященко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 161 с.

2. Васильева, В.С. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями [Текст] / В.С. Васильева // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов / под редакцией О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. – М., 2015. – С. 29–33.

3. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 139 с.

4. Зарин, А.П. Карта развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учеб.-метод. пособие / А.П. Зарин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 47 с.

5. Зарин, А.П. Содержание и оценка результатов психолого-педагогического обследования дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учеб. пособие / А.П. Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 176 с.

6. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст] / Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 60 с.

ПОЛИАСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ-СИРОТ

ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF ORPHANS

Аннотация: в статье представлен полиаспектный анализ проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, раскрыта специфика деятельности с детьми-сиротами в рамках вопроса их правового просвещения.

Ключевые слова: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, правовое просвещение.

Keywords: orphans and children left without parental care, legal education.

Проблема сиротства – одна из острейших социальных проблем современной России. По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации в 2016 г. в России зафиксировано 360 829 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Их относят к категории граждан, нуждающихся в особой социальной поддержке. Вместе с тем, будущему нашего государства необходимы люди, способные преодолевать трудные жизненные ситуации с опорой на собственные силы [5, с. 70]. В этой связи возникает необходимость в более глубоком изучении проблем и особенностей работы с данной категорией для обеспечения более успешного их вхождения в социальную жизнь.

С этой целью проведем полиаспектный анализ проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Среди них можно выделить такие как медицинские, психологические, социальные проблемы.

Охарактеризуем медицинские проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Многие исследовательские данные свидетельствуют о том, что у детей, воспитывающихся в интернатах любых ведомств, показатели здоровья хуже, чем у сверстников, воспитывающихся в семьях, по общей и инфекционной заболеваемости, физическому, психомоторному развитию, психическому здоровью [3]. Кроме этого выявлены изменения, связанные с поражениями головного мозга вследствие внутриутробной интоксикации, неврозы, определяемые психическими травмами.

Для большинства детей характерны отставания в уровне интеллектуального развития [2]. Следовательно, для детей данной категории необходим особый подход к организации их деятельности, основанный на знании состояния здоровья каждого ребенка и сопровождающийся определенными условиями лечебно-педагогической коррекции [4].

Особую роль в дальнейшей судьбе «сироты» играют проблемы психологического характера. Осуществляя практическую работу на базе Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей г. Челябинска в результате наблюдений мы выявили следующее. Чаще всего проблемы психологического характера определяются ранней депривацией, связанной с недостатком родительской заботы, любви. Дети, родители которых лишены родительских прав, переносят двойное испытание: во-первых, на основании трудных несформированных отношений в семье формируется негативный жизненный опыт, во-вторых, травму приносит сам факт разрыва с семьей, который ребенок воспринимает идентично смерти своих родителей.

Для детей общение с родителями – жизненно важная необходимость. Младенец, оставленный без эмоционального тепла, может умереть, несмотря на хорошие условия ухода за ним, а у детей более старшего возраста нарушается процесс развития. Общение с родителями способствует развитию у детей доверия к окружающим, и как следствие формирует чувство уверенности в себе. Отсутствие привязанности к конкретному взрослому дезориентирует ребёнка, заставляет чувствовать свою малоценность и уязвимость. Не получающие необходимого внимания дети эмоционально неблагополучны, что подавляет их интеллектуальную и познавательную активность. Вся внутренняя энергия уходит на борьбу с тревогой и приспособление к поискам эмоционального тепла в условиях его жёсткого дефицита [1].

Люди, чье детство и юность прошли в детских домах и иных социальных учреждениях и во взрослой самостоятельной жизни продолжают испытывать недоверие к людям на протяжении всей жизни. Им будут свойственны: зависимость от других людей, чрезмерная критичность к окружающим, постоянное ожидание недоверия со стороны окружающих, недостаточная приспособленность к жизни в обществе, склонность к девиантному и асоциальному поведению, потребительское отношение к жизни, психологический инфантилизм, недостаточная самостоятельность, проблемы с созданием собственной семьи, а также доверчивость, наивность, внушаемость. Зная эти особенности, необхо-

димо проектировать деятельность с детьми-сиротами, направленную на компенсацию или коррекцию возможных недостатков.

Рассмотрим социальные проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. К спектру социальных проблем можно отнести проблему социальной адаптации, профессионального самоопределения личности, склонность к девиантному поведению, а также недостаточный уровень правовой грамотности подростка.

Вопросы социальной адаптации включают в себя умения успешно войти в новую жизненную ситуацию. Для того чтобы у ребенка сформировались новые механизмы вхождения в социальную среду и как следствие выработались нормы социального поведения, установки, черты характера и другие особенности, необходимо обеспечение разнообразия жизненных моделей, что не всегда доступно в изолированных условиях детского дома. Несоответствие возникает при использовании определенных стереотипов поведения, которые сформировались в детском доме и не соответствующих реальным жизненным ситуациям, что и приводит не к неудачам в деятельности, а к отделению от поставленной цели и желаемого результата.

Тесно с процессом адаптации связана и проблема профессионального самоопределения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В большинстве случаев воспитанники детских домов заканчивают девятилетнее школьное обучение и получают среднее профессиональное образование. Известно, что в большинстве случаев на выбор профессии детей влияет именно мнение родителей. С детьми-сиротами ситуация обстоит по-другому: в большинстве случаев по достижении совершеннолетнего возраста молодой человек определяется с выбором профессии сам, зачастую государство предоставляет возможность учиться в вузах на льготной основе (на основании ст. 6 Федерального закона «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»). На пороге вступления во взрослую жизнь ребенок сталкивается с огромным перечнем социальных проблем. Поэтому нередко дети-сироты не получают должного образования, а просто ищут работу, чтобы стать независимым и социально взрослым [6; 7]. Часто бывает и так, что сирота не трудоустроен, не получает образования, что формирует у него склонность к девиантному поведению, отклоняющемуся от норм общества.

Внесемейное воспитание семьи является главной причиной неготовности детей к самостоятельной жизни и порождает личностную депривацию, так как

постоянная окружность большим количеством детей и взрослых не дает возможности самоидентификации, осмысления себя и своих проблем, возможности продумать свою будущую жизнь. Из-за отсутствия строго контроля за воспитанниками, сироты наиболее уязвимы к девиациям: воровство, лживость, агрессивное поведение, вымогательство, издевательство над младшими, алкоголизм, наркомания, токсикомания, девиации сексуального характера и др. Для коррекции склонности к девиантному поведению необходимо проведение работы в рамках правового просвещения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Правовое образование подрастающего поколения является процессом овладения им правовыми знаниями, приводящими к повышению правовой компетентности и, как следствие, к повышению правовой культуры.

Воспитание правовой культуры и соответственно законопослушного поведения детей-сирот представляет собой целенаправленный комплекс мер, направленный на формирование установки на гражданственность, уважение к праву и соблюдение правовых норм, предотвращение правонарушений. На наш взгляд, для повышения уровня правовой грамотности подростков необходима реализация следующих направлений работы, которые включают в себя, во-первых, знание направлений международной и российской политики в области молодежи, действующих молодежных проектов, которые предлагает федеральное агентство по делам молодежи при Министерстве образования и науки РФ. Эта информированность обеспечит не только знание, но и возможность участия в их реализации.

Во-вторых, формирование правовой грамотности подростков посредством изучения тех нормативно – правовых документов, которые отражают их основные права и обязанности. В рамках работы определяются и ожидаемые результаты. Таковыми являются: формирование базы знаний по правовым вопросам, адекватных форм поведения, развитие навыков регуляции поведения.

Таким образом, основными проблемами детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются медицинские, психологические, социальные проблемы. Для организации более эффективной работы с детьми-сиротами, необходима деятельность в рамках соответствующих направлений. Диагностическое должно быть направлено на выявление уровня состояния здоровья и психического развития ребенка. Социальное воспитание должно быть направлено на помощь в процессе социализации (работа по коррекции

и развитию социальной компетентности, житейских умений и навыков, коррекция различных отклонений в поведении), а также на правовое просвещение, направленное на формирование знания детьми своих прав и умение их защищать.

Библиографический список

1. Зелинская, Д.И. Медицинские проблемы социального сиротства [Текст] / Д.И. Зелинская // Вопросы современной педиатрии. – 2009. – № 1. – С. 5–9.

2. Дмитриева, М.А. Причины социального сиротства [Текст] / М.А. Дмитриева // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 353–355.

3. Дружинина, Л.В. Комплексная оценка здоровья как показатель эффективности динамического медицинского наблюдения за воспитанниками домов ребенка [Текст] / Л.В. Дружинина, Н.И. Конопляник // сб. науч. тр. НИИ Материнства и Детства им. В.Н. Городкова «Прогнозирование и комплексная оценка здоровья детей». – М., 1988. – С. 12–87.

4. Лапшина, Л.М. Педагогические условия интеграции детей с нарушениями интеллектуального развития, воспитывающихся в условиях детского дома [Текст] / Л.М. Лапшина, М.А. Ишанина // Интегрированное обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: теоретические основания и практические аспекты : мат-лы всерос. науч.-практич. конф. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – С. 289–294.

5. Пташко, Т.Г. Этапы и особенности становления социального образования в России [Текст] / Т.Г. Пташко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 70–76.

6. Хамбалова, А.Ф. Социальное сиротство как социально-педагогическая проблема [Текст] / А.Ф. Хамбалова // Теория и практика образования в современном мире : мат-лы VI Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург, декабрь 2014 г. – СПб. : Заневская площадь, 2014. – С. 379–381.

7. Проблемы профессионального самоопределения детей-сирот [Электронный ресурс] // Молодежный научный форум: Общественные и экономические науки : электр. сб. ст. по мат-лам XXVII студ. междунар. заочной науч.-практич. конф. – М. : «МЦНО». – 2015. – № 8(27). – Режим доступа : URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/8\(27\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/8(27).pdf)

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДАУНА НА УРОКАХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PECULIARITIES OF FORMATION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME PRIMARY
SCHOOL AGE FINE AT THE ART ACTIVITY LESSONS**

Аннотация: в статье представлена характеристика зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна. Автор рассматривает уроки изобразительной деятельности как основную форму коррекции недостатков зрительного восприятия и мелкомоторного развития.

Ключевые слова: зрительное восприятие, дети младшего школьного возраста, синдром Дауна, изобразительная деятельность.

Key words: visual perception, children of primary school age, Down syndrome, art activity.

Проблема развития зрительного восприятия у детей с различными вариантами ограниченных возможностей здоровья – одна из активно разрабатываемых в специальном образовании. Зрительному восприятию принадлежит особая роль в перцептивно-когнитивном развитии ребенка. Зрительная система может рассматриваться как основная воспринимающая система мозга, с помощью которой ребенок получает наибольшую часть информации о внешнем мире. Зрительное восприятие в большой степени опосредует взаимодействие ребенка с окружающей средой и играет ведущую роль в его психическом развитии на всех возрастных этапах [6].

У детей с синдромом Дауна зрительное восприятие имеет специфические характеристики [2], которые оказывают негативное влияние на общепсихическое развитие ребенка практически с рождения [5]. Так, было обнаружено, что младенцы с синдромом Дауна уже в 6-месячном возрасте выказывают иные предпочтения в зрительных стимулах, чем их сверстники, не имеющие данного синдрома. Младенцы с синдромом Дауна фиксируют свое внимание на единичных особенностях зрительного образа, в то время как обычные младенцы улавливают гораздо больше его характеристик [2].

Кроме того, младенцы с синдромом Дауна отличаются своим предпочтением простых стимулов и избеганием сложных изобразительных конфигураций. Такое предпочтение сохраняется у них и в более позднем детском возрасте. Скорее всего, подобные особенности зрительного восприятия связаны с нарушением процесса внимания, а не с нарушением зрительного анализатора. Хотя нарушение в строении и функционировании зрительной системы (косолазие) отдельными специалистами отмечается как одна из типологических характеристик синдрома Дауна [5].

Младенцы с синдромом Дауна имеют заметный дефицит тактильного восприятия, который проявляется уже в раннем возрасте. Правда, доподлинно не установлено, является ли причиной такого дефицита нарушения непосредственно самого тактильного анализатора, либо этот дефицит вызван общей гипотонией. Исследования показали, что дети с синдромом Дауна меньше обследуют объекты руками, при этом их движения менее координированы, чем у здоровых детей. Но, в целом, данные исследования продемонстрировали, что основные процессы развития узнавания формы и структуры объекта у детей с синдромом Дауна и у нормально развивающихся детей сходны, но скорость развития этих навыков у детей с синдромом Дауна замедленна. Детям с синдромом Дауна необходимо большее количество тренировочных попыток для освоения навыков различения структуры и формы объекта, однако, физиологические процессы, лежащие в основе данных навыков, не повреждены.

Таким образом, основными характеристиками сенсорно-перцептивного развития детей с синдромом Дауна являются [2]:

- предпочтение более простых стимулов сложным;
- нарушение целостности восприятия из-за невозможности интеграции информации различных модальностей.

В дальнейшем эта недостаточность перцептивной системы будет значительно осложнять общеинтеллектуальное развитие такого ребенка. В то же время, будучи базовым психическим процессом, зрительное восприятие должно стать основой организации коррекционного воздействия с целью формирования познавательной деятельности в младшем школьном [5].

Особое место в организации такого коррекционного воздействия занимает изобразительная деятельность, как наиболее эффективная для решения задач развития зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и как самый доступный для них вид продуктивной деятельности [1].

Включение младших школьников с нарушением интеллекта в изобразительную деятельность способствует развитию зрительного восприятия, становлению сенсорных эталонов, созданию условий для формирования целенаправленной деятельности и развития общих интеллектуальных умений. Такой коррекционно-развивающий потенциал изобразительной деятельности во многом обусловлен ее сложной мозговой организацией: включаясь в рисование, мозг ребенка объединяет в единовременную работу большое количество отдельных центров коры больших полушарий (зрительный центр, центр зрительно-моторной координации, центр общей моторики, мелкой моторики и др., расположенных в обоих полушариях) [4].

Формирующиеся во время рисования межнейронные связи составляют биологическую основу интеллектуальной реабилитации детей с нарушением интеллекта вообще и синдромом Дауна в частности.

Изобразительная деятельность младших школьников с синдромом Дауна, с одной стороны, характеризуется теми же особенностями, что есть у всех детей с нарушением интеллекта [1], с другой стороны, своеобразие моторного (в т.ч. и мелкомоторного) развития детей с синдромом Дауна [2] заставляет подходить к организации этой деятельности с особой тщательностью, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка [3].

Полноценное развитие мелких движений рук обычно происходит под контролем зрения, поэтому развитие мелкой моторики всегда способствует развитию зрительного восприятия [7].

Подводя итог, можно сказать, что уроки изобразительной деятельности составляют эффективную форму коррекции зрительного восприятия младших школьников с синдромом Дауна. Для повышения эффективности таких занятий на уроке необходимо реализовывать индивидуальный подход, учитывающий особенности состояния зрительной системы, мелкомоторного и общеинтеллектуального развития каждого ребенка.

Библиографический список

1. Головина, Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы [Текст] / Т.Н. Головина. – М. : Педагогика, 2000. – 119 с.
2. Городская общественная организация Общество «ДАУН СИНДРОМ», г. Новосибирск [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.downsyndrome.ru/>
3. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологические основы индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта

[Текст] / Л.М. Лапшина // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки : мат-лы VI международной науч.-практич. конф. – М. : н-и. ц. «Академический», 2015, – С. 14–16.

4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : мат-лы II междунар. науч.-практич. конф.: в 2 томах. Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 183–186.

5. Медведева, Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Центр ранней помощи детям с синдромом Дауна [Текст] / Т.П. Медведева. – М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. – 80 с.

6. Осипова Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире [Текст] : метод. пособие для тифлопедагогов / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева / под ред. В.Я. Салаховой. – Челябинск : изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с.

7. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст] / Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 60 с.

Д.С. Брызгалов

научный руководитель Т.Г. Пташко

**НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА
ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОГО АЛКОГОЛИЗМА В УСЛОВИЯХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**DIRECTIONS OF ACTIVITY OF SOCIAL WORKER ON PREVENTION OF ADOLESCENT
ALCOHOLISM IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTION**

Аннотация: в статье дается полиаспектный анализ проблем подростков, склонных к употреблению алкоголя, раскрыты направления деятельности

школьного социального работника по профилактике подросткового алкоголизма.

Ключевые слова: алкоголизм, профилактика, социальный работник.

Key words: alcoholism, prevention, social worker.

Преобразования социально-экономической сферы России в условиях современности затрагивают все области человеческой жизнедеятельности. Наряду с положительными изменениями в обществе усилились и негативные тенденции, проявляющие себя в снижении приоритета нравственных, духовных ценностей, усилении психологической деформации личности, социальной и дезадаптации и др.

Данная ситуация неблагоприятного воздействия социальных факторов обусловила рост такого опасного для подрастающего поколения и общества в целом явления, как ранняя алкоголизация.

Нарастающая тенденция непрерывного роста употребления подростками алкоголя ставят перед обществом, конкретными специалистами задачу поиска направлений профилактической работы, т.е. устранение условий, которые опосредовано или напрямую оказывают отрицательное воздействие на поступки несовершеннолетних подростков. Одним из таких специалистов является социальный работник.

Вопросы подросткового алкоголизма в своих работах затрагивают такие ученые как И.В. Галина, Д.Д. Еникеева, Н.Ю. Максимова и др. [2]. Алкоголизм рассматривается заболевание, разновидность токсикомании, характеризующееся пристрастием к алкоголю (этиловому спирту), с психической и физической зависимостью от него.

Обозначим перечень трудностей, с которыми сталкивается ребенок, начинающий проявлять склонность к употреблению алкоголя. Во-первых, это психологические трудности. Ситуация становится более сложной, если этот ребенок воспитывается в условиях алкоголезависимой семьи. В этих семьях формируется своеобразный эмоциональный фон, который оказывает соответствующее воздействие и на ребенка. Если ребенок воспитывается в алкоголезависимой семье, у него возникают трудности во взаимоотношениях с родителями. Созависимые родители часто бывают тревожны, нервозны, раздражены. В этой ситуации дети чувствуют себя нелюбимыми, брошенными. Внимание, которое получают они от больных алкоголизмом родителей, обычно смешано с токсическими эмоциями: ребенка могут много критиковать и мало хвалить.

В алкоголезависимых семьях для ребенка выстраиваются ситуации постоянного стресса, насилия, непостоянства в общении с родителями. Это приводит к тому, что подросток в алкоголезависимой семье начинает сам проявлять склонность к употреблению алкогольных напитков, что еще больше формирует у него блок психологический проблем: чувство неполноценности, несформированность коммуникативных навыков, преобладание негативных эмоций (постоянный страх, стрессовые состояния) [2].

Обозначим социальные аспекты проблемы алкогольной зависимости среди подростков. Это трудности с профессиональным самоопределением подростков, с дальнейшим выбором профессии, а также необходимостью знать и уметь защитить свои права в различных сферах жизни. К социальным аспектам относят и проблему социализации подростков как процесс освоения личностью влияния среды [3, с. 96]. Результатом нарушения процесса социализации из-за употребления алкоголем могут выступать следующие показатели: приобретение негативного социального статуса, отклоняющееся поведение из-за резко ослабевающего самоконтроля, неправильное формирование структуры личности, системы потребностей, мотивов; отсутствие у личности социально позитивных установок, несформированность чувства долга, ответственности, правовая неграмотность (А.А. Александров, С.А. Беличева, И.А. Невский, Е.С. Скворцова и др.).

Понимая негативные последствия употребления алкоголя на социальное развитие личности, необходима специальная организация деятельности социального работника по профилактике данного асоциального явления. В этой связи необходимо проведение четко выстроенной профессиональной работы, направленной на предупреждение и преодоление негативных тенденций в условиях образовательного учреждения с использованием соответствующих социально-педагогических технологий. Следует отметить, что в последнее время все больше публикаций посвящены анализу и описанию как общих, так и частных социально-педагогических технологий [5]. В своей работе мы рассматриваем технологию социальной профилактики.

Профилактика может быть первичной, вторичной и третичной [4, с. 81]. В условиях образовательного учреждения мы рассматриваем особенности первичной профилактики.

Первичная профилактика алкоголизма имеет целью предотвратить возникновение нарушения или болезни, предупредить негативные исходы и усилить позитивные результаты развития индивида [4, с. 82].

Основной акцент профилактической деятельности социального работника со школьниками – это работа с группой или индивидуально через соответствующие направления. Во-первых, это профилактика причин и последствий алкоголизма. Данное направление можно реализовать путем организации групповых дискуссий, диспутов на темы, связанные с алкоголизмом. Результатом таких занятий должно являться формирование негативного отношения к употреблению алкоголя, к которому дети должны прийти самостоятельно, основываясь на выработке собственной и совместной позиции по данному вопросу. Действенной формой работы являются ролевые игры, в ходе которых проигрываются жизненные ситуации, связанные с потреблением алкоголя подростком под давлением сверстников, взрослых. В ролевой игре, направленной на профилактику алкоголизма, важно выработать определенные модели поведения, в основе которых лежат правильно подобранные аргументы, направленные на умение противостоять уговорам принять спиртное. Также формами работы могут выступать деловая игра, беседа [1, с. 315].

Следующим направлением деятельности является организация свободного времени подростков. Но чтобы эта сфера была продуктивной, социальный работник должен на основе диагностики определять склонности, интересы и увлечения подростка и оказать помощь в организации содержательного досуга.

Третьим направлением выступает антиалкогольное воспитание, направленное на формирование у подростка твердых антиалкогольных убеждений: о необходимости здорового образа жизни, о недопустимости употребления алкоголя в период формирования организма, о безнравственности алкоголизма, о формировании антисоциальной личности подростка злоупотребляющего алкоголем. Важно обращать внимание на вред употребления в социальном плане – в плане взаимоотношений школьника с окружающим миром [1, с. 316].

Важным направлением является социальное просвещение. В рамках нашего исследования мы создали специальный сайт, где подростки имеют возможность познакомиться со знаниями о негативном воздействии алкоголя на здоровье человека, о несовместимости употребления алкоголя с социальным образом жизни, поделиться опытом, при необходимости поддержать друг друга, если ребенок уже оказался в трудной жизненной ситуации.

Еще одним из направлений деятельности является посредническая работа, направленная на подключение к участию родителей, но и сотрудников полиции, медицинских работников, представителей общественности.

При организации профилактической работы необходимо учитывать ряд условий. Во-первых, антиалкогольная работа должна соответствовать возрасту, и образовательному уровню тех, на кого она направлена. Во-вторых, это проведение рефлексия. Она подразумевает два момента. Один из них направлен на выявление склонности подростка к употреблению алкоголя и осознание самим ребенком потенциальной проблемы. Второй – оценка эффективности деятельности специалиста по качеству проведения профилактической работы.

Таким образом, одной из проблем современности является проблема подросткового алкоголизма. Профилактику данного явления социальный работник должен осуществлять в рамках определенных направлений деятельности при соблюдении соответствующих условий.

Библиографический список

1. Галагузова, М.А. Социальная педагогика [Текст] : учеб. пособие / М.А. Галагузова. – М. : Гуманит.изд центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.

2. Максимова, Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних [Текст] / Н.Ю. Максимова. – М. : Феникс, 2001. – 383 с.

3. Пташко, Т.Г. Теоретический аспект процесса социализации личности ребенка [Текст] / Т.Г. Пташко // «Дети – Молодежь – Общество»: мат-лы всерос. обществ. форума. Челябинск, 15-16 мая 1997 г. – Челябинск : Изд-во «Межрайонная типография», 1997. – 238 с.

4. Сирота, Н.А. Профилактика наркомании и алкоголизма [Текст] / Н.А. Сирота, В.Я. Ялтонский. – М. : Академия, 2013. – 175 с.

5. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика) [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под общ. ред. Н.А. Соколовой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2014.– 350 с.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PECULIARITIES OF ATTENTION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL RETARDATION

Аннотация: в статье представлена характеристика внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описаны причины, обуславливающие нарушения внимания у детей с задержкой психического развития, приведены способы решения проблемы развития внимания этих детей.

Ключевые слова: внимание, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития.

Key words: attention, children of senior preschool age, mental retardation.

Внедрение в практику деятельности образовательных учреждений федеральных государственных образовательных стандартов привело к увеличению и усложнению информации, необходимой для усвоения ребёнком в период обучения. Это невозможно без необходимого уровня развития психических процессов, в первую очередь внимания, а, значит, появляется необходимость изучения внимания дошкольников, его свойств и особенностей для более эффективной подготовки детей к школе.

Эта проблема ещё больше актуализируется, если речь идёт о детях с задержкой психического развития (ЗПР), для которых характерно нарушение темпа созревания всех психических процессов, в том числе и внимание.

В психологии внимание занимает особое положение, т.к. включается во все остальные психические процессы [9]. Проблему внимания изучали многие специалисты, и в науке существует достаточно большое количество определений данного понятия.

Н.С. Ефимова определяет внимание как направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других [2].

Внимание дошкольников с ЗПР было предметом исследований многих исследователей [1; 2; 7]. Они выделяют следующие особенности внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Это, прежде всего, недостаточная концентрация на существенных признаках; ослабленное внимание к вербальной информации, даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети теряют нить повествования, могут начать зевать, отвлекаться на посторонние дела. Особенно сильно это проявляется при присутствии отвлекающих факторов (например, стук в дверь, появление постороннего человека, упавший предмет и т.д.).

Авторы также отмечают неустойчивость внимания, снижение концентрации, объёма и распределения внимание, неспособность к достаточной фиксации внимания детей с ЗПР. Помимо этого дошкольники испытывают трудности в переключении внимания с одного вида деятельности на другой, дети легко и часто отвлекаются на окружающие звуки, зрительные стимулы, детали собственной одежды и т.п., также присутствует инертность внимания, дети рассеяны [5; 6].

В свою очередь Л.Н. Блинова указывает на то, что невнимательность у детей с ЗПР обычно проявляется в неумении сосредоточиться на деталях; неспособности удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к ним речь; беспомощности в доведении задания до конца; отрицательном и равнодушном отношении к заданиям, которые требуют напряжения; забывчивости; потери предметов, необходимых для выполнения заданий [1].

Г.И. Жаренкова указывает на своеобразие снижения устойчивости внимания у детей с ЗПР в ходе занятия. При этом неустойчивость внимания проявляется у разных детей по-разному. Так, у одной группы детей напряжение внимания и высокая работоспособность наблюдаются в начале выполнения задания, а к концу выполнения задания эти показатели снижаются. У второй группы пик концентрации внимания наступает только через некоторое время после начала выполнения задания, а у третьей и вовсе наблюдают колебания этих показателей на протяжении всего времени выполнения задания [3].

Нарушения внимания у детей с ЗПР в большей степени связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, это особенно характерно для детей, у которых наблюдается органическая недостаточность центральной нервной системы [5].

В работах Л.Н. Блиновой, Г.И. Жаренковой, В.И. Лубовского, Е.Ю. Обуховой, Т.А. Власовой сделан акцент на изучение причин столь своеобразного

внимания у детей с ЗПР. В качестве основных причин авторы отмечают несформированность механизма произвольности, несформированность мотивации [1; 3; 5; 7; 8].

Однако, современные исследования особенностей познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья [4], свидетельствуют об обязательной недостаточности в функционировании центральной нервной системы ребенка.

Недостаточная устойчивость внимания является причиной отвлекаемости при заучивании материала, следовательно, это в свою очередь снижает эффективность запоминания [5]. Нарушения внимания у детей с ЗПР в большей степени проявляются в низкой работоспособности, повышенной истощаемости, это особенно характерно для детей, у которых наблюдается органическая недостаточность центральной нервной системы.

Для уточнения отдельных положений о внимании дошкольников с ЗПР было проведено собственное теоретическое и практическое исследование. Теоретическая часть исследования позволила охарактеризовать внимание детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Исследователи отмечают следующие особенности внимания старших дошкольников с ЗПР: неустойчивость и колебание внимания; снижение концентрации и объёма внимания; снижение его избирательности.

Практическая часть исследования была посвящена подбору методик для диагностики уровня сформированности и выявления особенностей внимания старших дошкольников с ЗПР, а также систематизации игр и упражнений, направленных на развитие внимания и его отдельных свойств исследуемого контингента дошкольников.

Для развития внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР дефектологическая практика располагает значительным количеством методик и игр-упражнений, которые можно использовать для эффективной коррекционной работы в данном направлении.

Библиографический список

1. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М. : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
2. Ефимова, Н.С. Основы общей психологии [Текст] / Н.С. Ефимова. – М. : ИД «ФОРУМ» : ИНФА-М, 2013. – 288 с.

3. Жаренкова, Г.И. Специфика учебной деятельности. Дети с ЗПР [Текст] / Г.И. Жаренкова. – М. : Педагогика, 1984. – С. 135–151.
4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологические основы индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки : мат-лы VI междунар. науч.-практич. конф. – М. : н-и. ц. «Академический», 2015. – С. 14–16.
5. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – 2-е изд., испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
6. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е.М. Мастюкова; под ред. А.Г. Московкиной. – М. : Классике Стиль, 2003. – 320 с.
7. Обухова, Е.Ю. Нарушения внимания у детей с особенностями развития [Текст] / Е.Ю. Обухова, Т.А. Строганова, В.В. Грачев // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 61–70.
8. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] : пособие для учителей / под ред. Т.А. Власовой [и др.]. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Изд-во Питер, 2002. – 720 с.

А.С. Велижанцева

научный руководитель Л.М. Лапшина

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР I УРОВНЯ**

**PECULIARITIES OF COMMUNICATION SKILLS CHILDREN OF PRESCHOOL AGE,
HAVING GENERAL SPEECH DEFICIENCY, LEVEL I**

Аннотация: в статье представлен обзор литературы и результаты собственного исследования (метод наблюдения) по проблеме коммуникативного развития дошкольников с ОНР I уровня. Автор рассматривает коммуникативные навыки как основу социализации данного контингента детей, поэтому

обосновывает необходимость изучения данного вопроса на этапе начала системного коррекционного воздействия – в младшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: коммуникация, дети младшего дошкольного возраста, коммуникативные навыки, общее недоразвитие речи.

Key words: communication, children of preschool age, communication skills, general speech deficiency.

В условиях модернизации отечественной системы образования и перехода ее на принципы инклюзивного обучения, актуальным становится вопрос оказания образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья, среди которых дети с нарушениями речи составляют преимущественное большинство [1]. Данная категория детей не только одна из самых многочисленных, она своеобразная по структуре дефекта: нарушения и недоразвития речи, как правило, становятся причиной трудностей коммуникации, что может создавать трудности в организации общения [5].

Человек, с самого рождения, становится социальной единицей, для полноценного развития которой необходимо общение и взаимодействие с окружающими. Эта потребность со временем только развивается – от потребности в эмоциональном контакте, к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Общение, являясь сложной деятельностью, требует определенных знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе обучения и усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями [2].

В современной психолого-педагогической науке специалистами используется несколько вариантов определений понятия «общения». Так, по мнению А.П. Астахова коммуникация по значению приближена к понятию «общение», но шире по объему. Под коммуникацией понимается связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе. В свою очередь Г.М. Коджаспирова трактует понятие «общение» следующим образом: «...это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера». Исходя из второго значения понятия «коммуникация», оно рассматривается как смысловой аспект социального взаимодействия [4].

Изучение детей с общим недоразвитием речи (ОНР) с самого начала рассмотрения проблемы делало акцент на особенности коммуникативного развития при данной патологии [3]. Сегодня актуальность развития коммуникативных умений у младших дошкольников с ОНР заключается в следующем:

1. Сфера коммуникации – необходимая составляющая для формирования личности. Главной составляющей коммуникативной компетенции является сформированность коммуникативных умений. Л.Р. Мунирова рассматривает коммуникативные умения как структурные элементы коммуникативной деятельности. По мнению автора, коммуникативные умения являются сложными умениями высокого уровня, включающими в себя простейшие элементарные умения [4].

Большинство авторов классифицируют коммуникативные умения как информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно коммуникативные. Высокий уровень коммуникативности, по мнению авторов, выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных навыков с самого раннего детства [2].

2. Младший дошкольный возраст является сензитивным для формирования навыков общения с окружающим миром, речь, особенно в данном возрасте, является одним из способов получения информации об окружающем мире и явлениях. Формирование коммуникативных умений идет в постоянном единстве с формированием средств общения и речи в целом. Отсутствие умения коммуницировать, речевая замкнутость и инактивность ребенка влечет за собой торможение его развития как личности, неспособность влиться в коллектив сверстников, оказывает отрицательное влияние на его поведение. Нельзя не отметить, что от уровня развития коммуникации зависит уровень развития игры – именно в этом возрасте игровая деятельность становится ведущей у дошкольников. Применительно к данному возрастному периоду, нужно отметить, что в психолого-педагогической литературе недостаточно раскрыты содержание коммуникативных умений, критерии и показатели их сформированности у детей 3–4 лет.

Несмотря на важность решения данной проблемы и многочисленные исследования в данном вопросе, изучение детей с ОНР в различных аспектах в плане преодоления речевых нарушений, незрелости отдельных психических функций в проблеме преодоления ОНР у детей, в аспекте коммуникативных особенностей до настоящего времени остается еще много нерешенных теоретических и практических вопросов [1; 3; 5].

У детей в младшем дошкольном возрасте уже формируются такие коммуникативные умения, как умение слушать собеседника, способность отвечать на вопросы, вступать в диалог с окружающими. Однако не всегда коммуника-

тивные умения могут быть сформированы на достаточном уровне, к чему могут привести неблагоприятные экзогенные и эндогенные факторы. Все дети с ОНР I уровня имеют определенные сложности при организации своего речевого поведения, у них отмечается низкий уровень словесной коммуникативной активности, сложности звукопроизношения, нарушения слоговой структуры слова, отсутствие способности грамматически правильно оформлять предложения; смущение, страх перед собеседником, скованность, и, что немаловажно, преобладание невербальных средств общения. В целом эти дети латентны, редко обращаются к сверстникам и воспитателям [3].

Формирование коммуникативных речевых умений – это сложный и длительный процесс совместной работы семьи и педагогов, вся работа должна проводиться в организованной образовательной деятельности и индивидуальных коррекционных занятиях, отбирая задания в соответствии с речевым развитием ребенка и его особенностями, способствуя, таким образом, развитию речи и коммуникативных навыков.

С целью определения сформированности коммуникативных навыков был выбран метод наблюдения за двумя младшими дошкольниками с ОНР I уровня. Наблюдение было организовано систематически, с соблюдением всех этических норм и с учетом специфики контингента обследуемых детей. В результате наблюдения нами были отмечены следующие особенности коммуникации:

- отсутствие активности и инициативы в общении;
- крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности;
- избыток необоснованных пауз в речи;
- преобладание невербальных средств общения. Дети, чтобы сделать свою речь наиболее понятной для окружающих, активно жестикулируют и используют мимику;
- серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении с окружающими, и, прежде всего, со сверстниками;
- в случае если собеседник не понимает высказывания, ребенок сердится и отказывается в дальнейшем повторять свое высказывание, замыкается, уходит;
- дети могут использовать в речи простые, односложные слова, чтобы поддержать разговор, но редко бывают «предприимчивы» и активны в общении, чем отталкивают сверстников.

Таким образом, наличие тяжелых речевых расстройств, проявляющихся в ОНР I уровня, приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на этапе обучения.

Полученные в ходе наблюдения данные убеждают в необходимости планомерного обучения, направленного на развитие коммуникативных умений и навыков детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. Необходимость раннего формирования положительного опыта общения детей с ОНР I уровня обусловлена тем, что его отсутствие может стать причиной стихийного возникновения негативных форм поведения, к ненужным конфликтам [5].

Комплексное, поэтапное обучение навыкам общения с использованием моделирования речевых ситуаций, ролевых игр и других приемов оказывает положительное влияние на развитие коммуникативной способности детей со стойкой речевой патологией и повышает эффективность коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на преодоление общего недоразвития речи.

Библиографический список

1. Воробьева, В.В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / В.В. Воробьева, Л.М. Лапшина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: мат-лы Всерос. научно-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 90–95.

2. Жеребкина, В.Ф. Педагогическая психология [Текст] : учеб.-метод. пособие / В.Ф. Жеребкина, Лапшина, Л.М. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 316 с.

3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1967. – С. 7–30.

4. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Л.Р. Мунирова. – М. : Моск. пед. ун-т, 1992. – 17 с.

5. Серебрякова, О.В. Изучение отношений к сверстникам дошкольников с общим недоразвитием речи посредством проблемной игровой ситуации [Текст] / О.В. Серебрякова // Психология и педагогика: методика и проблемы

практического применения : сб. мат-ов XI Междунар. науч.-практ. конф.: В 3 ч. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск : СИБПРИНТ, 2010. – Ч. 2. – 352 с.

М.С. Виноградова

научный руководитель Н.И. Бурова

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ**

**ORGANIZATION OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS
OF THE DEAF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE CLASSES FOR SPEECH DEVELOPMENT**

Аннотация: в статье представлен опыт работы и рекомендации по формированию коммуникативных умений у слабослышащих детей.

Ключевые слова: коммуникативные умения, слабослышащие дети.

Key words: communication skills, hard-of-hearing children.

Коммуникация играет важную роль в становлении и развитии личности, являясь одним из главных факторов психического развития ребенка. Одна из первых социальных потребностей ребенка – это потребность в общении.

Частичная потеря слуха в раннем возрасте не может служить препятствием к всестороннему развитию человека. Наука и практика доказывает, что слабослышащий ребёнок обладает всеми потенциальными возможностями стать социально полноценной личностью. Необходимым условием реализации этих возможностей является развитие у него коммуникативных умений [2].

Коммуникативные умения – это умения принимать, перерабатывать и передавать информацию. Коммуникация играет важную роль в становлении и развитии личности, являясь одним из главных факторов психического развития ребенка [1].

Нарушение слуха у слабослышащих детей ведет к нарушению речи и препятствует развитию коммуникативных умений. Без специального обучения такие дети обречены на социальную дезадаптацию [3]. Ж.И. Шиф, Р.М. Боскис, Э.И. Леонгард, Л.А. Головниц показали, что овладение слабослы-

шащими детьми устной коммуникацией возможно благодаря созданию специальных условий.

Л.П. Носкова, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская считают, что сюжетно-ролевая игра способствует развитию умения общаться. Эмоциональный фон, присущий детской игре, делает процесс развития коммуникативных умений более продуктивным, в игре ребенок мотивированно и естественно общается с другими детьми и взрослыми [4].

Проведённая нами экспериментальная работа на базе МБДОУ «ДС № 470 г. Челябинска» включала диагностику уровня развития коммуникативных умений у слабослышащих дошкольников, выявление недостатков в развитии коммуникативных умений детей и составления комплекса сюжетно-ролевых игр, которые можно использовать для развития коммуникативных умений в ходе занятий по развитию речи.

Для того, чтобы определить содержание работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи, мы составили тематический план работы и в соответствии с темами занятий выделили комплекс сюжетно-ролевых игр, стимулирующих детей к речевому общению, составили рекомендации по их проведению. Особенностью комплекса являлось создание в ходе игр типичных ситуаций общения в рамках тем, предусмотренных программой, способствующих возникновению коммуникативных актов детей и стимулирующих их к речевому общению.

Дети учились вести диалог, как в знакомой, так и в новой для себя обстановке; вести себя достойно и уважительно по отношению к собеседникам.

Наибольшее значение для развития коммуникации имеет сюжетно-ролевая игра. В сюжетной игре это всегда парные или дополнительные роли, поскольку всякая роль предполагает другого участника: ребенок может быть врачом, только если рядом есть больной, покупателем, только если есть продавец и т.п. Поэтому сюжетно-ролевая игра – это деятельность коллективная: она обязательно предполагает других участников и прежде всего сверстников.

В процессе проведения сюжетно-ролевых игр обязательно ведется диалог между педагогом и ребенком или между детьми (педагог должен постепенно переходить в роль наблюдателя, стараясь тем самым побудить детей к самостоятельности при выражении своих идей).

Важным является обучение ведению диалога, ход которого обуславливается не столько знанием определенных реплик и умением вводить их в разго-

вор, сколько потребностью полнее раскрыть тему разговора, получить информацию.

В постановке такой работы необходимо предусмотреть формирование у детей умений самостоятельно пользоваться словарным запасом для выражения собственных мыслей и чувств, для целенаправленного отбора с этой целью нужных словесных средств и адекватного применения их не только в привычной ситуации, но и в сходных с нею ситуациях.

Успешности формирования таких умений способствует создание в обучении ряда условий.

1. С первоначального периода обучения языку необходимо формировать привычку общаться с помощью словесной речи. Первоначальное формирование у слабослышащих детей привычки общаться словесной речью наиболее целесообразно в условиях, когда устраняется необходимость в запоминании нового речевого материала и трудности в ориентации в ситуации, в которой протекает общение. Создание таких условий возможно при осуществлении длительного обучения общению в процессе одной и той же деятельности.

2. Создание на игровых занятиях потребности в разговоре. Для формирования этой потребности важно так организовать занятия, чтобы игровые упражнения включались в выполнение интересной и нужной самим детям деятельности, а пользование словесной речью включалось в эту деятельность как необходимый ее компонент.

3. Постепенно увеличение доли самостоятельности в правильном формулировании реплик в процессе общения на основе потребности в пользовании словесной речью.

4. Для развития коммуникативных умений у слабослышащих детей необходимо использовать игры по развитию речи, которые направлены на формирование словаря, проводить работу над значениями слов и выражений, а также по активизации словаря в разных видах речевой деятельности; развитие связной речи детей, как разговорной, так и описательно-повествовательной.

Последовательное выполнение этих рекомендаций позволит успешно и эффективно развивать коммуникативные умения у слабослышащих дошкольников.

Библиографический список

1. Байрамгулова, Ю.М., Особенности развития общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Ю.М. Байрамгулова, Л.Б. Осипова // Актуальные вопросы социализации детей

с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студ. фак-та коррекционной педагогики ЧГПУ за 2013-2014 учебный год / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2014. – С. 37–42.

2. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 203 с.

3. Бурова, Н.И. Детский сад комбинированного вида как база реализации моделей интегрированного обучения детей с нарушениями слуха [Текст] / Н.И. Бурова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во гос. пед. ун-та, 2016. – С. 72–77.

4. Бурова, Н.И. Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями. Современные тенденции, проблемы, перспективы [Текст] / Н.И. Бурова // Интегративные тенденции современного специального образования : мат-лы междунар. науч.-практич. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц и ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). – М., 2003. – С. 247–280.

5. Бурова, Н.И. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования общеучебных умений глухих учащихся младших классов [Текст] : метод. реком. для учителей начальной школы I вида / Н.И. Бурова. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2005. – 35 с.

6. Бурова, Н.И. Формирование общеучебных умений у школьников младших классов с нарушениями слуха [Текст] : монография / Н.И. Бурова. – Челябинск : Цицеро 2015. – 91 с.

7. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.А. Головчиц. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

8. Носкова, Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 344 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE
ACTIVITY OF PERSCHOOL CILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**

Аннотация: в статье представлен анализ вопросов проявления нарушений коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, рассмотрены данные современных исследований, раскрывающих психолого-педагогические основы развития коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, дети дошкольного возраста, задержка психического развития.

Key words: communicative activities, pre-school children, mental retardation.

Коммуникативная деятельность – это сложный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Основу коммуникативной деятельности человека составляют коммуникативные навыки.

Коммуникативные навыки – навыки эффективного общения. Сюда обычно относят легкость установления контакта, поддержание разговора, навыки спонтанного общения, умение договариваться и избегать конфликтных ситуаций [2].

В период дошкольного детства ребенок постепенно осваивает азы коммуникации в сложном мире человеческих отношений, взаимодействия.

В этом периоде возрастного развития идет активное познание окружающего мира, начинает реализовываться коммуникативная функция общения. Период от трех до семи лет характеризуется как этап, в процессе которого явно обозначается «Я-личностное», ребенок осознает себя в системе взаимо-

отношений «я – и ровесники», «я – и члены моей семьи», «я – и другие взрослые».

На «стадии освоения» окружающей действительности важную роль в жизни дошкольника начинают играть его сверстники. У многих дошкольников начинают формироваться относительно устойчивые симпатии к тем или иным мальчикам и девочкам, появляется стремление осуществлять с ними совместную деятельность. В старшем дошкольном возрасте, по мнению ряда детских психологов, уровень конфликтности с ровесниками повышается (по сравнению с младшими дошкольниками). При этом уровень конфликтности с взрослыми у старших дошкольников снижается.

Такими образом, коммуникативные навыки дошкольников представляют собой синергетические личностные новообразования, которые характеризуются проявлениями автоматизированных умений эффективно, адекватно осуществлять взаимодействие с другими людьми в системах: «ребенок – сверстник», «ребенок – группа сверстников», «ребенок – родители», «ребенок – взрослый» [7].

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой переносимостью в интеллектуальной деятельности.

Задержка психического развития у детей дошкольного возраста рассматривается как наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом тем успешнее преодолевается, чем раньше дети с данной патологией попадают в адекватные для них условия воспитания и обучения.

У детей с задержкой психического развития имеются трудности в формировании коммуникативных навыков. Несовершенство коммуникативной сферы не обеспечивает процесс общения, а значит, и не способствует развитию познавательной деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях установлено, что к школьному возрасту дети с ЗПР не достигают необходимого развития общения: им

не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений, у них не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях людей, страдает произвольная регуляция эмоциональной сферы. Поэтому особенно важно развивать коммуникативную сферу детей еще в дошкольном возрасте. У дошкольников с ЗПР выявлено запаздывание по сравнению с нормой формирования социальных отношений и навыков взаимодействия, что характерно для многих категорий детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

В исследованиях отмечается отставание в развитии коммуникативной деятельности детей с ЗПР от возрастной нормы (Д.И. Бойков, Е.Е. Дмитриева, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович) [3; 5; 6; 8]. Авторы отмечают, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение с взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Они постоянно испытывают трудности адаптации к среде, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое равновесие. Часто дети не умеют выражать свои чувства, выслушивать другого, просить о помощи и не знают, как отказать другим. Они не понимают, что возможно проявление сочувствия и сопереживания своему товарищу не только в ситуации его неблагополучия, но и когда он испытывает радость.

Исходя из этого, можно говорить о необходимости более глубокого изучения особенностей коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и определения основных форм, методов и содержания коррекционной работы.

Особенно важными эти вопросы становятся в контексте разработки и внедрения основных идей инклюзивного образования детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Решение данных вопросов связано с увеличением количества детей с задержкой психического развития различной этиологии и необходимости создания современных условий для их обучения и воспитания, обновления содержания методической работы в дошкольной образовательной организации с целью повышения эффективности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития [4; 9].

Библиографический список

1. Абраров, Н.А. К вопросу о формировании социально-коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

[Текст] / Н.А. Абраров, В.С. Васильева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : мат-лы науч.-практич. конф. (заочной) с международным участием / отв. редактор: А.Ю. Нагорнова. – М., 2015. – С. 11–14.

2. Байрамгулова, Ю.М. Роль театрализованной деятельности в развитии общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / Ю.М. Байрамгулова, Л.Б. Осипова // Фундаментальная и прикладная наука : сб. науч. ст. по итогам научно-исследовательской работы за 2015 г. / под науч. ред. А.А. Саламатова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 25–29.

3. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии [Текст] / Д.И. Бойков. – СПб. : КАРО, 2011. – 845 с.

4. Васильева, В.С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.С. Васильева, О.Н. Дягилева // Фундаментальная и прикладная наука : сб. науч. ст. по итогам научно-исследовательской работы за 2014 год / под ред. М.В. Потаповой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 79–81.

5. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте: практическое пособие [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – СПб. : Питер, 2008. – 272 с.

6. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психологического недоразвития [Текст] / Е.Е. Дмитриева. – Н.Новгород, 2009. – 278 с.

7. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Инфа, 2010. – 845 с.

8. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия [Текст] / сост. О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2003. – 432 с.

9. Турбина, Т.А. Инклюзивное образование – будущее детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т.А. Турбина, В.С. Васильева // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 282–289.

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***ESPECIALLY EMOTIONS OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH A DELAY
IN MENTAL DEVELOPMENT***

Аннотация: в статье обоснована необходимость изучения эмоций детей с задержкой психического развития и организации коррекционной работы в данном направлении. Представлены результаты констатирующего эксперимента по изучению эмоций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональные состояния.

Key words: emotions, emotional states.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, и отражающих форму непосредственного переживания (радость, горе, страх и т.п.), значимость действующих на человека явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [2].

Изучению эмоций посвящены работы В.К. Вюльнаса, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной и др. К.Е. Изард отмечает, эмоции очень ярко окрашивают то, что человек ощущает, воображает, мыслит. Эмоции оказывают влияние на его мысли и деятельность [2; 4; 6].

Большой научный интерес представляет изучение эмоции детей дошкольного возраста. Е.И. Изотова, Е.В. Никифрова, П.В. Симонов, Г.А. Урунтаева в своих исследованиях говорят о том, что дошкольный возраст является сензитивным для эмоционального развития, формирования чувств, переживаний, способов выражения эмоций. Именно в это время эмоции начинают преобладать над другими сторонами жизни ребенка, управляют и регулируют все остальные психические функции ребенка [7; 8].

Исследования А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева свидетельствуют о том, что эмоциональность сказывается на интеллектуальном развитии ребенка. Эмоциональная сфера, а вместе с ней и эмоции, формируется не сама по себе, она затрагивает волевою сферу, а вместе с ней когнитивную и личностную. Эмо-

ционально незрелого ребенка сложно научить игровым действиям со сверстниками, его сложно усадить за парту и быть активным на протяжении всего урока [4; 5; 6].

В настоящее время внимание исследователей концентрируется на изучении эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с задержкой психического развития [1; 3; 10].

Г.В. Фадина отмечает, что у детей с задержкой психического развития отсутствуют яркие эмоции, затруднено различие более тонких эмоций. Узнают только самые базовые эмоции (радость, грусть), а более тонко начинают дифференцировать эмоции ближе к школьному возрасту [9].

Вместе с тем, по мнению Г.А. Урунтаевой, развитие эмоций у детей с задержкой психического развития возможно при условии организации адекватных коррекционных мероприятий [8].

Учитывая единство диагностики и коррекции, для определения содержания коррекционной работы в данном направлении необходимо изучить состояние эмоций детей.

Анализ литературы позволил выявить ряд методик изучения эмоциональной сферы, в том числе и эмоций детей дошкольного возраста (А.В. Запорожец, К. Изард, Е.П. Ильин, Ю.А. Макаренко и др.) [4; 5; 9].

Для нашего исследования необходимо было изучить уровень сформированности эмоций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

С этой целью мы использовали методику Ю.А. Афонькиной и Г.А. Урунтаевой «Изучение понимания эмоциональных состояний людей изображенных на картинке». Данная методика предназначена для детей 3–7 лет, проводится в две серии, индивидуально с каждым ребенком [8].

Нами были определены 7 базовых эмоций: радость, обида, страх, гнев, удивление, вина, грусть. В соответствии с этим подобраны сюжетные картинки.

Первая серия была направлена на определение у детей уровня сформированности знаний об эмоциях. Детям показывались картинки, на которых была изображена какая-либо эмоция; задавались вопросы, например: «Какая эмоция изображена на картинке? Как ты догадался об этом?».

Критерием оценивания был правильный ответ по представленной предметной картинке (ребенок правильно узнает и называет эмоцию; даёт адекватные пояснения).

Цель второй серии констатирующего эксперимента – определение уровня сформированности у детей понимания эмоций других людей. Дошкольникам показывались сюжетные картинки, на которых изображены дети в различных ситуациях, выражающие разнообразные эмоции. Задавались вопросы «Что делают дети на картинке? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и т.д.)? Как ты догадался? Что чувствует ребенок на картинке? Какие эмоции он испытывает? Как ты догадался?».

Критерии оценивания: правильность определения сюжета картинки, правильное определение эмоции и адекватные пояснения.

Для изучения особенностей проявления эмоций в разных видах деятельности (прогулка, занятия в группе, свободная деятельность, режимные моменты) нами была организована третья серия эксперимента. Её цель – определение уровня сформированности выражения собственных эмоций, умение управлять ими. Оценивалось адекватное проявление своих эмоций, их контроль.

Экспериментальные данные ранжировались в три уровня.

Высокий уровень – ребенок безошибочно определяет эмоции, самостоятельно определяет эмоциональные состояния сверстников и взрослых на каждой картинке, дает соответствующие пояснения, адекватно проявляет свои эмоции в различной деятельности, осуществляет контроль эмоций.

Средний уровень – ребенок допускает незначительные ошибки в определении эмоций, самостоятельно определяет некоторые эмоции людей, изображенных на картинке, при оказании педагогом направляющей помощи, не всегда может дать соответствующие пояснения проявляет эмоции адекватно ситуации, не всегда может контролировать свои эмоции и управлять ими.

Низкий уровень – ребенок определяет ограниченное число эмоциональных состояний, даже с учетом разносторонней помощи педагога. Не дает соответствующих пояснений, проявление неадекватных эмоций, контроль эмоций затруднен, а также управление ими.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 448 г. Челябинска. В исследовании приняли участие группа детей из 10 человек в возрасте 4–5 лет с задержкой психического развития.

Анализ экспериментальных данных позволил выявить следующее.

В первой серии эксперимента легче всего дети узнают и определяют эмоции «радость» и «грусть» – 80 % детей не допустили ошибок при их узнавании и назывании. Это можно объяснить тем, что эмоции достаточно контрастны

по своим проявлениям. Между тем 20 % детей испытывали трудности при определении данных эмоций: они затруднялись назвать эмоцию, а также дать соответствующие пояснения к ней, но при оказании помощи педагогам дети определяли и поясняли эмоцию правильно.

Значительные трудности дети испытали при определении эмоций «обида» и «удивление» – 80 % детей узнали данные эмоции, затруднялись назвать их, не могли дать соответствующие пояснения. Аналогичные трудности возникли у 60 % детей при определении эмоции «гнев».

Еще большие трудности вызвало узнавание и пояснение эмоций «страх» и «вина». 100 % детей не назвали и не узнали эмоции. Данные трудности возникали в связи с тем, что дети либо просто не знали данную эмоцию и на вопросы отвечали «Я не знаю», либо большая часть дошкольники приравнивали данные эмоции к эмоции грусть.

Высокий уровень в первой серии эксперимента не был выявлен ни у одного ребенка.

40 % детей показали средний уровень сформированности знаний об эмоциях. Дети с помощью педагога были определены эмоции «радость», «грусть», в меньшей степени «обида», «удивление», «гнев».

60 % детей показали низкий уровень знаний об эмоциях, детьми были определены лишь те эмоции, которые достаточно сильно выражены в своих проявлениях.

Во второй серии дети при показе сюжетной картины лучше всего узнавали эмоции «радость» и «грусть» – дошкольники быстро называли эмоцию, которую представлял сюжет картины, давали к ней адекватные пояснения. Однако 20 % детей при узнавании данных эмоций испытывали небольшие трудности, не достаточно точно определяли сюжет картины, выделяли в сюжете детали, но при организующей помощи педагога дети справлялись и давали правильные пояснения.

В данной серии эксперимента стоит отметить, что 60 % детей определили без затруднений эмоцию «гнев». Дети описывали признаки, по которым они узнали данные эмоции, давали соответствующие пояснения. Отмечали мимику, жесты на картинке. Например, при показе эмоции «гнев», дети говорили, что на картинке мальчик со сдвинутыми бровями, и он кричит.

Значительные трудности в узнавании и назывании эмоций людей, изображенных на сюжетном изображении, вызвали эмоции «обида» и «удивле-

ние». 80 % детей самостоятельно не называли данные эмоции, не давали пояснений. Дети говорили, что видят эмоцию «грусть» либо «злость».

Еще большие трудности вызвала идентификация эмоций «страх» и «вина». Данные эмоции всей группой детей были не узнаны. Дети отвечали, что не знают данные эмоции.

Стоит отметить, что все дети отвечали односложно, полностью сюжет картинки не воспринимали, рассказывали об отдельных частях картины. Лишь у 40 % детей с задержкой психического развития присутствовал связный рассказ.

Высокий уровень сформированности знаний об эмоциях других людей в данной серии эксперимента не был выявлен.

20 % детей показали средний уровень в определении эмоций других людей. Дети определили эмоции «радость» и «грусть» без затруднений, однако эмоции «гнев» и «обида» дошкольники определяли только с помощью педагога.

Эмоции «обида», «страх», «удивление» и «вина», при восприятии их на сюжетных изображениях детьми были не определены. Дети не достаточно тонко дифференцируют данные эмоции, путают их с другими эмоциями. Например, при показе эмоции «обида», дети чаще отвечали, что это «грусть».

У 80 % детей был выявлен низкий уровень сформированности знаний об эмоциях других людей. Дошкольники испытывают затруднения в определении эмоции по сюжету картины.

В результате наблюдений за детьми было выявлено, дошкольники с задержкой психического развития чаще всего адекватно выражают такие эмоции как «радость», «обида», «гнев», «грусть». Дети проявляют радость на занятиях, когда у них что-то получается, когда получают одобрение старшими. Однако преобладающими являются эмоции «гнев», «обида».

Дети испытывают трудности при определении эмоций других людей, вследствие этого у детей возникают конфликты в общении, ссоры, драки.

40 % детей проявляли эмоцию «вина», но использовали при этом только предметно-действенные средства выражения эмоций. Использование вербальных и невербальных (мимика, пантомимика) средств выражения эмоций детьми было крайне затруднено.

Во время занятий дети отвлекаются, долго не задерживают свое внимание на чем-то одном, присутствуют поведенческие особенности. В свободной деятельности дети проявляют неадекватное поведение по отношению к своим

сверстникам, в общении с ними. На прогулке, напротив, дети заинтересованы в общении, организуют совместные игры, которые вызывают у них положительные эмоции. Однако положительные эмоции вызваны тем, что дети друг друга толкают, ударяют и т.п.

Ни один ребенок не смог правильно проявить эмоцию «страх».

В данной серии эксперимента высокий уровень также не был выявлен. 40 % детей имеют средний уровень проявления собственных эмоций. Дети не всегда осуществляют контроль своих эмоций и проводят анализ эмоций других людей. Проявляют эмоции «радость», «гнев», «обида», «грусть», «вина».

60 % детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют низкий уровень проявления собственных эмоций в соответствии с деятельностью. Чаще всего дошкольники выражают эмоции: «грусть», «гнев», «обида», «радость». У детей снижен контроль собственных эмоций, они не анализируют эмоции других людей, что приводит к конфликтам, ссорам в группе. Дети чаще всего используют предметно-действенные средства выражения эмоций, они уходят в угол, убегают т.п.; мимика и пантомимика детьми используется крайне редко.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно отметить, что у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста высокий уровень сформированности эмоций не выявлен.

20 % детей показали средний уровень сформированности эмоций, дети определяют, и узнают эмоцию с помощью организующей помощи педагога, дают адекватные пояснения.

80 % детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности понимания эмоций, изображенных на картинке. Дети определяют эмоции, которые сильно отличаются друг от друга, так называемые первичные эмоции: радость, грусть. Отличить такие эмоции как страх, гнев, удивление у детей пока не получается.

Анализ экспериментальных данных позволил сделать ряд выводов:

- дети затрудняются в определении эмоций по сюжетному изображению;
- имеют бедный словарный запас, вследствие чего отсутствует связный рассказ;
- дети осуществляют плохой контроль собственных эмоций, адекватное их проявление;

– плохо определяют эмоции других людей, из-за этого возникают конфликты со сверстниками.

Правильно подобранная и организованная коррекционная работа поможет ребенку с задержкой психического развития овладеть знаниями об эмоциях, правильно определять эмоции других людей и осуществлять контроль собственных эмоций, а так же адекватно их выражать.

Библиографический список

1. Васильева, В.С. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями [Текст] / В.С. Васильева // Особые дети в обществе : сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов; под редакцией О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. – М., 2015. – С. 29–33.

2. Вюльнас, В.К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В.К. Вюльнас. – М. : Изд-во МГУ, 1976.

3. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2017. – 253 с.

4. Запорожец, А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева. – М., 1986. – 190 с.

5. Изард, К.Е. Эмоции человека [Текст] / К.Е. Изард. – М., 1980. – 440 с.

6. Ильин, Е.Л. Эмоции и чувства [Текст] / Е.Л. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

7. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

8. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

9. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие / Г.В. Фадина. – Балашов : «Николаев», 2004. – 68 с.

10. Хайкина, М.А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Хайкина, Л.М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 уч. год; под науч. редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск, 2016. – С. 153–156.

К.Г. Гаспарян

научный руководитель А.А. Лысова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

PECULIARITIES OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH VIOLATIONS

Аннотация: в статье раскрывается понятие «коммуникативные умения», представлен теоретический анализ проблемы формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрениями.

Ключевые слова: коммуникативные умения, дети дошкольного возраста, дети с нарушениями зрения.

Keywords: communicative ability, preschool children, children with visual impairments.

Важнейшим условием успешной адаптации и социализации детей с нарушениями зрения является сформированность у них коммуникативной деятельности. Данная деятельность является одним из важнейших способов получения информации о внешнем мире и способом формирования личности ребенка, ее познавательной и эмоциональной сфер, что особенно значимо для развития детей с нарушениями зрения.

В психолого-педагогической литературе встречаются разные определения коммуникативных умений. Е.В. Семенова определяет коммуникативные умения как качества субъекта общения, позволяющие ему осуществлять педа-

гогическое общение на оптимально высоком профессиональном уровне. Н.М. Косова называет их способностью управлять своей деятельностью в условиях решения коммуникативных задач. В.Д. Ширшов понимает их как комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности.

Анализ научных определений понятия «коммуникативные умения» позволил обозначить два момента: 1) коммуникативные умения – это именно осознанные коммуникативные действия детей, которые базируются на системе знаний и усвоенных умений; 2) коммуникативные умения – это еще и способность детей управлять своим поведением, использовать наиболее рациональные приемы и способы действий в решении коммуникативных задач.

В науке (Б.Ф. Ломов, Р.Ф. Мунирова) выделяют три группы коммуникативных умений: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные [3].

Очевидно, что дефект зрения оказывает влияние и вызывает специфические особенности формирования каждой из указанных групп коммуникативных умений. Многими тифлопедагогами и тифлопсихологами отмечаются нарушения в сфере общения у детей с нарушениями зрения (Л.С. Волкова, М.И. Земцова, И.Г. Корнилова, Л.Б. Осипова, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.). Ученые отмечают, что развитие речи у детей с нарушением зрения происходит в основном так же, как и у нормально видящих. Однако динамика ее развития, овладение чувственной ее стороной, смысловой ее наполненностью у детей с нарушением зрения осуществляется несколько сложнее [3].

Л.С. Волкова отмечает специфические особенности формирования речи, проявляющиеся в нарушении словарно-семантической стороны речи, в формализме употребления значительного количества слов с их конкретными чувственными характеристиками. Нарушение соответствия между словом и образом, вербализм знаний, весьма характерная черта детей с нарушениями зрения [1]. Непонимание значения и смысла слов, недостаточность словарного запаса делают рассказы детей информативно бедными; им трудно строить последовательный, логичный рассказ из-за снижения количества конкретной информации. Устная речь детей с нарушением зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна, так как они не всегда планируют свои высказывания.

Дети с глубокими нарушениями зрения не имеют возможности в полном объеме воспринимать артикуляцию собеседника, не имеют четкого образа движения губ во время разговора, из-за чего они часто допускают ошибки при звуковом анализе слова и его произношении. Наиболее распространенным дефектом речи при слепоте и слабовидении у дошкольников и младших школьников является косноязычие разного характера от сигматизма (неправильное произношение свистящих и шипящих звуков) до ламбдацизма (неправильное произношение звука «Л») и ротацизма (неправильное произношение звука «Р») [4].

Также необходимо отметить, что у дошкольников с нарушением зрения наблюдается значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения, которое констатировала в своем исследовании А.М. Виленская. Это выражается в позах и жестах, не адекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека. Детям характерны скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербализм знаний об использовании жестов, действий при общении с детьми и взрослыми.

У дошкольников с нарушениями зрения наблюдается снижение внешнего проявления эмоций и ситуативных выразительных движений, что оказывает влияние на интонационное оформление речи, ее бедность и монотонность. При значительных нарушениях зрения возникают трудности восприятия эмоций и чувств партнера по общению, что сказывается на качестве общения [2; 4].

Таким образом, теоретический анализ литературных источников позволил нам выявить особенности формирования у детей с нарушениями зрения информационно-коммуникативных умений как умений использовать вербальные и невербальные средства общения; регуляционно-коммуникативных умений как умений согласовывать свои действия с потребностями партнера по общению; аффективно-коммуникативных умений как умений воспринимать и воспроизводить эмоции, чувства и переживания – свои и партнера по общению.

Библиографический список

1. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения [Текст] / Л. С. Волкова. – М. : Вече, 1983. – 254 с.

2. Буцук, Т.В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие для педагогов [Текст] / Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 55 с.

3. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – 354 с.

4. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. – СПб. : РГПУ, 2001. – 367 с.

А.А. Григорьева

научный руководитель А.А. Лысова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА СО СЛОЖНЫМ ДЕФЕКТОМ РАЗВИТИЯ

THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE CHILD'S FAMILY WITH A COMPLEX DEVELOPMENTAL DEFECT

Аннотация: в статье приведен анализ проблемы психолого-педагогического сопровождения ребенка со сложным дефектом с точки зрения учёных. Современный подход к семье, воспитывающей ребенка со сложным дефектом, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями для создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, семья, воспитывающая детей с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: psychological and pedagogical support, families bringing up children with disabilities.

В настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» используется достаточно широко в сфере образования по отношению к организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в контексте модернизации образования.

В словаре русского языка «сопровождать» означает «идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого». В соответствии с этим сопровождение ребенка по его жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним.

В науке представления о психолого-педагогическом сопровождении формировались по-разному. Так, М.Р. Битянова говорит о психолого-педагогическом сопровождении как системе профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия с ориентацией на зону его ближайшего развития. Л.М. Шипицына рассматривает сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ученый подчеркивает, что сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые возникают [1].

Концепция сопровождения как новая образовательная технология в нашей стране разработана Е.И. Казаковой. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системный подход. Сопровождение определяется как помощь субъекту развития в совершении выбора самоопределения, формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект. Однако для реализации права свободного выбора специалистам сопровождения сначала необходимо научить ребёнка выбирать, помогая ему разобраться в сути проблемной ситуации [2].

Не менее важно и то, что субъектом или носителем проблемы развития ребенка является не только он сам, но и его семья.

Семья – это основанная на браке и кровном родстве малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и взаимными обязанностями друг к другу. В.Р. Никишина рассматривает семью как системообразующую детерминанту в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющую его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. Семья – микросоциум, в котором ребенок не только живет, но и в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных связей. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется се-

мейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка [3].

Важнейшим теоретическим положением, определяющим роль семейных условий в психическом развитии ребенка, выступает положение о специфическом пути развития ребенка как особом процессе присвоения социально-культурного опыта во взаимодействии с миром взрослых (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин). Социальная среда (в данном случае внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка. В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми возникают, развиваются различные формы психической деятельности (А.Н. Леонтьев), зарождаются и формируются личностные качества.

В настоящее время в коррекционном образовании актуальна проблема ранней комплексной реабилитации обучающихся с тяжелыми нарушениями развития, детей-инвалидов. В обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе имеющими сложные нарушения умственного и физического развития, приоритетное направление имеет компенсация нарушенных функций, что обеспечивает возможность обучения, воспитания и развития личности ребенка [5].

Сложный дефект представляет собой не просто сочетание (сумму) двух и более дефектов развития; он является качественно своеобразным и имеет особую структуру, отличную от составляющих его аномалий. В качестве синонимов термина «сложное нарушение» в литературе используются и другие равнозначные ему понятия: «сложный дефект», «сложные аномалии развития», «сочетанные нарушения», «комбинированные нарушения» и все более утверждающийся в последнее время – «сложная структура нарушения» [5].

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а тем более ребенка со сложной структурой нарушения в развитии, приводит к возникновению многих проблем [4]. Исследования Л.М. Шипицыной свидетельствуют о том, что все семьи, имеющие детей с нарушениями психического развития, имеют следующие признаки:

- 1) родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, тревогу и усталость;
- 2) родители чувствуют раздражение и неудовлетворенность из-за личностных и поведенческих особенностей детей;
- 3) нарушаются и искажаются семейные взаимоотношения;

4) снижается социальный статус семьи: родители скрывают диагноз ребенка от ближайшего окружения, сужается круг «внесемейного функционирования»;

5) в семье возникает «особый психологический конфликт» (Ч. Шеффер, Л. Керри), который является следствием «столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и обучению такого ребенка» [6, с. 25].

Все это приводит к формированию у членов семьи принятия или неприятия «особого» ребенка. Родительская неадекватность в принятии ребенка с проблемами в развитии, недостаточность эмоционально-теплых отношений провоцирует развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным окружением и формирует дезадаптивные характерологические черты личности (тревожность, агрессия, отгороженность). Очевидно, что такая семья нуждается в психолого-педагогическом сопровождении.

Теоретико-методологическим обоснованием организации системы психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, являются известные положения отечественной дефектологической науки:

- теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);
- культурно-историческая теория развития психики и формирования высших психических функций Л.С. Выготского;
- теория отношений (Б.Г. Ананьев, М.М. Кабанов, В.Н. Мясищев);
- психолого-педагогические закономерности развития ребенка с психофизическими нарушениями есть сложный процесс его социализации (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский).

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями для создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.Б. Осипова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачева). Реализация комплексного подхода к осуществлению психолого-педагогической помощи семьям с детьми, имеющими недостатки в развитии, позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку.

Библиографический список

1. Битянова, М.Р. Психология в школе: содержание и организация работы [Текст] / М.Р. Битянова. – М., 2000.
2. Казакова, Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] / Е.И. Казакова. – СПб., 1998.
3. Никишина, В.Б. Социально-психологическая детерминация нарушений психического развития детей [Текст] : автореф. дис. д-ра психол. науки / В.Б. Никишина. – Ярославль, 2004. – 54 с.
4. Осипова, Л.Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения [Текст]: метод. реком. / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. – 218 с.
5. Ткачева, В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1999. – С. 30–36.
6. Шипицына, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Л.М. Шипицына и [и др.]; под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2008.

В.О. Долгова

научный руководитель Л.М. Лапшина

КОРРЕКЦИЯ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

CORRECTION OF SHORT-TERM VISUAL MEMORY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL RETARDATION

Аннотация: в статье представлена характеристика особенностей кратковременной зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описаны результаты собственного практического исследования, выявлены конкретные показатели нарушения зрительной памяти детей с задержкой психического развития, охарактеризована игра как вариант решения проблемы развития зрительной памяти этих детей.

Ключевые слова: память, зрительная память, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, коррекция.

Key words: memory, visual memory children of senior preschool age, mental retardation, correction.

Проблема памяти – одна из традиционно активно изучаемых в современной психолого-педагогической науке. Память – одна из важнейших психических функций. Она включается во все виды и уровни психической деятельности, лежит в основе обучения, приобретения знаний и личного опыта. Память обеспечивает единство психики, объединяя восприятие, мышление, воображение и речь, и придает ей индивидуальность [5].

Однако учитывая основные тенденции развития отечественного образования, основной ракурс исследования памяти смещается в сторону изучения особенностей, механизмов и возможностей развития памяти разных групп детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют преимущественное большинство [1].

В условиях перехода системы специального образования России на ФГОСы (Федеральные государственные образовательные стандарты) резко изменились требования к уровню знаний детей. Современные дети, в т.ч. и дети с ЗПР, должны знать и уметь намного больше при поступлении в школу, чем такие же первоклассники несколько лет назад. Изменяется объем программного содержания, который должен усвоить ребенок на каждом этапе образования. Поэтому особенно велика роль кратковременной зрительной памяти, ведь именно до 80 % информации, которую получает человек из окружающей среды, воспринимается благодаря зрительному анализатору. Кратковременная память, в свою очередь, является основой для того, чтобы эта информация отложилась в памяти человека на длительный срок, т.е. трансформировалась в долговременную память [5].

Именно память играет большую роль в формировании и накоплении нового объема знаний у детей дошкольного возраста. Особенно это актуально в отношении детей с ЗПР, у которых отставание в развитии памяти не носит необратимый характер, и в результате правильно организованных коррекционных занятий, дети могут догнать своих сверстников с нормой психическим развитием [1; 6].

С целью изучения возможности коррекции своеобразия памяти дошкольников с ЗПР было организовано собственное теоретическое и практическое исследование. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы

позволил выделить те особенности кратковременной зрительной памяти дошкольников с ЗПР, которые отмечены специалистами как основные и были выделены в ходе ранее проведенного исследования [2]: малый объем запоминаемого материала, неточность его воспроизведения и быстрое забывание [1].

Практическая часть исследования была организована на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 480 г. Челябинска». В исследование приняла участие группа детей из 7 человек в возрасте 5,5–7 лет, имеющих ЗПР.

Для определения уровня развития кратковременной зрительной памяти были использованы две методики: «Запомни рисунки» и «Узнай фигуры». Цель обеих методик – определение объема кратковременной зрительной памяти [6].

Результаты исследования уровня развития кратковременной памяти по методике «Запомни рисунки» показали, что у 57 % детей средний уровень развития кратковременной зрительной памяти, а у 43 % – высокий уровень.

Результаты достаточно хорошие, тем не менее, следует отметить, что при выполнении заданий дети испытывали определенные трудности: дети, показавшие средний уровень, затратили большое количество времени на поиск фигур, а смогли назвать не более 4 фигуры из 9 – это минимальное количество для данного уровня.

Несколько иные результаты были получены в ходе обработки результатов, полученных по методике «Узнай фигуры».

У большинства детей (72 %) выявлен средний уровень развития кратковременной зрительной памяти, а у 28 % детей – низкий уровень; детей с высоким уровнем развития кратковременной зрительной памяти не выявлено.

Эти результаты показывают, что уровень развития памяти во многом определяется характером запоминаемой информации. Для детей с ЗПР это весьма принципиально. Если информация не сложная – уровень памяти у них приближается к возрастной норме. Но если информация сложная, объемная, символическая, трудности запоминания у дошкольников с ЗПР прослеживаются сразу [6].

Общий анализ результатов исследования показал, что у детей данной группы преобладает средний уровень развития кратковременной зрительной памяти, у некоторых отмечается низкий, что говорит о целесообразности проведения коррекционной работы.

Рассматривая память как основной развивающий ресурс для психики дошкольника с ЗПР в целом [1], следует отметить, что для оптимизации уровня развития кратковременной зрительной памяти необходима организация специальной коррекционной работы. С этой целью были подобраны игры и упражнения для коррекции кратковременной зрительной памяти на занятиях дефектолога [3]. Исследования в области нейрофизиологии памяти людей с нарушенным развитием свидетельствуют о максимальной эффективности такой работы, если она организована как индивидуальная [4].

В рамках системно проводимой исследовательской работы в дальнейшем планируется апробация данных упражнений и игр.

Библиографический список

1. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т.А. Власовой, В. И. Лубовского, Н.А. Цыпиной; науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.

2. Долгова, В.О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / В.О. Долгова, Л.М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51–54.

3. Кондратьева, С.Ю. Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с ЗПР [Текст] / С.Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 5. – С. 40–45.

4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологические основы индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки : мат-лы VI междунар. науч.-практич. конф. – М. : н-и. ц. «Академический», 2015. – С. 14–16.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Изд-во «Питер», 2002. – 720 с.

6. Ульенкова, У.В. Изучение и формирование эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении [Текст] / У.В. Ульенкова // Дефектология. – 2001. – № 5. – С. 35–43.

**РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**DEVELOPMENT OF PHONEMATIC PERCEPTION OF CHILDREN OF SENIOR
PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL RETARDATION**

Аннотация: в статье представлены итоги собственного теоретического анализа проблемы развития фонематического восприятия и его особенностей у старших дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития.

Key words: phonematic perception, children of senior preschool age, mental retardation.

Модернизация отечественной системы образования, актуализировали вопрос совершенствования оказания образовательных услуг детям с ОВЗ на его первой ступени – дошкольного образования. С 1 января 2014 года в силу вступил Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [2]. Данный документ обозначает целевые ориентиры, т.е. социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ограниченными возможностями здоровья (в т.ч. и детей с ЗПР) на разных этапах дошкольного образования. Одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования является достаточно хорошее владение ребенком устной речью.

Общим для всех детей с ЗПР является отставание к началу школьного возраста в психическом развитии во всех сферах психической деятельности. Это выражается в замедленной по сравнению с нормой скорости приема и переработки сенсорной информации, недостаточной сформированности умственных операций и действий, низкой познавательной активности и слабости познавательных интересов, ограниченности, отрывочности знаний и представлений об окружающем. Отстают такие дети и в речевом развитии [8].

Особенности речи детей с ЗПР раскрыты в работах многих исследователей (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульяновская и др.). Ученые указывают на разнообразие речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи, во многом сходные с особенностями речевого развития дошкольников с первичной речевой патологией [1].

Известны работы, раскрывающие особенности речевого развития детей с ЗПР, выражающиеся в отставании в овладении речью: позднее возникновение периода детского словотворчества, затягивание периода функционирования неологизмов (Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Е.Ф. Собонович, Р.Д. Тригер), слабая речевая активность, бедность, недифференцированность словаря (А.Д. Кошелева, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко); недостаточная сформированность грамматического строя (Г.Н. Рахмакова, Е.Ф. Собонович, Р.Д. Тригер, Л.Ф. Яссман); низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи, слабое осознание звукового строения слова (С.Н. Карпова, С.М. Хорош, Е.В. Мальцева, Р.Д. Тригер) [8; 9].

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно чувствительно к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 5–6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах [1; 9].

Увеличение роста числа детей с нарушением фонематической стороны речи свидетельствует о том, что развитие фонематического восприятия представляет в настоящее время актуальную проблему [3; 7].

Фонематический слух – тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова (фонематический слух близок по значению фонематического восприятия) [6].

Фонематическое восприятие – специальные умственные действия при дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова.

А.Н. Гвоздев отмечает, что «хотя ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится». И действительно, самостоятельно выделить последний звук в слове, несколько гласных звуков одновременно, установить позицию заданного звука или количество слогов вряд ли доступно малышу без помощи взрослых. Д.Б. Эльконин

определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании». Он же указывает, что под звуковым анализом понимаются следующие процессы: определение порядка слогов и звуков в слове; установление различительной роли звука; выделение качественных основных характеристик звука.

Фонематическое восприятие – первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая. Ещё один фактор: фонематическое восприятие формируется в период от года до четырёх лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте. И наконец, фонематическое восприятие – способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ – способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме [5].

Комплексное обследование особенностей речевого развития дошкольников с ЗПР, результаты которого представлены в работах С.Г. Шевченко [8], показывает, что у этих детей наблюдается своеобразие всех фонематических процессов, и наиболее ярко они проявляются в игровой деятельности и во многом определяют специфику самой игровой деятельности данного контингента детей [4].

Не устраненные в дошкольном возрасте трудности фонематических процессов в дальнейшем только нарастают. Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой – тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны, что с первых дней обучения значительно снижает уровень успешности пребывания детей с ЗПР в школе.

Общий анализ научной литературы по проблеме развития фонематических процессов показывает необходимость организации коррекционной работы по устранению недостатков фонематического развития детей с ЗПР в период дошкольного детства, что создает базу для более комфортной адаптации к процессу обучения на этапе начала школьного образования.

Библиографический список

1. Воробьева, В.В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / В.В. Воробьева, Л.М. Лапшина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья мат-лы

всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 90–95.

2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4mZrz4PHR>.

3. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием [Текст] : пособие для преподавателей / Т.Б. Филичева. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 32 с.

4. Хайкина, М.А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Хайкина, Л.М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск, 2016. – С. 153–156.

5. Хватцев, М.Е. Логопедия: Работа с дошкольниками [Текст] : книга для родителей / М.Е. Хватцев. – М. : АСТ, 2002. – 266 с.

6. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студ. пед. училищ / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ. – 240 с.

7. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. [Текст] / Н.Х. Швачкин // Известия АПП РСФСР. – 1948. – Вып. 13. – С.101–133.

8. Шевченко, С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / С.Г. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С.3–9.

9. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст] : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. Книга 1 / под общей ред. С.Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

**ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

CAUSES OF FAMILY CONFLICTS: HISTORICAL ASPECT

Аннотация: в статье представлен вопрос причин возникновения семейных конфликтов, который выстроен на основе исторического анализа становления и развития семейных и брачных отношений в России и за рубежом.

Ключевые слова: конфликт, семья, семейный конфликт.

Keywords: conflict, family, family conflict.

Конфликт в условиях нашей жизни – явление широко распространенное. Среди разновидностей конфликтов, возникающих в разных социальных сферах – экономика, политика, быт – особое место сегодня принадлежит семейным конфликтам. Это обусловлено тем, что наблюдаемая дезорганизация семейных отношений является на сегодняшний день серьезной проблемой. Пути её рассмотрения и решения лежат и через изучение проблемы конфликта.

Рассмотрение вопроса начнем с сущности понятия семья. В научной литературе семью изучают такие авторы А.Г. Харчев, С.В. Ковалев и др. Мы опираемся на определение Н.Н. Посысоева и рассматриваем семью как «пространство совместной жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей, связанных кровными и родственными связями» [2, с. 20]. Данное определение соответствует тематике нашей работы, т.к. неудовлетворение потребностей одного из членов семьи является одной из причин возникновения семейного конфликта. В целом, в литературе выделяют такие причины возникновения семейных конфликтов как ограничение свободы активности, самовыражения членов семьи; отклоняющееся поведение одного или нескольких членов семьи (алкоголизм, наркомания и т.д.); наличие противоположных интересов, устремлений. Также к причинам конфликта относят ограниченность возможностей для удовлетворения потребностей одного из членов семьи; авторитарный, жесткий тип взаимоотношений, сложившихся в семье в целом; наличие трудноразрешимых материальных проблем; авторитар-

ное вмешательство родственников в супружеские отношения; сексуальная дисгармония партнеров в браке и др.

Вместе с тем, для более четкого понимания причин возникновения конфликта в семье и, как следствие, рассмотрения аспекта его предупреждения и решения необходимо обратиться к истории вопроса.

В рамках нашего исследования мы исходим из предположения, что причина конфликта может зависеть от характера взаимоотношений в браке, нормы которого определяются объективно и зависят от конкретно-исторических условий. Рассмотрим на примерах проявление данной закономерности.

Первые моменты зарождения института брака можно увидеть в древнем Вавилоне. Брак в те времена являлся экономической сделкой: будущий муж должен был выкупить девушку у отца. Во всех древних культурах бракосоглашение и брак-сделка были обычным явлением. В Древнем Египте брак также заключался по экономическим или политическим соображениям. Часто в брак вступали братья и сестры, и в таких семьях конфликтов не возникало, так как он заключался с целью не делить наследственную землю или наследуемые семьей государственные посты [1].

По законам римского права женщина, соединенная с мужчиной священными узами брака, должна была стать частью его имущества, на нее распространялись все права мужа. Закон предписывал женам полностью приспосабливаться к характеру своих супругов, а мужей – управлять женами как необходимым своим имуществом. Законы Рима гласили, что брак существует исключительно ради деторождения, а также ради того, чтобы неделимой осталась семейная собственность. Принимая такие правила и соблюдая их, женщина предотвращала возникновение конфликта в семье. Вместе с тем, в таких браках конфликты могли быть скрытыми, так как муж главенствовал в доме, а жена была лишена своего почетного положения, закабалена.

Эпоха средневековья также продолжала традиции создания брака не по любовному согласию, а с целью социально-экономического благополучия семьи. На этой основе конфликты в семье также могли иметь место, поскольку речи не шло о единстве взаимных интересов супругов.

К эпохе Возрождения и Реформации муж был хозяином своей жены, он имел абсолютную власть над потомством, но вместе с тем появились новые духовные и сексуальные веяния, стали возможны браки, основанные на добровольном союзе. Конфликты возникали в том случае, что если был нанесен урон семье, и он был настолько серьезен, что требовалась месть.

С начала XIX века в Европе стал формироваться консенсуальный тип брака, который характеризуется тем, что людям необходимо более внимательно присмотреться друг к другу, понять свои чувства. Есть возможность научиться совместно вести хозяйство, распределять финансы и обязанности. Приходит понимание, что брак – это не только праздник, но и «суровые будни», и ответственность. Такие союзы не отягощены социальными стереотипами по поводу семейной жизни, максимально открыты экспериментам и творчеству. В случае разрыва эмоциональные и материальные претензии с обеих сторон предъявляются по минимуму [4]. Он и сейчас доминирует в Европе, что дает основание предположить, что такой тип отношений минимизирует риск возникновения конфликтов в семье.

Обратимся к примерам в истории становления брачных отношений на Руси и спроецируем это на причины возникновения семейных конфликтов. Примером является русская семья XII–XIV веков. Отношения мужа и жены в этой семье строились не на отношениях «доминирования-подчинения», а «на изначальной конфликтности», как подчеркивает В.Н. Дружинин в своей работе «Психология семьи»: «женщина обладала свободой как добрачной, так и в браке». Ограничивалась не только власть отца, но и власть мужа. Женщина имела возможность развода и могла вернуться к матери и отцу. В семьях главную роль играла «большуха», как старшая наиболее трудоспособная и опытная женщина, обычно жена отца или старшего сына, ей подчинялись все младшие мужчины большой семьи. При этом мужчина отвечал за внешнее природное и социальное пространство, женщина доминировала во внутреннем пространстве – доме и семье» [2].

Победа христианской модели семьи над языческой характеризуется сменой типов отношений между отцом, матерью и ребенком. В целом, в данный период большую роль играла религиозная основа, а именно христианская идея о том, что, совершая благо на земле, человек заботится о чистоте души перед Богом [3, с. 73]. Это благо необходимо было проявлять и в семейных отношениях. Мужчина являлся главной фигурой, наделенной властью. Жена должна была ему подчиняться. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в период раннего христианства были сильно изменены законы о браке: жена подчинялась мужу, занимала бесправное положение, а, следовательно, конфликты были на скрытом уровне. Женщина могла даже не знать своего будущего мужа, тогда здесь речь идет уже не на добровольном согласии о женитьбе, а на принудительном фоне, что и могло являться причиной конфликта.

В эпоху Петра Первого одним из первых указов, являлся указ, который провозглашал принцип добровольности вступления в брак. Согласно ему родственники лиц, вступающих в брак, обязаны были приносить присягу в том, что не принуждали жениха и невесту к браку. Этот факт говорит о выстраивании гармоничных отношений в семье [5].

С 1775 года «семейное законодательство» пополняется новыми правилами. Заключение брака с 1775 года могло производиться только в приходской церкви одного из вступающих в брак. Венчанию предшествовало обязательное оглашение. Для вступления в брак необходимо было получить согласие родителей независимо от возраста жениха и невесты. Законодательно устанавливаются личные права и обязанности супругов, принимаются попытки регулировать внутренние отношения супругов в браке. Все официальные документы, касающиеся семейно-брачных отношений, входят в свод гражданских Законов [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что брак становится не по принудительному, а по добровольному желанию, к тому же устанавливаются права и обязанности супругов, что во многом предупреждало возникновение конфликтов.

Семейные отношения в настоящее время можно рассматривать как вариант аномальный: существуют противостояние поколений, подавление детей и борьба детей с властью родителей. Аномальность семьи в том, что мужчина не несет ответственности за семью в целом. Что касается определения лидерства в семье, то существует три варианта: наличие явного фактического главы семьи, наличие формального главы, при фактическом равноправии родителей, семьи с неопределенным понятием главы. В современной российской семье женщина хочет (или вынуждена силой обстоятельств) править безраздельно и полностью. Мужчина во многих семьях не в состоянии её обеспечить, нести ответственность, и, соответственно, быть образцом для подражания. Конфликты в семьях такого типа могут быть по причине неуважения по отношению друг к другу, а также по причине отказе от участия в процессе воспитания детей.

Таким образом, понимание причин возникновения конфликтных отношений необходимо исследовать исходя из такого аспекта: на каком основании создавались браки. Если брак заключался по экономическим причинам, то конфликты могли возникать, носить скрытый характер. Брак, основанный на добровольном начале, способствовал снижению конфликтных ситуаций в семейных взаимоотношениях.

Библиографический список

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Эксмо, 2009. – 368с.
2. Посысоева, Н.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования [Текст] : учеб. пособие / под общ. ред. Н.Н. Посысоевой. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004. – 328 с.
3. Пташко, Т.Г. Этапы и особенности становления социального образования в России [Текст] / Т.Г. Пташко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. –№ 4. – С.70–76.
4. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций [Текст] / Л.Б. Шнайдер. – М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО, 2000. – 512 с.
5. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология [Текст] : учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер.– М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2007. – 736 с.

Д.Д. Жалилова

научный руководитель Е.В. Шереметьева

НАРУШЕНИЕ ПОНИМАНИЯ СЛОЖНЫХ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ

VIOLATION OF UNDERSTANDING OF COMPLEX LOGICAL-GRAMMATICAL STRUCTURES OF LANGUAGE AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH OF THE IV LEVEL

Аннотация: в статье представлены статистические данные о количестве детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности в обучении и классификация возникших проблем. Подробно описаны причины замедленного темпа физического и интеллектуального развития младших школьников. Обозначены критерии сформированности процессов понимания логико-грамматических структур языка, влияющие на успеваемость и обучение в школе. Также, в статье представлена информация об основе развития интегративных психических функций. Перечислены причины несформированности высших психических функций у детей с ОНР.

Ключевые слова: пространственные представления, ОНР, логико-грамматические конструкции, симультанный синтез, психические функции.

Keywords: spatial representations, general underdevelopment of the speech, logical-grammatical designs, simultaneous synthesis, mental functions.

На фоне преобладания модернизации и реорганизации системы школьного образования, в настоящее время прослеживается тенденция к значительному увеличению детей, испытывающих трудности в обучении.

Согласно данным различных исследователей, затруднения в обучении испытывают от 15 %–40 % учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Установлено, что 16 % первоклассников не готовы к школьному обучению, у 30 %–50 % младших школьников выявляются признаки функциональной незрелости (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, Н.К. Корсакова, А.Л. Сиротюк). По данным С.В. Покровской, 57 % детей младшего школьного возраста имеют речевое недоразвитие; 39 % детей испытывают трудности установления временных последовательностей; недоразвитие пространственных представлений выявлено у 49 % детей; у 36 % детей замечены трудности понимания и удержания инструкции.

Причины замедленного темпа физического и интеллектуального развития самые различные: биологические, социально-экологические, социально-экономические. По мнению многих исследователей, на успеваемость влияет множество факторов, среди которых преобладающими являются нарушения экспрессивной и импрессивной речи.

С каждым годом увеличивается количество детей с нарушениями речи, в том числе и с общим недоразвитием речи (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Н.В. Серебрякова, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, С.Н. Шаховская). На сегодняшний день под общим недоразвитием речи у детей с первично сохранным интеллектом и нормальным слухом понимается такая форма речевой патологии, при которой затруднено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи (Р.Е. Левина).

С началом продолжительного обучения в школе возникает необходимость усвоения учебного материала, логико-грамматическая сложность которого с каждым новым этапом всё возрастает. Перед учениками изо дня в день предстает задача точного и полного принятия вербальной информации. Уровень сформированности процессов понимания логико-грамматических струк-

тур языка оказывает значительное влияние не только, на эффективность усвоения учебного материала школьниками, но и на успешность обучения в целом. Однако общее недоразвитие речи протекает на фоне несформированности системы высших психических функций (Г.В. Гуровец, Л.В. Лопатина, С.И. Маевская, Е.Ф. Соболевич).

Дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи испытывают трудности в овладении грамотой. У них отмечаются стойкие и специфические ошибки письма и чтения, затруднения в усвоении счётных операций, в понимании и решении устных и текстовых задач, сложных синтаксических конструкций [1; 3].

Сформированные структурно-функциональные системы мозга, не имеющие каких-либо патологий – основа для развития интегративных психических функций. Так, например, данные нейропсихологических исследований (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова) свидетельствуют о том, что причинами несформированности высших психических функций, таких как речь, письмо, чтение, счёт, восприятие, понимание устных и письменных сообщений и других, могут быть задержка созревания функциональных отделов мозга и несформированность межанализаторных связей [2]. Нарушения интегративной работы анализаторных систем мозга затрагивают и другие психические процессы, в том числе зрительно-пространственный анализ и синтез.

Пространственные и пространственно-временные представления являются базовыми составляющими психической деятельности. Несформированность данных представлений является одной из причин, вызывающих затруднения в формировании школьных навыков [4; 5]. Пространственные анализ и синтез лежат в основе симультанного синтеза, а он является одним из условий понимания развёрнутой речи. Функциями симультанного синтеза являются следующие: способность удерживания в памяти всех элементов развёрнутой речевой структуры, обработка поступившей информации, укладка в смысловую схему. Все это необходимо для понимания речевых конструкций, которые включают в состав сложные логико-грамматические отношения. Выражаются такие отношения при помощи предлогов, падежных окончаний и определенного порядка слов.

В специальной научной и методической литературе особое внимание при работе над общим недоразвитием речи уделяется диагностике и коррекции экспрессивной речи. По сравнению с экспрессивной речью, импрессивная речь нарушается не так грубо, следовательно, обследованию компонентов понима-

ния зачастую не придают значения. Возникновение подобных ситуаций значительно утяжеляет и замедляет процесс коррекции.

Появляется потребность в осуществлении дифференцированного психолого-педагогического подхода к изучению и коррекционному обучению детей с данной речевой патологией. Обоснование необходимости в его организации было начато исследованиями Р.Е. Левиной и продолжено И.Т. Власенко, Л.Э. Царгуш, В.В. Юртакиным, Е.Н. Винарской, Е.М. Мастюковой, З.А. Репиной, К.А. Семёновой, С.Н. Шаховской, Т.А. Фотековой.

Различение механизмов нарушения речепорождения и речевосприятия при речевом и языковом дизонтогенезе, сопровождающимся несформированностью пространственных представлений и других невербальных психических процессов, принципиально для создания эффективных компенсаторных методик. Интегративные исследования ряда смежных наук расширяют и углубляют представления о механизмах порождения и понимания речи и открывают новые возможности для разработки эффективных методов и приёмов коррекции речевых нарушений и их диагностики [6].

Таким образом, на научно-теоретическом и методическом уровнях актуальность данной проблемы с каждым годом возрастает. Возникает необходимость организации дифференциального, комплексного коррекционно-логопедического воздействия по устранению нарушений речи у младших школьников с общим недоразвитием речи. Традиционные методы логопедической диагностики и коррекции становятся всё менее эффективными, уступая место нетрадиционным способам.

Библиографический список

1. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2003. – 320 с.

2. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды [Текст] / ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.

3. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под. ред. Л.С. Волковой, С.Н.Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 680 с.

4. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга [Текст] / А.Р. Лурия. – М. : МГУ, 1969. – 375 с.

5. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М. : АКАДЕМА, 2002. – 384 с.

б. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А.В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.

А.С. Жевлакова

научный руководитель А.А. Лысова

**АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ
В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

**ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF COMMUNICATIVE EXPERIENCES
OF PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE SCIENTIFIC LITERATURE**

Аннотация: в статье представлен анализ вопроса формирования коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения, описано своеобразие протекания процесса коммуникации у детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативный опыт, дети с нарушениями зрения, дефект зрения.

Key words: communication, communicative experience, children with visual impairment, vision defect.

В современной научной литературе большинством ученых «опыт личности» характеризуется как часть «жизнедеятельности», приобретенного человеком в процессе своей жизнедеятельности, частью которого является и коммуникативный опыт (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон и др.). Коммуникативный опыт личности представлялся учеными как двухкомпонентная структура, состоящая из общественного коммуникативного опыта, передаваемого каждому индивиду через культуру, и индивидуального, который приобретается на протяжении жизни каждым человеком.

В настоящее время опыт человека с нарушениями в развитии рассматривается как сложная многокомпонентная структура, включающая в себя опыт, накопленный в процессе жизнедеятельности (стихийный путь), общественный опыт (нормативный путь), опыт, полученный в процессе специально-

организованного обучения (специально организованный путь), опыт под воздействием внутренних факторов (спонтанный путь). С этой позиции коммуникативный опыт детей с нарушениями зрения возможно определить как совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков, приобретенных в условиях зрительной депривации стихийным, нормативным, спонтанным и специально организованным путем [5; 7].

Анализ точек зрения ученых позволил выделить наиболее часто встречающиеся структурные компоненты, входящие в понятие «коммуникативный опыт». К ним можно отнести знания и представления человека о коммуникативном поведении в обществе, его позицию в процессе коммуникативного акта, реальные проявления субъекта в условиях коммуникативной деятельности [3].

М.И. Лисина отмечает, что сензитивным периодом для развития коммуникативной сферы ребенка является дошкольное детство. На этапе дошкольного детства прослеживается динамика в формировании коммуникативного опыта: от младшего к старшему возрасту увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, деятельность, возрастает потребность в общении со сверстниками. В дошкольном возрасте существует две сферы реализации коммуникативного опыта – со взрослыми и со сверстниками. В общении со взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты со сверстниками, – обогащает его, приобретает не только новые знания, но информирует адекватное представление о себе [4].

В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, А.Г. Литвак, А.А. Лысова, Г.В. Никулина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина и др. отмечают, что дефект зрения усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, изменяет социальную позицию и негативно влияет на развитие их коммуникативного опыта, что ведет за собой целый ряд осложнений в формировании личности [2; 8; 10]. У детей потеря зрения приводит к сдерживанию активной позиции, снижению уровня самостоятельности, появлению замкнутости, необщительности, возникновению навязчивых стереотипных движений. Недостаточность коммуникативного опыта способствует появлению у детей с нарушением зрения отрицательных черт характера: эгоизма, нерешительности, упрямства, снижения внимания к окружающим [1; 6; 7; 9; 10].

Большинство ученых отмечает, что дети с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящими сверстниками в меньшей степени владеют невербальными средствами общения. Они практически не используют в общении

со взрослым и сверстником выразительные движения, жесты, мимику, редко улавливают изменение настроения партнера [8; 9]. Их общение опирается, прежде всего, на речевые возможности, в то время как нормально видящие дети активно совершенствуют коммуникативную деятельность в практическом и «теоретическом» сотрудничестве со взрослым через развитие системы вербальных и невербальных средств коммуникации. Человек, находящийся в условиях зрительной депривации, зачастую оказывается неспособным не только получить полную, качественную перцептивную информацию, но и адекватно ее интерпретировать, идентифицировать, персонализировать в силу как недостаточной перцептивной информации, так и недостаточного коммуникативного опыта [1; 7].

С этих позиций очевиден тот факт, что процесс познания партнера по межличностному взаимодействию у инвалида по зрению находится в прямой или опосредованной зависимости. И не только от глубины и степени зрительных нарушений, но и от ряда других факторов: время приобретения нарушения, стаж слепоты и слабовидения, количества и качества социального опыта вообще и коммуникативного опыта в частности. Однако, несмотря на наличие значительных трудностей, возникающих в процессе межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, отечественная тифлология детерминирует вывод о том, что даже полное отсутствие зрения, не является непреодолимым барьером для формирования адекватного коммуникативного опыта человека с нарушенным зрением [1; 6].

Таким образом, осуществив анализ научной литературы по проблеме формирования коммуникативного опыта у детей с нарушениями зрения, мы выяснили, что его формирование у данной категории дошкольников происходит по тем же закономерностям, что и у детей нормативного развития, но имеет определенное своеобразие. Дефекты зрения в зависимости от времени их появления и глубины могут в той или иной мере обуславливать возникновение трудностей в процессе формирования коммуникативного опыта, что предопределяет необходимость осуществления коррекционной работы в данном направлении.

Библиографический список

1. Буцук, Т.В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения [Текст] : практическое пособие для педагогов / Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 55 с.

2. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст] : учебно-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений дефектологических фак-ов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.
3. Жеребкина, В.Ф. Педагогическая психология [Текст] : учебно-метод. пособие / В.Ф. Жеребкина, Л.М. Лапшина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 315 с.
4. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 57 с.
5. Маховская, О.И. Коммуникативный опыт личности [Текст] / О.И. Маховская. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 253 с.
6. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Литвак. – СПб. : Наука, 2006. – 241 с.
7. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / Г. В. Никулина. – СПб. : КАРО, 2006. – 499 с.
8. Осипова, Л.Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-метод. пособие / Л.Б. Осипова [и др.]. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с.
9. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М. : Город, 1998. – 262 с.
10. Студеницкая, Е.А. Особенности формирования социального опыта у младших школьников с нарушениями зрения [Текст] / Е.А. Студеницкая, А.А. Лысова // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы преподавателей и студ. фак. коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2015. – С. 171–173.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ**

**THE RESULTS OF THE STUDY OF INTERPERSONAL RELATIONS OF CHILDREN
OF PRE-SCHOOL AGE WITH ONR LEVEL III**

Аннотация: в данной статье раскрыто понятие межличностных отношений, рассмотрены его виды и структура, указаны функции межличностных отношений; представлены результаты экспериментального изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; рассмотрены особенности межличностных отношений данной категории, выявленные в ходе эксперимента.

Ключевые слова: дети с ОНР III уровня, личность, межличностные отношения.

Key words: children with the NRO level III, personality, interpersonal relationships.

Изучение взаимоотношений людей, ставшее по утверждению многих ученых «проблемой века», является для психологии и педагогики ключевой проблемой.

В настоящее время проблема межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеет множество аспектов рассмотрения, как в теоретическом, так и практическом планах.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей [7].

Так, в работах Л.С. Выготского отношения ребенка с другими людьми выступают как всеобщий объяснительный принцип, как средство освоения мира, но не как смысловая ткань жизни. При этом они, естественно, теряют свое субъективно-эмоциональное и энергетическое наполнение [2].

В работах М.И. Лисиной предметом исследования является общение ребенка с другими людьми, понимаемое как деятельность, а в качестве продукта этой деятельности выступают отношения с другими и образ себя и другого.

Межличностные отношения охватывают значительный круг явлений, которые квалифицируются с учетом трех компонентов взаимодействия: восприятие и понимание людьми друг друга; межличностная привлекательность (притяжение и симпатия); взаимовлияние и поведение.

В.В. Абраменкова утверждает, что важнейшая специфическая черта межличностных отношений – эмоциональная основа, то есть они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды эмоциональных проявлений: аффекты, эмоции и чувства. Направленность человека на внешний или внутренний мир является важной характеристикой, влияющей на межличностные отношения [1].

Роль межличностных отношений в нормальном функционировании человека отражена в ряде перечисленных функций: адаптация в новой среде; познавательная функция (социальное познание, познание другого человека); удовлетворение потребности человека в контакте с другими людьми [8].

Анализ литературы позволил установить, что проблема межличностных отношений весьма актуальна в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с ОНР III уровня. Для детей данной категории характерен ряд специфических особенностей, вызванных наличием речевого недоразвития. К таким особенностям относятся неполнота содержания социального опыта; своеобразие эмоционально-волевой сферы, характера, чувственного опыта; возникновение трудностей в игровой деятельности; неуверенность, пассивность; повышенная возбудимость, раздражительность, агрессивность [6].

Наличие этих особенностей, в свою очередь, сказывается на формировании межличностных отношений.

Однако для того, чтобы определить содержание коррекционной работы по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, необходимо более детально изучить их особенности в процессе разнообразных видов детской деятельности.

В нашем исследовании мы организовали экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе продуктивной деятельности.

Мы использовали методику социометрии М.А. Панфиловой. Данная методика применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования.

Модифицированная социометрическая методика Р.С. Немова «Выбор в действии» применяется для изучения и оценки межличностных отношений в группе.

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Исходя из полученных данных по социометрической методике (М.А. Панфиловой), была определена структура группы: «лидеры» – 20 % (4 чел); «отверженные» – 20 % (4 чел); «изолированные» – 15 % (3 чел); «примкнувшие» – 45 % (9 чел).

По результатам методики «Выбор в действии» видно, что в основном в группе у детей наблюдается низкий ролевой статус (15 детей). Как и по предыдущей методике, выявлены 3 лидера, у которых статус высокий. Средний статус наблюдается у 2 детей.

Уровень взаимоотношений детей определялся нами согласно обобщенному критерию:

высокий уровень – низкий уровень тревожности, лидерские качества, уверенность в себе, дружеские взаимоотношения со сверстниками, социометрический статус – лидер, «звезда» или примкнувший (15%);

средний уровень – средний уровень тревожности, заниженная или завышенная самооценка, иногда проявление агрессивности, социометрический статус – примкнувший (30%);

низкий уровень – высокая тревожность, агрессия, негативные отношения со сверстниками, резкость во взаимоотношениях, социометрический статус – отверженные и изолированные (55%).

Результаты проведенного исследования позволяют сказать, что в группе есть дети, которые слабо адаптированы в группе сверстников, больше стремятся к контакту с воспитателями, чем со сверстниками.

Следует отметить, что не у всех детей сформирована адекватная самооценка личности, следовательно, таким необходимо проведение специальной коррекционной работы по формированию навыков общения, развитию способностей к эффективному взаимодействию с другими детьми.

Библиографический список

1. Абраменкова, В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира [Текст] / В.В. Абраменкова. – М. : ЭКО, 2003 – 316 с.
2. Бурова, Н.И. Актуальные вопросы социализации детей с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами, в условиях образовательной организации [Текст] / Н.И. Бурова // Научно-методическое обеспечение и сопровождение инновационной деятельности по реализации модели социализации детей с нарушениями слуха : сб. ст. по результатам инновационной деятельности МСКОУ шк-инт № 10 г. Челябинска / под ред.Н.И. Буровой. – Челябинск : Цицеро, 2014. – 95 с.
3. Бурова, Н.И. Детский сад комбинированного вида как база реализации моделей интегрированного обучения детей с нарушениями слуха [Текст] / Н.И. Бурова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во гос. пед. ун-та, 2016. – С. 72–77.
4. Бурова, Н.И. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования общеучебных умений глухих учащихся младших классов [Текст] : метод. реком. для учителей начальной школы I вида / Н.И. Бурова. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2005. – 35 с.
5. Бурова, Н.И. Формирование общеучебных умений у школьников младших классов с нарушениями слуха [Текст] : монография / Н.И. Бурова. – Челябинск : Цицеро 2015. – 91 с.
6. Волкова, Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи [Текст] /Л.С. Волкова // Логопедия / под. ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2004. – С. 265–284.
7. Зуева, И.Ю. Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / И.Ю. Зуева, Л.Б. Осипова // Фундаментальная и прикладная наука : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы за 2014 год / под науч. ред. М.В. Потаповой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – с. 103–106.
8. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3-х кн. / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2004.
9. Отношения между сверстниками в группе детского сада [Текст] / под ред. Т.А. Репиной. – М. : Педагогика, 1978. – 200 с.

10. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

К.С. Ивакина

научный руководитель Н.Г. Сошникова

**КОРРЕКЦИЯ НЕРЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С РАЗНЫМИ СОЧЕТАНИЯМИ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ
ПРИ ЗАДЕРЖКЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**THE CORRECTION OF THE NONVERBAL MODES OF COMMUNICATION BY INFANTS
WITH DIFFERENT VERBAL AND NONVERBAL MODES IN THE DELAY
IN SPEECH DEVELOPMENT**

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ вопроса коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с разными сочетаниями речевых и неречевых средств общения при задержке речевого развития, а также представлены практические результаты экспериментальной работы, проведенной с группой детей раннего возраста.

Ключевые слова: темповая задержка речевого развития, ранний возраст, неречевые средства общения.

Key words: retention of speech development, the early age (the infant), nonverbal means of communication.

Важнейшим фактором успешного продвижения ребенка в психическом развитии является правильно организованное общение взрослого с ним и с первых же дней отношение к нему как к субъекту, неповторимой и уникальной личности [3].

Современными междисциплинарными исследованиями показано, что неречевые средства общения (для детей раннего возраста – прежде всего жесты, мимика, контакт глазами) являются одним из основных факторов, обуславливающих психоречевое развитие.

Соответственно, можно с уверенностью заявить, что отставание в становлении неречевых средств общения влечет за собой задержку речевого развития, что два этих процесса взаимосвязаны.

В связи с этим коррекция неречевых средств общения в раннем возрасте является важным фактором формирования речевых средств общения в возрасте после 3 лет и выравнивания психоречевого развития.

Мы провели обзор психолого-педагогической литературы по вопросу коррекции неречевых средств общения с целью определения содержания работы по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста, имеющих задержку речевого развития, в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Необходимо дифференцировать такие близкие, но не идентичные понятия, как «неречевые средства общения» и «невербальные средства общения». Анализ литературы показал, что одни авторы разделяют понятия «неречевые средства общения» и «невербальные средства общения» (В.П. Морозов, М.А. Василик, Г.В. Чиркина, Л.М. Шипицына), а другие – смешивают (М.И. Лисина, В.А. Лабунская, Е.Ф. Архипова, Н.И. Липская).

Обычно средства общения делятся на три подгруппы: неречевые (поза, жесты, мимика, взгляд), речевые и паралингвистические (интонация, темп речи, тембр голоса) [4]. Соответственно, более общим понятием являются невербальные средства общения. К невербальным средствам относятся неречевые и паралингвистические средства, а к вербальным средствам относится речевая продукция, то есть слова.

Дадим определение неречевых средств общения.

Неречевые средства общения – это разнообразные неречевые проявления человека, включающие движения тела и лица, воспринимаемые другим человеком визуально, позволяющие выражать значения и смыслы, получать информацию о партнерах по общению, эффективно взаимодействовать с партнерами по общению.

М.И. Лисина выделяет 3 основные категории средств общения. Они перечислены в том порядке, в котором появляются в онтогенезе:

1) экспрессивно-мимические средства общения, к которым относятся улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации; являются выражением эмоционального состояния. Они появляются уже в первые месяцы жизни и продолжают использоваться на протяже-

нии всей жизни человека. Они выражают внимание, интерес к другому человеку, расположение к нему, или, наоборот, недовольство, нежелание общаться;

2) предметно-действенные средства общения. Их основное назначение – выразить готовность ребенка к взаимодействию, приглашение к совместным занятиям. Такой способ общения наиболее часто встречается на втором году жизни, когда ребенок еще не умеет говорить. К предметно-действенным средствам относятся локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения; приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта с взрослым или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки. Наиболее распространенными способами вовлечения в совместную деятельность являются указательные жесты на предметы, протягивание их взрослому, вкладывание в руку;

3) речевые средства общения: сначала в виде лепета, затем в виде автономной детской речи, затем практически полноценной активной речи, использование которой расширяет возможности общения и его влияние на другие виды деятельности ребенка (высказывания, вопросы, ответы, реплики) [2].

Нами были проанализированы эмпирические данные, описывающие особенности развития неречевых средств общения у детей младенческого возраста. До 2 месяцев «неречевые средства общения» на самом деле являются произвольными двигательными реакциями. Первые неречевые средства общения, служащие именно целям общения, появляются на 3 месяце жизни (кроме жестов). Первые коммуникативные жесты появляются в 5 месяцев. К 8 месяцам формируются все основные мимические реакции. Расцвет коммуникативных жестов начинается в 9 месяцев.

Рассмотрим особенности неречевых средств общения в раннем возрасте.

1–1,5 года. Неречевые средства общения преобладают, а первые слова только появляются.

1,5–2 года. Неречевые средства общения преобладают. Ребенок показывает указательным пальцем на предмет. Взрослый может невербальными средствами общения передать ребенку информацию, а тот ее поймет.

2–2,5 года. Речь постепенно становится основным средством общения. Неречевые средства общения становятся второстепенной, но очень важной составляющей речи (и такой они останутся весь последующий за этим онтогенез). Итак, неречевые средства могут быть достаточно развиты уже к началу второго

года жизни. Наличие жестово-мимических средств коммуникации является одним из показателей нормального речевого развития и, соответственно, способности перейти от неречевого общения к речевому как основному уже в возрасте 2 лет [1].

2,5–3 года. Ребенок может выражать словами свои эмоции, желания, мысли, начинает самостоятельно задавать вопросы. Речь окончательно становится ведущим средством общения и развития мышления. Ребенок усваивает язык и начинает общаться в основном с помощью речевых средств общения. При этом неречевые средства общения не теряют своей значимости. Как и прежде, ребенок в общении пользуется мимикой (взгляды, улыбки, выражения недовольствия и др.), жестами. Они выражают внимание, интерес, расположение или, наоборот, недовольство, нежелание общаться. Однако неречевые средства общения отходят на второй план.

Неречевые средства общения заменяют ребенку раннего возраста (примерно до 1,5–2 лет) отсутствующую звуковую речь. Ребенок лучше понимает речь взрослого, если та сопровождается невербальными средствами общения. Однако Г.В. Чиркина указывала на то, что невербальные (паралингвистические и неречевые) средства общения достаточно используются и понимаются лишь нормально развивающимися детьми [5].

Таким образом, уже с рождения ребенок, при наличии определенных предпосылок, начинает овладевать невербальными и, в частности, неречевыми средствами общения. После года у ребенка появляется указательный жест, позы и локомоции (перемещение в пространстве), позднее появляются конвенциональные жесты, символически изображающие предметы и явления, затем ребенок начинает сам изобретать жесты. После 2 лет жесты начинают играть второстепенную роль по сравнению со словами и используются для усиления выразительности речи. В 3 года ребенок в норме полностью овладевает необходимыми для общения неречевыми средствами.

Возраст появления любых речевых новообразований является примерным, а не строго обязательным, так как все дети разные и имеют разные темпы развития. Однако, если даже при благоприятных условиях развития в указанные выше сроки определенные неречевые, а затем речевые средства общения у ребенка не появляются, это должно насторожить родителей и близких взрослых.

Е.В. Шереметьева дает следующее определение задержки речевого развития. Задержка речевого развития – это обратимое отставание от нормально-

го развития речевой функции в раннем (преддошкольном) возрасте, препятствующее адекватному общению ребенка с другими людьми. Темповое отставание касается формирования всех компонентов речи: звуков раннего онтогенеза, словаря и грамматики, фразовой и связной речи [6].

Дети с задержкой речевого развития осваивают необходимые речевые навыки так же, как и дети без проблем в речевом развитии, но в более поздние сроки. У них позже, чем положено в среднестатистические сроки, появляется речь, и развивается она медленнее, чем у других детей. Связано это может быть как с социально-психологическими негативными факторами, так и с психофизиологическими.

В специальной литературе описание неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития в доступной нам литературе представлено недостаточно широко. Очевидно лишь то, что дети раннего возраста, имеющие задержку речевого развития, общаются не с помощью речи и приемлемых неречевых средств, а с помощью несоответствующего возрасту поведения: плача, крика, агрессивных действий, никак не комментируемых ребенком действий. При этом можно предположить, что неприемлемость неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития может выражаться по-разному.

Можно предположить наличие как минимум трех различных вариантов развития неречевых и первичных речевых средств общения детей с задержкой речевого развития.

1. На фоне недостаточно сформированных неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения. При этом варианту ребенку нужно психолого-педагогическое сопровождение с коррекцией неречевых средств общения.

2. На фоне преобладания, превалирования неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения. При этом ребенку нужно психолого-педагогическое сопровождение с коррекцией неречевых и первичных речевых средств общения.

3. На фоне достаточно сформированных неречевых средств общения и личностных особенностей или других нарушений психоречевого развития у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения. При этом ребенку нужно психолого-педагогическое сопровождение без коррекции неречевых средств общения.

В наше исследование мы включили детей первой группы, однако, в дальнейшем необходимо разрабатывать и содержание коррекционной работы с детьми второй и третьей групп.

Рассмотрим психолого-педагогические условия, определяющие коррекцию неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

1. Коррекция неречевых средств общения должна сочетаться с одновременным предупреждением недоразвития речевых средств общения, то есть должны использоваться как неречевые, так и речевые средства общения.

2. Семья и специалисты, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение, должны постоянно взаимодействовать между собой для повышения эффективности работы. Должны учитываться, корректироваться и использоваться в работе особые семейные условия общения. Как правило, коррекция неречевых средств общения необходима при наличии не физиологического, а социального неблагополучия, обуславливающего задержку речевого развития.

3. Работа по коррекции происходит исключительно в рамках искусственно или естественно созданной ситуации общения. Средства общения передаются взрослым ребенку посредством живого общения. Дидактический материал играет второстепенную роль.

4. Коррекция понимания и использования неречевых средств общения должна проводиться одновременно в связи с тем, что ребенок использует только то, что уже понимает.

5. Учитывается культурная и социальная обусловленность неречевых средств общения.

6. Корректируются неречевые средства общения от легких к более сложным для понимания и использования.

Коррекционная работа должна вестись при определенных психолого-педагогических условиях, иначе она будет уподобляться психофизиологическим упражнениям, вместо коррекции коммуникативной, эмоциональной и речевой сфер.

Наиболее распространены следующие неречевые средства общения:

- 1) мимика;
- 2) жесты;
- 3) взгляд на лицо и в глаза партнера по общению.

Именно эти средства общения необходимо в первую очередь корректировать, что объясняется тем, что в отличие от остальных (поза, прикосновения, дистанция), мимика, жесты и взгляд играют большую роль в становлении речи ребенка раннего возраста. Интонацию голоса – как невербальное средство общения, придающее выразительность речи, – в данной работе мы не затрагиваем.

Экспериментальное обследование уровня сформированности неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития проводилось нами с использованием: а) методики диагностики психоречевого развития ребенка раннего возраста, разработанной Е.В. Шереметьевой; б) метода наблюдения с учетом критериев сформированности неречевых средств общения О.Е. Громовой; в) трех собственных методик, разработанных на основе изучения психолого-педагогической методической литературы.

В исследовании приняла участие группа, включающая 8 детей раннего возраста с обратимой задержкой речевого развития, возраст 1 год 8 месяцев – 2 года 11 месяцев.

Качественный и количественный анализ результатов проведенного констатирующего этапа позволил получить следующие обобщенные результаты.

1. Уровень сформированности неречевых средств общения у детей ЭГ и КГ одинаково невысок.

2. Дети с задержкой речевого развития стремятся к общению со сверстниками и взрослыми, но из-за отсутствия достаточного уровня речи и неречевых средств общения общение носит примитивный и недифференцированный характер.

3. Несмотря на наличие у всех детей познавательного интереса, большинство из них невнимательно смотрят или вообще редко смотрят на других людей, что мешает дальнейшему развитию речевых и неречевых средств общения.

Мы определили содержание работы по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития с одновременным формированием речевых средств общения и провели формирующий эксперимент.

До проведения коррекционной работы мы изучили труды Е.Л. Стребелевой, О.Е. Громовой, Е.Ф. Архиповой, Н.В. Серебряковой, Н.В. Нищевой, Г.В. Дедюхиной, Е.В. Кирилловой, Е.А. Екжановой, Ю.А. Лисичкиной, Ю.А. Разенковой и др. Почти во всех методиках вышеназван-

ных авторов предполагается, что дети раннего возраста должны общаться, используя неречевые средства. Наиболее полно неречевые средства общения отрабатываются в методике О.Е. Громовой. Из данной методики нами выборочно взят дидактический материал. В ходе работы мы опирались на методики коррекции некоторых неречевых средств общения, представленные: М.И. Чистяковой, Е.А. Серебряковой, В.А. Лабунской, Е.А. Стребелевой, Е.А. Дьяковой и Л.И. Беяковой.

Мы предложили систему занятий по коррекции неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Курс состоит из 26 занятий, рассчитанных на 6 месяцев непрерывной работы. Продолжительность каждого занятия – 8–10 минут. Занятия проводятся 1 раз в неделю. Каждое занятие делится на 3 части:

- формирование мимики;
- формирование жестов;
- формирование взгляда на собеседника.

Одновременно проводилась консультативная работа с родителями по объяснению тех коммуникативных навыков и умений, которыми овладевает ребенок в раннем возрасте на занятиях по коррекции неречевых средств общения.

В ходе проведенных занятий дети ЭГ показали разные результаты. Одни чаще принимали активное участие, другие – были относительно пассивны. Все дети оживлялись, когда в занятии использовались красочные предметы.

Было проведено повторное наблюдение, в результате которого было выяснено, что способность к общению и использованию различных средств общения у детей ЭГ и КГ увеличилась.

В целом нами выявлены положительные изменения в уровне сформированности неречевых средств общения детей ЭГ. Уровень сформированности неречевых средств в КГ повысился, но меньше, чем в ЭГ.

Сравнительный качественный анализ результатов ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

- положительная динамика наблюдается как в ЭГ, так и в КГ;
- повышение уровня сформированности неречевых средств общения до высокого отмечен только у двух детей ЭГ, при этом все дети ЭГ поднялись на один уровень выше;

– в КГ ни один ребенок не достиг высокого уровня сформированности неречевых средств общения; двое детей достигли среднего уровня, а двое не поднялись ни на одну ступень;

– отсутствие той степени сформированности неречевых средств общения, которая бы способствовала развитию речи, связано, по нашему убеждению, с тем, что специальная работа по формированию неречевых средств общения с детьми КГ не проводилась.

Таким образом, достигнутый в результате психолого-педагогического сопровождения уровень сформированности неречевых средств общения в ЭГ свидетельствует об эффективности проведенной работы в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Очевидно, коррекция неречевых средств общения позволяет скорее овладеть речевыми средствами общения и, соответственно, преодолеть обратимую задержку речевого развития. Данное предположение предстоит доказать в дальнейшем.

Библиографический список

1. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст] / О.Е. Громова. – М., 2003.

2. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М., 1986.

3. Сошникова, Н.Г. Социальное воспитание глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста со сложными нарушениями развития [Текст] / Н.Г. Сошникова. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2011. – 204 с.

4. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М., 2001.

5. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] / Г.В. Чиркина [и др.]. – Архангельск, 2009.

6. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Е.В.Шереметьева. – М., 2013.

**СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**NARRATIVE ROLE-PLAYING GAME AS A MEANS OF PHYSICAL DEVELOPMENT
OF CHILDREN 4–5 YEARS OF AGE WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

Аннотация: в статье показана роль игровой деятельности в жизни ребенка 4–5 лет, дано понятие сюжетно-ролевой игры. Раскрыта роль сюжетно-ролевой игры в физическом, познавательном развитии детей с нарушениями зрения. Сюжетно-ролевая игра рассмотрена как база для становления структурных компонентов процесса социализации ребенка с нарушениями зрения.

Ключевые слова: игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, дети 4–5 лет, дети с нарушениями зрения, компенсация нарушений зрения, социализация, коррекционная работа.

Key words: games activities, narrative role-playing game children 4–5 years, children with visual impairments, Visual impairment compensation, socialization, correction work.

Игра является основным видом деятельности детей дошкольного возраста. В игре развиваются все психические процессы и личностные качества, происходит духовное и физическое воспитание ребенка, усвоение им социального опыта [3].

Проблема игровой деятельности дошкольников привлекает внимание многих ученых в области педагогики (Р.И. Жуковская, Н.А. Короткова, Т.А. Маркова, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко, К.Д. Ушинский и др.) и психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Ученые отмечают, что в игровой деятельности у детей складываются и наиболее продуктивно развиваются основные новообразования, характерные для дошкольного возраста: воображение, образное мышление, самосознание и др. [4].

По мнению Д.В. Менджерицкой, наиболее характерной и значимой игрой для детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, которая занимает значительное место в их жизни. Благодаря сюжетно-ролевой игре

дошкольники учатся ориентироваться в смыслах и мотивах деятельности взрослых людей, усваивают правила поведения в социуме и нравственные нормы, которые действуют в обществе. Именно через нее ребёнок познаёт мир и готовится к взрослой жизни [9; 10].

Большое значение имеет сюжетно-ролевая игра и в развитии детей с нарушениями зрения. Однако, как показывают исследования В.З. Денискиной, Г.С. Елфимовой, В.П. Ермакова, Е.Б. Карпушиной, Л.В. Фомичевой, Г.Ф. Щеткиной и др., зрительная ориентация детей с нарушениями зрения отличается значительным своеобразием, обусловленным трудностями зрительно-пространственного восприятия. В первую очередь это затрудняет развитие всех ведущих видов деятельности у детей с нарушениями зрения, в частности, сюжетно-ролевой игры. Вместе с тем, сюжетно-ролевая игра является эффективным средством нормирования навыков социально-адаптивного поведения у детей данной категории, что является важным условием их социализации.

Рассмотрим понятие сюжетно-ролевой игры. В современной педагогической литературе сюжетно-ролевая игра рассматривается как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, она способствует всестороннему развитию ребенка.

Д.Б. Эльконин дают следующее определение сюжетно-ролевой игре: ролевая игра детей дошкольного возраста в развитом виде представляет деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношений между ними [14].

Аналогичное определение сюжетно-ролевой игры предложено и в словаре по педагогике: сюжетно-ролевыми определяют игры, в которых ребёнок воспроизводит сюжеты из реальной жизни людей, рассказов, сказок.

В процессе сюжетно-ролевой игры дети берут на себя роли взрослых и в специальной, самостоятельно создаваемой детьми ситуации воссоздают деятельность взрослых людей и их отношения между собой.

Отличительной особенностью этого вида игры является то, что ее создают сами дети, а их игровая деятельность носит ярко выраженный самостоятельный и творческий характер. Дети творчески воспроизводят всё, что видят вокруг: ребёнок передаёт свои чувства в изображаемом явлении, творчески претворяет замысел, варьирует своё поведение в роли, по-своему использует предметы и заместители в игре.

К.Д. Ушинский отмечает, что самое главное в сюжетно-ролевой игре то, что ребенок воплощает свой взгляд, свои представления, свое отношение к событию, которое он разыгрывает [4].

В условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) сюжетно-ролевая игра остаётся важной и незаменимой частью детской деятельности, позволяет сформировать у детей социально-нормативные возрастные характеристики.

У сюжетно-ролевой игры, как у вида детской деятельности, есть определенная структура. Выделяют следующие структурные компоненты игры: сюжет, содержание, роли, игровые действия [4; 6; 7; 8].

Для сюжетно-ролевой игры детей 4–5 лет характерно, во-первых, возникновение новых тем, связанных со знаниями, полученными ребенком из художественной литературы, из рассказов взрослых, из теле- и радиопередач и др. (игры в путешествия, в корабль, моряков, военных, строительство, почту). Во-вторых, возросший интерес детей к книге, к окружающему способствует обогащению содержания прежних игр. У ребенка этого возраста повышается интерес к взаимоотношениям людей в труде. Дети начинают понимать, что в совместном коллективном труде необходимо оказывать друг другу помощь, быть внимательными, добрыми; у них возникают представления о дружбе, товариществе. Эти представления находят отражение в игре. Однако порою в играх детей можно наблюдать проявление негативных сторон нашей жизни. Педагог должен вовремя направить ход игры в положительное русло.

В этом возрасте дети хорошо исполняют роли (водитель, продавец, врач и др.). Ролевые взаимодействия могут длиться до 40–50 минут.

Для формирования у детей среднего дошкольного возраста умения самостоятельно распределять роли с учетом возможностей, интересов и желаний друг друга Л.В. Русскова выделяет следующие приёмы: раскрытие перед детьми лучших, положительных качеств каждого ребенка, поддержка его предложений, а также создание практических ситуаций, где бы воспитанники могли проявить чувство ответственности за выполнение роли, доброту, чуткость, отзывчивость, знание нравственных норм поведения.

Для детей с нарушениями зрения сюжетно-ролевая игра приобретает дополнительное значение, так как является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта. Говоря об особенностях сюжетно-ролевой игры детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения, следует отме-

тить работы М.И. Земцовой, И.Г. Корниловой, Д.М. Маллаева, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош [1; 2; 6; 7; 11; 13]. По мнению ученых, дети с нарушениями зрения стремятся к игровой деятельности, но ограничение подвижности и личного социального опыта приводят к бедности их игровой деятельности.

По мнению Л.И. Плаксиной, сюжетно-ролевая игра имеет большое значение для физического и психического развития детей с нарушениями зрения, становления их индивидуальности и формирования умений жить сообща. В игре дети с нарушением зрения приобретают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически овладевают нормами и правилами поведения, приобщаются к жизни окружающих взрослых, имеют возможность проявить большую, чем в какой-либо другой деятельности, самостоятельность. Велика роль игры в воспитании нравственных чувств и привычек, в развитии черт общности, формировании положительного отношения к труду людей, событиям общественно-трудовой жизни [11].

Рассматривая сюжетно-ролевую игру как эффективное средство социализации ребенка с нарушениями зрения, важно отметить, что она может служить базой для становления структурных компонентов процесса социализации, выделенных Т.Г. Пташко: приобретение необходимых знаний и умений в совместной деятельности ребенка со взрослыми через освоение социальных ролей, моделей поведения; на основе приобретенных знаний и умений формирование внутренней позиции личности, «Я-концепции», благодаря которой личность оценивает себя и свое отношение к окружающему миру [12].

По мнению Л.И. Солнцевой, обучая детей с нарушениями зрения игре, организуя их творческие игры, педагог активизирует их, что дает возможность преодолевать недостатки в развитии, обусловленные зрительным дефектом [13].

Игровая деятельность детей с нарушениями зрения рассматривается в тифлологических исследованиях (В.З. Денискина, И.Г. Корнилова, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.И. Сековец, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова) в разных аспектах, ее положительная развивающая роль показана:

- в развитии компенсаторных процессов;
- в формировании нравственных качеств, развитии межличностных отношений;
- в формировании предметных и игровых действий, в развитии зрительного восприятия;

- в физическом развитии и ориентации в пространстве;
- в коррекции и развитии средств общения [2; 6; 7; 13].

Учитывая сложности формирования сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения, целесообразно организовывать целенаправленную коррекционно-педагогическую работу в данном направлении.

Анализ работ Л.Б. Осиповой позволил установить, что трудности в реализации сюжетно-ролевой игры детей 4–5 лет с нарушениями зрения могут быть реализованы в ходе коррекционной работы, предполагающей:

- обогащение детей представлениями,
- развитие способов их применения в самостоятельной деятельности,
- создание условия для реализации имеющихся знаний и умений в творческом преобразовании в самостоятельной игровой деятельности [6].

Подводя итог, мы можем утверждать, что сюжетно-ролевая игра является неотъемлемой частью развития ребенка, как с нормальным, так и с нарушенным зрением. Поэтому большое значение имеет правильно организованная диагностическая и коррекционная работа по развитию данного вида игры.

Библиографический список

1. Андриященко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5-7 лет) [Текст] : метод. пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е.В. Андриященко, Л.Б. Осипова, Н.Я. Ратанова. – Челябинск : Цицеро, 2010. – 128 с.

2. Буцук, Т.В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения [Текст] : практическое пособие для педагогов / Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 55 с.

3. Васильева, В.С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.С. Васильева, О.Н. Дягилева // *Фундаментальная и прикладная наука* : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы за 2014 учебный год. – Челябинск, 2015. – С. 79–81.

4. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст] : сб. ст. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 2005. – 144 с.

5. Жеребкина, В.Ф. Педагогическая психология [Текст] : учеб.-метод. пособие / В.Ф. Жеребкина, Л.М. Лапшина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 315 с.

6. Кислова, С.Г. Развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения посредством сюжетно-ролевой игры / С.Г. Кислова, Л.Б. Осипова // *Фундаментальная и прикладная наука: сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы за 2015 г. / под науч. ред. А.А. Саламатова.* – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 102-105.

7. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация [Текст] / И.Г. Корнилова. – М. : Экзамен, 2004. – 160 с.

8. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 251 с.

9. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологические основы индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // *Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки: мат-лы VI междунар. науч.-практич. конф.* – М. : н-и. ц. «Академический», 2015, – С. 14–16.

10. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // *Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : мат-лы II междунар. науч.-практич. конф. : в 2 томах.* Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008, – С. 183–186.

11. Плаксина, Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / под редакцией Л.И. Плаксиной. – М. : Экзамен, 2003. – 173 с.

12. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика) [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под общ. ред. Н.А. Соколовой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2014.– 350 с.

13. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л.И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2009. – 188 с.

14. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FEATURES OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN UNDER SCHOOL AGE WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Аннотация: в статье освещены причины нарушения процесса формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем, особенности речевого развития.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи III уровня, речевое развитие, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем.

Key words: children with General underdevelopment of speech III level, slow speech development, difficulty in learning vocabulary and grammatical structure.

Связная речь занимает важное место в общении ребенка со сверстниками и взрослыми, отражает логику мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемую информацию и правильно выражать ее.

Развитие связной речи является важнейшим условием успешности обучения ребенка в школе. Только обладая хорошо развитой связной речью, в дальнейшем учащийся может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития связной речи школьника [5; 6; 8].

Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.М. Леушиной, Ф.Л. Сохиным и др. По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя [9].

В овладении речью, считает Л.С. Выготский, ребенок идет от части к целому, от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений [7].

Закономерности развития связной речи детей с момента ее возникновения раскрываются в исследованиях А.М. Леушиной. Она показала, что развитие связной речи идет от овладения ситуативной речью к овладению контекстной, затем процесс совершенствования этих форм протекает параллельно, формирование связной речи, изменение ее функций зависит от содержания, условий, форм общения ребенка с окружающими, определяется уровнем его интеллектуального развития [3].

Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР).

Проблемой формирования связной речи у детей с ОНР занимались такие ученые как К.Д.Ушинский, В.И.Тихеева, Е.А.Флерина, А.М.Бородач, Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, В.П.Глухов, Т.А.Ткаченко и др. В работах исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка [8].

Проблема развития связной речи детей с ОНР отражена в работах В.П. Глухова, С.В. Бойковой, Л.В. Мещеряковой и других. В.П. Глуховым, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, проводившими специальные исследования независимо друг от друга, установлено, что старшие дошкольники с ОНР III уровня, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладениями навыками связной монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [2].

Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина в своих исследованиях отмечают, что у детей с ОНР недостаточную устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения.

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Таким образом, у детей с ОНР страдают все структурные компоненты речи; снижена память, внимание, словесно-логическое мышление; отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Расширение круга жизненных отношений ребенка, возникновение у него самостоятельной практической деятельности приводит, как утверждает Д.Б. Эльконин, к дальнейшей дифференциации функций и форм его речи [10]. В процессе общения со взрослыми и сверстниками, а также в ходе развития собственной деятельности у ребенка возникает необходимость передать свои впечатления, полученные вне непосредственного контакта с собеседником, договориться об осуществлении общего замысла деятельности, спланировать ее, распределить между товарищами обязанности, дать отчет о выполненной работе и т.п.

Таким образом, у ребенка возникает потребность в том, чтобы его речь понимали вне зависимости от ситуации в разговоре [7].

Исследования С.Н. Шаховской показывают, что у детей с тяжелой патологией речи 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, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности [4].

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. При пересказе дети с ОНР III уровня ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц.

Рассказ-описание малодоступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные

трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Творческое рассказывание детям с ОНР дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста. Чаще всего дети испытывают затруднения в составлении развернутого рассказа по картинке, серии сюжетных картинок, иногда затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность в изложении событий. Рассказы составляют с акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц [6].

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [1; 4].

Таким образом, спонтанное речевое развитие ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Библиографический список

1. Бурова, Н.И. Актуальные вопросы социализации детей с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами, в условиях образовательной организации [Текст] / Н.И. Бурова // Научно-методическое обеспечение и сопровождение инновационной деятельности по реализации модели социализации детей с нарушениями слуха : сб. ст. по результатам инновационной деятельно-

сти МСКОУ шк-инт № 10 г. Челябинска / под ред. Н.И. Буровой. – Челябинск : Цицеро, 2014. – 95 с.

2. Бурова, Н.И. Детский сад комбинированного вида как база реализации моделей интегрированного обучения детей с нарушениями слуха [Текст] / Н.И. Бурова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во гос. пед. ун-та, 2016. – С. 72–77.

3. Бурова, Н.И. Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями. Современные тенденции, проблемы, перспективы [Текст] / Н.И. Бурова // Интегративные тенденции современного специального образования : мат-лы междунар. науч.-практич. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц и ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). – М., 2003. – С. 247–280.

4. Бурова, Н.И. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования общеучебных умений глухих учащихся младших классов [Текст] : метод. реком. для учителей начальной школы I вида / Н.И. Бурова. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2005. – 35 с.

5. Бурова, Н.И. Формирование общеучебных умений у школьников младших классов с нарушениями слуха [Текст] : монография / Н.И. Бурова. – Челябинск : Цицеро 2015. – 91 с.

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

7. Левина. Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина [и др.]. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.

8. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников [Текст] : метод. пособие / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 44 с.

9. Чиркина. Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / Г.В. Чиркина // Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / под ред. Г.В. Чиркиной, Е.А. Стребелевой. – М. Академия, 2001. – С. 159–182.

ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF THE INTEGRATED APPROACH IN WORK WITH THE STUTTERING CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Аннотация: статья касается проблемы комплексного воздействия на ребёнка с заиканием. Комплексная методика позволит в большей степени устранить судороги в речи заикающихся детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: заикание, комплексный подход, заикающиеся дети, лечебно-педагогический комплекс,

Key words: stuttering, the integrated approach, stammering children, therapeutic-pedagogical complex.

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [2]. Механизм возникновения судорог связывают с распространением избыточного возбуждения от двигательных речевых центров головного мозга к соседним структурам, включая смежные двигательные центры коры и центры, ответственные за эмоции [6].

По мнению исследователей (С.В. Леонова, И.А. Поварова, В.И. Селивёрстов, И.А. Сикорский) работа с заикающимися детьми предусматривает комплексный подход; при этом учитывается специфика этиологии и патогенеза возникновения заикания, индивидуальные особенности, выявленные в ходе обследования [1; 4; 5; 6].

Комплексный подход – «это всестороннее обследование и оценка особенностей развития ребенка, охватывающей не только интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, состояние зрения, слуха, двигательной сферы, неврологический статус, историю развития» [3].

Цель комплексного подхода – формирование специальных условий, которые способствуют устранению всего симптомокомплекса заикания, что способствует нормализации темпа речи.

Выбор рациональных путей коррекции имеет особое значение в начальной стадии развития заикания, так как зависит от индивидуальных особенностей детей с заиканием и тяжести нарушения, от особенностей всего лечебно-педагогического процесса и методики логопедической работы.

Многоплановость лечебного воздействия по И.А. Сикорскому впервые стала комплексной системой преодоления заикания [6].

Под современным комплексным подходом к обследованию и преодолению заикания понимается лечебно-педагогическое воздействие на разные стороны психофизического состояния заикающегося ребёнка разными средствами и усилиями разных специалистов [5].

Комплекс лечебно-педагогических мероприятий включает лечебные процедуры и препараты, психотерапию, логопедические занятия, лечебную физкультуру и ритмику.

Цель лечебно-педагогического комплекса – устранение или ослабление судорог и сопутствующих расстройств голоса, дыхания, моторики, избавление ребёнка от неправильного отношения к своему речевому дефекту [1].

Лечебно-педагогический комплекс условно делится на две составляющие части:

1) лечебно-оздоровительная работа, основными задачами которой являются следующие: укрепление и оздоровление центральной нервной системы и физического здоровья заикающегося ребёнка; устранение и лечение отклонений и патологических проявлений в их психофизическом состоянии, таких как ослабление, снятие речевых судорог, расстройств вегетативно нервной системы, нарушений моторики, а также создания подходящей обстановки для лечения, организация режима дня и рационального питания, закаливающие процедуры, лечебная физкультура, медикаментозное лечение, физио- и психотерапия [1];

2) коррекционно-воспитательная работа, основной задачей которой является устранение речевых запинок и психологических особенностей заикающихся.

Анализ специальной литературы и результатов собственного констатирующего эксперимента позволил сделать ряд выводов.

1. Комплексный подход подразумевает всестороннее тщательное обследование, оценку особенностей речи заикающегося ребенка. Этот подход охватывает не только речевую, интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также состоя-

ние зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой статусы. Сведения о соматическом состоянии ребенка, о состоянии его нервной системы, органов чувств, о возможной наследственной природе нарушений не менее важны при диагностике и определении путей коррекционного воздействия.

2. Идея комплексного подхода в системе логопедической помощи детям с речевыми нарушениями базируется на диагностических аспектах этой помощи, согласовываясь с реальной практикой взаимодействия логопеда с врачами и другими узкими специалистами.

3. Анализ специальной литературы, результаты констатирующего эксперимента, дают возможность предположить, что комплексная методика будет положительно воздействовать на речь заикающихся детей дошкольного возраста и будет иметь положительные результаты на этапе обучающего эксперимента нашего исследования.

Библиографический список

1. Леонова, С.В. Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Леонова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 128 с.

2. Логопедия. Методическое наследие [Текст] : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак-ов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Кн. 2 : Нарушения темпа и ритма речи: Заикание. Брадилалия. Тахилалия. – 431 с.

3. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В.И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.

4. Поварова, И.А. Заикание: диагностика и коррекция темпоритмических нарушений устной речи [Текст] : монография. – СПб. : Речь, 2005. – 275 с.

5. Селивёрстов, В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / В.И. Селивёрстов. – 4-е изд., доп. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

6. Сикорский, И. А. Заикание [Текст] / И.А. Сикорский. – М. : АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. – 191, [1] с.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**THE THEORETICAL ANALYSIS OF MANIFESTATION OF VIOLATIONS OF ATTENTION
AT CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE WITH A DELAY
OF MENTAL DEVELOPMENT**

Аннотация: в статье представлен анализ вопросов проявления нарушений внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, систематизированы методики по изучению свойств внимания, определения уровня их развития.

Ключевые слова: внимание, свойства, задержка психического развития, особенности, методика.

Key words: attention, properties, mental retardation, features, methods.

На сегодняшний день выстраивается острая проблема современного образования, которая проявляется в трудности повышения эффективности и результативности учебно-воспитательного процесса и преодолении неуспеваемости детей в процессе их обучения. Особенно важными эти вопросы становятся в контексте разработки внедрения основных идей инклюзивного образования [9]. Возникает вопрос, что препятствует некоторым детям успешно овладеть программой системы дошкольного образования? У многих детей уже в дошкольном возрасте диагностируется задержка психического развития. Данный тип аномалии развития выражается в замедленном темпе формирования различных психических функций [6].

Л.С. Выготский отмечал, что психические процессы могут быть полноценно развиты исключительно при условии сформированности внимания [2].

Особенностям развития этого процесса отводится значительное место в образовательной области, это обусловлено тем, что от внимания зависит протекание и итог образовательной деятельности.

Недостатки внимания как сосредоточения деятельности субъекта на каком-либо объекте отмечаются всеми исследователями в качестве характерного признака задержки психического развития (ЗПР) [7].

С.Г. Шевченко подчеркивает, что такие дети в семилетнем возрасте не достигают необходимого для начала обучения уровня развития внимания, восприятия, памяти, мышления. Внимание детей описываемой категории характеризуется низкой концентрацией; для любого вида деятельности характерны повышенная отвлекаемость и фрагментарное выполнение учебных и внеучебных заданий [10].

Л.М. Шипицына исследовала показатели произвольного внимания и работоспособности детей с ЗПР. Это позволило установить, что при усложнении задания у детей данной категории увеличивается количество ошибок и время, затрачиваемое на его выполнение, снижается темп выполнения задания и ограничены творческие возможности ребенка, что ведет к низкой концентрации внимания, быстрой утомляемости [11].

Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса были изучены психолого-педагогические исследования Л.И. Пересели, З. Тржесоглава, Г.И. Жаренковой, В.А. Пермяковой, С.А. Домишкевич, где отмечаются следующие особенности внимания у детей с ЗПР: неустойчивость, сниженная концентрация, снижение объема, нарушение распределения, трудности переключения.

Неустойчивость внимания, которая ведёт к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы.

Сниженная концентрация выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе её выполнения, быстрой утомляемости. Указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза.

Снижение объёма внимания. Ребёнок удерживает одновременно меньший объём информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи.

Сниженная избирательность внимания. Ребёнок как бы окутан раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий её реализации среди несущественных деталей.

Сниженное распределение внимания. Ребёнок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т.е. находятся в стадии усвоения [5].

Л.И. Малашинская и А.А. Осипова отмечают необходимость учёта особенностей всех свойств внимания при организации коррекционно-развивающей работы, поэтому нами были систематизированы методики, направленные на оценку уровня развития того или иного свойства внимания [8].

Для изучения свойств внимания разработано достаточное количество методик, часть из них исследуют одновременно несколько свойств. В таблице 1 представлен систематизированный комплекс диагностических методик, которые позволяют изучить свойства внимания.

Таблица 1

Использование диагностических методик для изучения свойств внимания

Свойство внимания	Название методики
Устойчивость	«Найди и вычеркни» [8] «Перепутанные линии» [8] «Лабринт» Дж. Векслера [8] «Таблицы Шульте»[1]
Концентрация	«Корректирующая проба» тест Бурдона [1] «Дорожки» [8]
Распределение	«Проставь значки» [4] «Корректирующая проба» тест Бурдона[1]
Объем	«Расставь точки» [4] «Телевизор» [3]
Переключение	«Проставь значки» [4] «Треугольники» [3] «Корректирующая проба» тест Бурдона [1] «Красно-черные таблицы» тест Горбова [1]

При выполнении каждого задания уровень развития внимания испытуемого относят к одному из пяти уровней: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

Таким образом, внимание это важное условие для развития любой познавательной деятельности. В психолого-педагогических исследованиях внимание детей с ЗПР характеризуется: ограниченным объемом, снижением степени сосредоточенности на каком либо объекте, т.е. снижением концентрации внимания, его неустойчивость, слабое распределение и инертность внимания, выражающаяся в снижении способности переключать внимание с одного объекта или вида деятельности на другой. Углубленная диагностика внимания по-

может составить эффективный план коррекционной работы, сделать акцент на развитие тех свойств, которые недостаточно развиты у ребенка с задержкой психического развития, что в дальнейшем значительно повысит эффективность коррекционной работы.

Библиографический список

1. Бук, Дж. Альманах психологических тестов [Текст] / Дж. Бук, Ч. Ширн. – М. : КСП, 1995. – 397 с.

2. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.

3. Гавриков, К.В. Система медико-педагогического контроля готовности и адаптации детей шестилетнего возраста к обучению в школе [Текст] : информ.-метод. письмо / К.В. Гавриков, О.С. Глазачев, Т.К. Бердникова. – Волгоград, 1988.

4. Истратова, О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет [Текст] / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 317 с.

5. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. ; под ред. Л.В. Кузнецовой. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 480 с.

6. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст] : учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М. : Изд-во Московского университета, 1985.

7. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – 6-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 560 с.

8. Осипова, А.А. Диагностика и коррекция внимания: программа для детей 5-9 лет [Текст] / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. – М. : Сфера, 2004. – 104 с.

9. Турбина, Т.А. Инклюзивное образование – будущее детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т.А. Турбина, В.С. Васильева // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 282–289.

10. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / под общей ред. С.Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2005. – 96 с.

11. Шипицына, Л.М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Л.М. Шипицына // Дефектология. – 1999. – № 5.

Н.А. Коровина

научный руководитель А.А. Лысова

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ
В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**CORRECTIONAL WORK ON FORMATION OF ECOLOGICAL KNOWLEDGE
AT CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE WITH VIOLATIONS OF SIGHT
IN GAME ACTIVITY**

Аннотация: в статье представлен практический опыт организации коррекционной работы по формированию экологических знаний у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности.

Ключевые слова: экологические знания, экологическое воспитание, игры экологической направленности.

Key words: ecological knowledge, ecological education, games of an ecological orientation.

Одним из новых направлений педагогики, которое складывается в последнее десятилетие, можно считать экологическое воспитание и образование детей дошкольного возраста. Оно сменило ранее представленное в программах дошкольных образовательных учреждений ознакомление детей с природой. Проблема экологического воспитания и образования подрастающего поколения возникла, в первую очередь, в связи с внимательным исследованием современными учёными взаимодействия человеческого общества и природы [2].

В работах выдающихся педагогов прошлого Ф. Дистервега, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д.Ушинского, Л.Н. Толстого были заложены методологические и дидактические принципы экологического образования. Ими были приняты попытки построения содержания образования с позиции единства че-

ловека и природы, в ходе самостоятельного и активного познания. Необходимость экологизации образования определена и как одно из ведущих направлений подготовки будущих педагогов [3].

Теоретические основы экологического воспитания дошкольников представлены в различных психолого-педагогических исследованиях (И.А. Хайдурова, П.Т. Саморукова, Н.И. Кондратьева, С.Н. Николаевой и др.) [6].

В последнее время в педагогической науке появилось целое направление – игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Игры экологической направленности формируют у детей познавательные интересы, позволяют развить любовь к природе, сформировать бережное отношение к ней, приобрести первоначальные экологические знания [6]. В настоящее время теория и практика разработки и применения дидактических игр разрабатывается в работах следующих исследователей: В.Н. Аванесовой, З.М. Богуславской, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгера, Е.Ф.Иваницкой, Е.И. Радиной, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, А.П. Усовой и др. Все исследователи подтверждают взаимосвязь обучения и игры.

Несмотря на достаточное количество методических разработок по вопросам экологического воспитания дошкольников, практика показывает, что экологические знания детей не всегда носят осознанный характер и, как следствие, дети не соблюдают правила поведения в природе, не знают способов её сохранения. Особенно остро эта проблема стоит при воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для которых прочные экологические знания, сформированность экологического сознания – это основа социализации, адекватности их поведения не только в природе, но и в обществе [5]. Таким образом, тема исследования: «Коррекционная работа по формированию экологических знаний у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности» - очень актуальна.

Целью исследования стало выявление особенностей экологических знаний у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и определение содержания коррекционной работы по их формированию с использованием игр.

Исследование проходило на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 422 г. Челябинска». В исследовании принимало участие 10 детей второй младшей группы с нарушениями зрения. Возраст детей от 3 года 7 месяцев до 4 лет 2 месяцев.

Анализ программно-методических документов показал, что ребенок младшего дошкольного возраста нормативного развития имеет представления о предметах ближайшего окружения, их назначении, различает и называет растение, животных, особенности внешнего вида, условий существования, поведения, устанавливает элементарные причинно-следственные зависимости между явлениями живой и неживой природы, соблюдают элементарные взаимодействия с растениями и животными [6].

Нарушения зрения затрудняют чувственное познание ребенком предметов и явлений окружающего мира, что сказывается на качестве экологических знаний. При нарушении зрительных функций у детей возникает ряд вторичных отклонений: ослабляются познавательные процессы, происходят изменения в развитии движений и мелкой моторики. Они плохо видят и выделяют конкретные признаки и свойства предметов: их форму, величину, цвет и пространственное расположение. Вследствие этого дети со зрительной патологией часто испытывают затруднения в процессе экологического обучения и воспитания. У ребенка со зрительными нарушениями с трудом формируется определенная система ценностей, представление о человеке как о части природы, о зависимости своей жизни, своего здоровья от ее состояния [1; 7; 8].

Использование игр с экологическим содержанием с опорой на полисенсорную основу в ходе процесса формирования экологических знаний позволяет выстроить эффективное практическое взаимодействие ребенка с природным окружением, позволяет воспитывать эмоционально-чувственное восприятие природы, интерес к ней, стимулирует отражение впечатлений о природе в продуктах детского творчества.

Для изучения сформированности экологических знаний детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения использовалась анкета Н.Г. Калегиной, которая была адаптирована под зрительные возможности детей с нарушением зрения [4].

В ходе констатирующего эксперимента был изучен уровень экологических знаний младших дошкольников по описанной методике (рис. 1).

По результатам эксперимента можно отметить, что среди детей экспериментальной группы высокий уровень экологических знаний не показал никто. Трое детей имеют средний уровень (37,5 %), пятеро (62,5 %) – низкий.

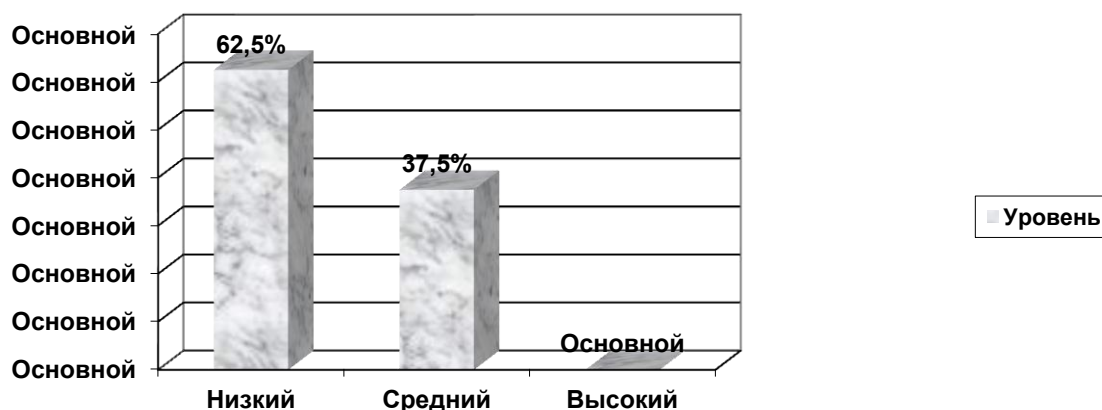


Рис.1. Уровни сформированности экологических знаний у младших дошкольников с нарушением зрения

В группе лучше всего дети справляются с вопросами о животных. Знают овощи, фрукты, ягоды. Затрудняются в определении птиц, рыб, цветов. Путаются во временах года. В целом, следует отметить низкий уровень сформированности экологических знаний у детей. Во многом, это определяется зрительными недостатками, т.к. большинство объектов животного и растительного мира в виде изображений воспринимаются детьми с трудом. Это подчеркивает необходимость коррекционной работы с данной категорией детей по формированию экологических знаний.

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов, а также анализа и обобщения психолого-педагогической и научно-методической литературы, нами было разработано содержание коррекционной работы по формированию экологических знаний воспитателем в процессе реализации курса «Ознакомление с окружающим миром», осуществлен подбор игр и представлены методические рекомендации по осуществлению коррекционной работы на этих занятиях.

Использование современной техники позволяет использовать не только реальные объекты, их модели и изображения этих объектов, но и компьютерные презентации в которых сочетаются яркие цвета и 3D объем предметов, а также звук (шум дождя, звуки леса и пение птиц и т.д.). После просмотра презентаций создаются условия для ознакомления детей с осязательными свойствами предмета (используются муляжи фруктов, овощей).

Таким образом, специально организованная коррекционная работа поможет детям с нарушением зрения сформировать адекватные представления о природном окружении, основы мировоззренческих позиций, будет способствовать коррекционной направленности экологического воспитания.

Библиографический список

1. Андрющенко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст] : метод. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андрющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 161 с.
2. Гончарова, Е.В. Современные технологии экологического образования периода дошкольного детства [Текст] : монография / Е.В. Гончарова. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2011. – 326 с.
3. Жеребкина, В.Ф. Педагогическая психология [Текст] : учебно-метод. пособие / В.Ф. Жеребкина, Л.М. Лапшина. – Челябинск : Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2012. – 316 с.
4. Калегина, Н.Г. Программа экологического воспитания для детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Г. Калегина. – Казань, 2014. – 329 с.
5. Лапшина, Л.М. Экологическое образование во вспомогательной школе [Текст] : Л.М. Лапшина // Современные проблемы экологического краеведения: тезисы науч. конф. / под ред. Г.А. Уфимцевой. – Челябинск : Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 1996. – С. 27.
6. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей [Текст] / С.Н. Николаева. – М. : Издательский центр Академия, 2002. – 336 с.
7. Осипова, Л.Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л.Б. Осипова [и др.]. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с.
8. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л.И. Солнцева.– М. : Полиграф сервис, 2000. – С. 126.

**ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**ESPECIALLY THE VERBAL-LOGICAL THINKING IN CHILDREN UNDER SCHOOL AGE
WITH COMMON SPEECH LEVEL III UNDERDEVELOPMENT**

Аннотация: В статье представлен обзор специальной литературы по проблеме изучения словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, обозначено значение данных исследований для повышения качества коррекционной работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словесно-логическое мышление.

Key words: general speech deficiency, verbal-logical thinking.

На рубеже XX-XXI вв. в развитии педагогической теории и практики на первый план выходит переосмысление концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями и совершенствованию содержания их обучения в целях повышения эффективности коррекционного воздействия. Одним из условий осуществления этого процесса, по мнению Н.Н. Малофеева и Е.А. Стребелевой, является учет возрастных закономерностей и специфических особенностей развития детей с различными отклонениями в развитии.

По данным ЮНЕСКО (2017) в России живут более двух миллионов детей с особыми образовательными потребностями, большую группу составляют дети с речевыми нарушениями (более 20%), в том числе дети с общим недоразвитием речи (ОНР). ОНР представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [6].

А.В. Запорожец выделяет в познавательной деятельности дошкольника ведущую роль мышления. Под мышлением принято понимать наиболее обобщенную и опосредствованную форму психического отражения, устанавливающую связи и отношения между познаваемыми объектами. Мышление является

высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности [1].

На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Степень участия мышления в этих познавательных процессах определяют уровень их развития.

Л.С. Выготский пишет, что речь не только делает более совершенным поведение человека, но и является основой специфически человеческого высшего вида мышления, возникающего в процессе усвоения заимствуемых у социума средств, которые путем интериоризации превращаются в умственные действия [2].

Уровень развития мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Словесно-логическое мышление, являясь психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста, служит основным вкладом, который дошкольный период вносит в общий процесс психического развития человека. Степень сформированности словесно-логического мышления во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе [5].

Многие исследователи указывают на то, что дети с ОНР интеллектуально сохранны, а трудности выполнения когнитивных операций у них вторичны по отношению к недоразвитию устной речи. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления и без специального обучения с трудом овладевают основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением, исключением лишнего понятия и умозаключением по аналогии (Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Т.А. Фотекова, Г.В. Чиркина) [4].

О.Н. Усанова и Т.Н. Синякова установили, что у 63 % детей с общим недоразвитием речи уровень невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы или даже несколько ниже нормы: у 27 % он соответствует норме, у 9 % отмечаются незначительные нарушения интеллекта, которые совершенно не зависят от состояния речи [3].

По данным И.Т. Власенко, в дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи мышление сохраняет свою зависимость от системного недоразвития речи. Это проявляется, в частности, при необходимости опосредство-

ванного запоминания, требующего установления речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане. Трудности выполнения такого задания связаны с недостаточной сформированностью у этих детей механизма внутренней речи при переходе речевых конструкций в мыслительные и наоборот.

Несформированность словесно-логического мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта. Для многих детей с общим недоразвитием речи характерна также ригидность мышления, недоразвитие способности построения связного высказывания (Л.И. Белякова, С.Г. Щербак).

Наиболее часто у детей с ОНР на процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях и нарушения самоорганизации. В.А. Ковшиков отмечает сохранность у таких детей познавательного интереса, достаточную развитость предметно-практической и трудовой деятельности, и вместе с тем своеобразие отдельных сторон мышления: несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации. Недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, трудности в установлении причинно-следственных связей явлений приводят к недоразвитию речевого мышления детей с ОНР. Недоразвитие речевого мышления (речемыслительного механизма: сформированности внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительные и наоборот) выражено в трудностях установления во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом. В этом заключается психологический механизм данного недоразвития, определяющий его первичную обусловленность системным недоразвитием речи, а не нарушением собственно мышления.

Таким образом, в логопедической работе с детьми с ОНР необходимо учитывать особенности развития психических процессов, использовать различные методы и приемы коррекционной работы по устранению речевых нарушений и развитию мыслительных операций.

Библиографический список

1. Запорожец, А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка [Текст] / А.В. Запорожец // Мат-лы IV Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси, 1971.

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Гальперин, П.Я. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления [Текст] / П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец // Послесловие к книге Д. Флейвелла «Генетическая психология Ж. Пиаже». – М., 1967.

4. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М. : Гном и Д, 2000. – 128 с.

5. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] : учеб. пособие. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1991. – 133 с.

6. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е. Хватцев. – М., 1959.– 248 с.

Е.В. Крылова

научный руководитель Л.М. Лапшина

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

TO THE QUESTION ABOUT THE PECULIARITIES OF MASTERING THE LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN, HAVING GENERAL SPEECH DEFICIENCY, LEVEL III

Аннотация: в статье предоставлен анализ психолого-педагогической литературы, посвященной изучению особенностей овладения лексико-грамматическим строем речи детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Дано описание понятийного аппарата, характерных особенностей лексико-грамматического строя речи детей с ОНР III уровня, а также факторов, влияющих на возникновение трудностей овладения этой стороной речи.

Ключевые слова: дети с ОНР III уровня, лексико-грамматический строй, особенности речевого развития, речь.

Key words: children, having general speech deficiency, level III, lexicogrammatical structure level III, peculiarities of speech development, speech.

В современной логопедической науке общее недоразвитие речи (ОНР) является одной из самых распространенных патологий и понимается специалистами как различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) [6]. При таком подходе, тем не менее, большинство авторов сходятся во мнении, что наиболее сложные по механизму нарушения, вызывающие самые серьезные трудности при организации коррекционного процесса, – это нарушения лексико-грамматического строя речи [1].

Анализ развития лексико-грамматического компонента языка при нарушенном речевом развитии представлен в работах Р.Е. Левиной, Е.Ф. Собонович, Н.С. Жуковой, О.С. Грибовой, Л.Ф. Спириной, Т.П. Бессоновой, К.В. Комарова, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Т.А. Ткаченко и др. [2; 3; 5].

Авторы подробно описывают нарушения лексики у детей с ОНР [2], отмечая позднее формирование речи [1], скудный запас слов [6], аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования [1], а также неправильное употребление в речи отдельных частей речи: глаголов, предлогов, союзов, а также неправильное согласование слов в роде и числе, трудности склонения [7].

Сравнительный анализ развития лексико-грамматического строя речи при нормальном и нарушенном речевом развитии представлен в работах Н.В. Серебряковой. Автор подробно описывает нарушения лексики у детей с ОНР, отмечая ограниченность словарного запаса, неточное употребление отдельных слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря [7].

Бедность активного словаря проявляется преимущественно в неточном произнесении многих слов. Анализ лексических тем образовательной программы ДОУ показывает, что среди трудно усваиваемых и вводимых в собственный словарь дошкольниками с ОНР терминов можно указать на названия ягод, цветов, диких животных, птиц, инструментов, профессий, частей тела и лица.

В глагольном словаре таких детей преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия. Трудно усваиваются слова, имеющие обобщенное значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета. Слова и понимаются, и употребляются неточно, значение их не-

правомерно расширяется, или, напротив, оно понимается слишком узко. Отмечается задержка в формировании семантических полей [2].

Анализ механизмов возникновения нарушений в общем интеллектуальном и, в частности, в речевом развитии, показывает, что большинство из них имеют органическую природу и затрагивают важные для речевого развития, зоны коры больших полушарий [3]. Так, грамматические операции речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития таких высших психических процессов как анализ и синтез. При многих формах ОНР наблюдается органическое поражение отдельных участков ЦНС, что выражается в нарушениях комбинирования знаков на основе правил языка и трудностями оперирования знаками в процессе порождения речи [4].

При ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [6].

Нарушения грамматического строя речи, при ОНР, обусловлены несформированностью у детей морфологических и синтаксических обобщений, отсутствием тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединении в определенные синтагматические структуры [4].

В работах Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской выделены следующие нарушения морфологической системы языка у детей с ОНР – это неправильное употребление:

- окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных;
- падежных и родовых окончаний количественных числительных;
- личных окончаний глаголов;
- окончаний глаголов в прошедшем времени;
- предложно-падежных конструкций [7].

Общность механизмов возникновения речевых и интеллектуальных нарушений во многом обусловлена генетической связью «речь-интеллект», детально описанной еще Л.С. Выготским [6]. По мнению ученого, трудности овладения морфологической системой языка предполагают многообразную интеллектуальную деятельность ребенка: он должен научиться сравнивать слова по значению и звучанию, определять их различие, осознавать изменения в зна-

чении, соотносить изменения в звучании с изменением его значения, выделять элементы, за счет которых происходит изменение значения, устанавливать связь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и элементами слов (морфемами) правил [3].

По данным Р.Е. Левиной, характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя: усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде; овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которые осуществляются у таких детей замедленными темпами [5].

Таким образом, основными особенностями овладения лексико-грамматическим строем речи старших дошкольников с ОНР III уровня являются, прежде всего, следующие: более медленный темп усвоения, дисбаланс развития морфологической и синтаксической систем языка, смысловых и формально-языковых компонентов, искажение общей картины речевых представлений, трудности актуализации словаря.

Библиографический список

1. Воробьева, В.В. Нарушение звукопроизношения у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня [Текст] / В.В. Воробьева, Л.М. Лапшина // Фундаментальные и прикладные науки сегодня: мат-лы VI междунар. науч.-практич. конф. 24–25 августа 2015. – North Charleston : CreateSpace, 2015. – С. 103–105.

2. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи [Текст] / Н.С. Жукова – М. : Сфера, 1994. – 96 с.

3. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

4. Лапшина, Л.М. Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием [Текст] / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 142–149.

5. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под. ред. Р.Е. Левиной. – М., 1967. – С. 7–30.

6. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

7. Серебрякова, О.В. Изучение отношений к сверстникам дошкольников с общим недоразвитием речи посредством проблемной игровой ситуации

[Текст] / О.В. Серебрякова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сб. мат-ов XI междунар. науч.-практ. конф. : В 3 ч. / центр развития науч. сотрудничества ; под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск : ЦРНС, 2010.

О.Р. Курбангалиева

научный руководитель Л.М. Лапшина

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

FEATURES OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH FRUSTRATION OF AN AUTISTIC RANGE

Аннотация: в статье представлена клиническая картина детского аутизма, в раскрытии которой акцент сделан на выделение особенностей коммуникации детей с РАС; также описаны основные подходы к развитию коммуникативных способностей детей с аутизмом.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), коммуникация, коммуникативные способности.

Key words: autism spectrum disorders (ASD), communication, communication skills.

Специалистами во всем мире отмечается тревожная тенденция роста числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [7]. Наряду с необходимостью социализировать все группы детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), она становится ведущей [1; 9].

Сочетание высокой частоты встречаемости с разнообразием клинической картины, значительным процентом тяжелых и осложненных форм, сложностью коррекционной работы делают расстройства аутистического спектра не только сугубо медицинской, но и серьезной социально-педагогической проблемой. Главным проявлением аутизма считаются нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми [6].

Клиническая картина детского аутизма укладывается в рамки двух основных психопатологических типов: раннего инфантильного аутизма или синдрома Каннера и аутистической психопатии [3].

При синдроме Каннера нарушения тяжелы и выявляются уже на первом году жизни, речь развивается с задержкой и не используется в коммуникативных целях, ярко выражен феномен тождества, познавательный дефект тяжёл, контакт с матерью и другими людьми недостаточен вплоть до полного его отсутствия, отсутствует зрительный контакт, интеллектуальные проявления бедны, игры и поведение ритуально-стереотипны, понятие «ОНИ» и понятие «Я» отсутствуют [2].

При аутистической психопатии нарушения выявляются позже – в возрасте 2–3 лет – в период интенсивной социализации; речь используется в коммуникативных целях, интеллект сохранен, возможны высокие и хорошие способности, привязанность к привычному сочетается с избеганием нового, на фоне предпочтения контакта со взрослыми и недостаточности его со сверстниками отмечается симбиотическая привязанность к матери, «Я» сформировано, странности поведения связаны с контрастными чертами личности [7].

Клинический аспект изучения особенностей детей с РАС во многом базируется на результатах нейрофизиологических исследований всех категорий детей с ОВЗ [4; 5]. Сегодня доказано, что при различных вариантах дизонтогенеза есть общие механизмы, лежащие в основе нарушенного развития – в частности, своеобразии мозгового кровообращения [5]. Знание механизмов должно стать основой организации индивидуализации коррекционно-педагогического процесса [4].

Психофизическое развитие детей с РАС уже в первые два-три года жизни характеризуется специфической триадой симптомов [2; 6]:

- 1) непосредственно аутизм как уход в себя, стремление к экстремальному одиночеству;
- 2) стереотипность поведения;
- 3) особая характерная задержка и нарушение в развитии речи.

Нарушение коммуникативного взаимодействия является одним из базовых нарушений, которое во многом и определяет специфику развития ребенка с РАС: невозможность самовыражения и непонимание языка окружения неизбежно усугубляет его дезадаптацию [7].

Одной из первостепенных задач специалистов разных медико-педагогических структур и социальных институтов, работающих с данным кон-

тингентом детей, становится задача выявления специфики коммуникативного развития такого ребенка и разработка комплексной программы, направленной на формирование у него коммуникативных способностей [2; 3].

Исследование, проведенное в рамках Программы изучения проблем аутизма (США, штат Делавэр, 1995), показало, что 80 % детей с РАС характеризуются отсутствием речи [7].

Эти данные подтверждаются данными полевого исследования, проведенного на базе Центра «Кашенкин Луг» – структурного подразделения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета, реализующего важнейшие задачи Правительства РФ в области включения детей с РАС и их семей в инклюзивное образовательное пространство [8].

Специфичность коммуникации детей с РАС характеризуется следующими проявлениями:

- задержка (физиологическая эхолалия, бедность словаря, аграмматизмы), остановка или регресс (появление речи довербального фонематического уровня) речевого развития без какой-либо компенсации за счет использования жестов [6];

- неправильное употребление местоимений и глагольных форм (речевые нарушения в связи с несформированностью самосознания) [7];

- кататоническая природа коммуникативных нарушений (мутизм, скандирование, растянутое или ускоренное произношение, эхолалии, эгоцентрическая речь, вербигерации, затухающая речь);

- патология ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций, контаминаций и др.);

- использование обычных слов в необычном значении (идиосинкразическое использование слов), а также неологизмов;

- неспособность начать и поддержать диалог, нарушения невербальной коммуникации (жестикуляции, мимической экспрессии) в процессе взаимодействия [2].

Коммуникативные нарушения при РАС имеют сложный причинно-следственный характер: с одной стороны, коммуникативные трудности обусловлены нарушениями социального взаимодействия, с другой стороны, ограниченное социальное взаимодействие замедляет и искажает дальнейшее ре-

ческое развитие [6]. Поэтому формирование коммуникативных умений, их совершенствование до навыков – основное направление коррекционно-педагогического воздействия на детей с аутистическими проявлениями [2].

Существуют различные подходы к развитию коммуникативных способностей детей с аутизмом: поведенческая терапия (оперантный подход); ТЕАССН-подход; эмоционально-уровневый подход и др. [2; 3; 7; 8; 9]. Однако в настоящее время специалистами констатируется недостаточность практических разработок в области развития коммуникации у лиц с РАС. Возможно, это связано с большой вариативностью индивидуальных проявлений особенностей коммуникативного развития детей с аутистическими чертами личности.

Библиографический список

1. Байрамгулова, Ю.М. Роль театрализованной деятельности в развитии общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Ю.М. Байрамгулова, Л.Б. Осипова // *Фундаментальная и прикладная наука* : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы за 2015 г. / под науч. ред. А.А. Саламатова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 25–29.

2. Башина, В.М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом [Электронный ресурс] / В.М. Башина, Н.В. Симашкова // *Альманах «Исцеление»* : для врачей, педагогов и родителей детей с неврологической инвалидностью. – М., 1993. – С. 161–165. URL : <http://www.autism.ru/read.asp?id=12&vol=0> (дата обращения: 08.08.2016).

3. Ихсанова, С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками [Текст] / С.В. Ихсанова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 208 с.

4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологические основы индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // *Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки* : мат-лы VI междунар. науч.-практич. конф. – М. : н-и. ц. «Академический». – 2015. – С. 14–16.

5. Лапшина, Л.М. Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 [Текст] / Л.М. Лапшина // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – № 8. – С. 261–266.

6. Лебединская, К.С. Дети с нарушением общения [Текст] / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Просвещение, 1989.

7. Хаустов, А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма [Текст] / А.В. Хаустов // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 69–74.

8. Alekhina, S. The development of communication as a condition for inclusion of children with autism in education [Text] / S. Alekhina, E. Soldatenkova // 9th International Technology, Education and Development Conference March 2nd–4th, 2015. – Madrid, Spain. – URL : http://www.inclusiveedu.ru/content/File/alehina/raboty/publikaciya_alehina_s__soldatenkova_e_.pdf (дата обращения: 15.06.2016).

9. Bondy, A. Educational Approaches in preschool: Behavior techniques in a public school setting. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), Learning and Cognition in autism [Text] / A. Bondy, L. Frost. – New York: Plenum, 1995. – P. 311–333.

В.В. Лесничок

научный руководитель В.С. Васильева

ТЕМПО-РИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

THE TEMPO-RHYTHM ORGANIZATION OF THE SPEECH OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DISARTHRIA

Аннотация: в статье рассмотрены особенности темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Используются следующие методы и приемы исследования: изучение, анализ, обобщение.

Ключевые слова: темпо-ритмическая организация речи, дизартрия.

Key words: tempo-rhythmic organization of speech, dysarthria.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком речи, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической, связной речи, усвоения ее выразительности и образности. Кроме того, полноценное овладение речью в дошкольном возрасте – необходимое ус-

ловие решения задач умственного, эстетического, духовно-нравственного воспитания, усвоения культуры своего народа, национальных и общечеловеческих ценностей в максимально сенситивный период развития. Особенно важными эти вопросы становятся в контексте основных идей инклюзивного образования детей дошкольного возраста. Решение данных вопросов связано с увеличением количества детей с нарушениями речи и необходимости создания современных условий для их обучения и воспитания [3].

Решение проблем развития речи дошкольников с дизартрией имеет особое значение, так как нарушения темпо-ритмической организации речи являются одной из причин развития невротических черт личности, нарушают коммуникацию, затрудняют взаимоотношения с окружающими. Несмотря на то, что данная проблема является объектом изучения многих специалистов, вопросы рассмотрения особенностей темпо-ритмической стороны речи дошкольников с дизартрией пока не получили глубокого отражения в психолого-педагогической литературе [1; 2].

Рассмотрим подробнее понятие «темпо-ритмическая организация речи». Темпо-ритмическая организация речи – это контролируемая говорящим динамическая система, представляющая собой совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме.

Темп является одним из выразительных средств устной речи, он зависит как от быстроты произнесения следующих друг за другом речевых звуков, так и от частоты и длительности пауз между словами и предложениями. Темп речи может также определяться как скорость артикуляции и измеряться числом звуковых единиц, произносимых в единицу времени.

Необходимо помнить, что на формирование темпо-ритмической стороны речи оказывают влияние другие просодические средства речи: высота тона, сила звучания, ударение, паузы и другие. Эти характеристики звукового потока используются для создания ритмической, интонационной, или мелодичной, ладово-гармоничной организации произношения.

Четкая дикция достигается автоматизированной координацией психофизиологических речевых центров с органами речи, которые обеспечивают образование звуков. Она отрабатывается только путем развития моторики речедвигательного аппарата, правильной артикуляции и произношения звуков.

Для правильной организации логопедической работы, направленной на коррекцию темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, необходимо учитывать структуру дефекта при дизартрии, включающую нарушение звукопроизводительной и просодической сторон речи.

Данное нарушение обусловлено органическим повреждением речедвигательных механизмов центральной нервной системы. Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушении дыхания и голосообразования, в изменениях темпа речи, ритма и интонации. Нарушения могут проявляться в разной степени и в разных комбинациях в зависимости от локализации поражения, от тяжести нарушения, от времени возникновения дефекта.

Нарушения артикуляции и фонации, затрудняющие речь, составляют первичный дефект, который может привести к возникновению вторичных проявлений, которые затрудняют его структуру. Для всех форм дизартрии ведущей причиной, что обуславливает специфику произношения звуков, является нарушение тонуса мышц, характер которого зависит от локализации поражения в головном мозге.

Выделяют следующие формы нарушения мышечного тонуса мускулатуры речевого аппарата при дизартрии: спастичность, гипотонию, дистонию, дискоординацию, нарушения рецiproкной иннервации, диспраксию (недостаточность артикуляционного праксиса). Для повышения эффективности логопедического воздействия целесообразно изучить взаимосвязи голосовых, темпо-ритмических, артикуляционно-фонетических и просодических расстройств с семантическими нарушениями при разных формах дизартрии.

Таким образом, организация логопедического воздействия опирается на принцип системного подхода, который предполагает необходимость учета в логопедической работе структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов.

Библиографический список

1. Волкова, Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. – 94 с.
2. Пименова, И.Б. Состояние проблемы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / И.Б. Пименова // Психоло-

логия и педагогика: методика и проблемы практического применения. – М., 2010. – С. 225–229.

3. Турбина, Т.А. Инклюзивное образование – будущее детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т.А. Турбина, В.С. Васильева // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : мат-лы всерос. науч.-практич. конф. / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск, Изд-во ЮУрГГПУ, 2016. – С. 282–289.

О.А. Машукова

научный руководитель Л.Б. Осипова

ИСТОРИКОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

ISTORIKOGRAFICHESKIJ ANALYSIS OF THE PROBLEM OF AESTHETIC EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Аннотация: статья посвящена историкографическому анализу проблем эстетического воспитания дошкольников. Исследуются разные взгляды на прекрасное в разные этапы развития общества как за рубежом, так и в России. Раскрыто понятие эстетического воспитания, показана роль эстетических чувств в развитии личности. Особое внимание обращается на характеристику некоторых категорий эстетики. Автор делает выводы о важности эстетического воспитания в развитии личности, акцентируя внимание на раннем целенаправленном воздействии.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, дошкольник, прекрасное, красота, эстетическое чувство, категория эстетики.

Key words: aesthetic education, preschool, wonderful, beauty, aesthetic sense, the category of aesthetics.

Современный этап развития общества может быть охарактеризован как время модернизации отечественного образования и его интеграции в мировое образовательное пространство. Это период быстрой смены условий и требований системы, время гибких, адаптивных, инициативных и творческих людей [7],

что обусловило усиление роли воспитания подрастающего поколения, в частности детей дошкольного возраста.

Большинство исследователей (Ю.Б. Алиев, Г.Т. Ардаширова, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский) склонны считать, что именно в период дошкольного детства важно всестороннее развитие ребенка, а также удовлетворение его социальных, духовных потребностей. В этот период ребенок овладевает человеческой культурой, духовными и практическими способами человеческих отношений к миру. Не менее важен данный период и в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья [5; 8; 9].

Данная позиция нашла свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. Закон не только определяет основные направления и принципы в области образования, но и подчеркивает необходимость усиления педагогической работы по эстетическому воспитанию обучающихся.

Следуя закону, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определил ориентиры и задачи дошкольного образования, акцентируя внимание на том, что период дошкольного детства наиболее благоприятен не только для умственного, физического, нравственного, трудового, сенсорного, но и эстетического воспитания дошкольников.

Следует отметить, что проблемой эстетического воспитания интересовались педагоги, психологи, философы на протяжении многих веков.

Идеи эстетического воспитания отражены в трудах философов Древней Греции VII–VI века. Важную роль в эстетическом воспитании подрастающего поколения мыслители считали искусство, так как оно несет душевную гармонию, учит достойному поведению в различных обстоятельствах.

Современники Пифагора и Платона (IV века до н. э.), считали, что на внутренний мир и поступки людей воздействует музыка, те или иные мелодии и ритмы, участие в хороводах, откуда происходит усвоение человеческих нравов и восстановление душевной гармонии.

Подлинно прекрасное, по Платону, существует не в чувственном мире, а в мире идей. Лишь возвысившись до созерцания мира идей, можно заметить нечто удивительно прекрасное по природе [1].

Поскольку красота носит сверхчувственный характер, то она постигается, по Платону, не чувствами, а разумом. Способом постижения прекрасного, сле-

довательно, является не художественное творчество и не восприятие художественных произведений, а отвлечение, некое состояние интеллектуального воодушевления [6].

Движение мысли об эстетическом воспитании переходного времени обнаруживается в изменении представлений о содержании и функциях категории «прекрасное».

В Древнем Египте (IV тысячелетия до н. э. до IV век н. э.), прекрасным считалось то, что приносит пользу. Прекрасное приравнивалось к красоте.

В древности формировалось весьма расширенное представление о красоте: красивым признается благо, здоровье, богатство, словом, все то, что полезно, пригодно. У древних египтян прекрасное характеризуется как творение жизни, как источник ее продолжения и создания ее благ. Здесь красота рассматривается не столько в эстетическом, сколько в этическом и экономическом отношениях, как совершенство того или иного предмета или состояния. Красота – есть жизнь [6].

В то же время прекрасное трактуется как вселенская гармония, красота мироздания.

Красота – это приятное, не только благодаря слуху и зрению, а приятное, связанное со всеми остальными ощущениями, получаемые от пищи, питья и т.д. Это не есть красота самих живых существ или картин, а «прямое и круглое», т.е. абстрактная красота, поверхность тела, форма, отделенное от содержания [4].

Эстетическая проблематика в эпоху Возрождения (XV–XVI век), в основном, сосредоточена в искусствоведческих трактатах, авторами которых были крупнейшие художники (Л.Б. Альберта, Леонардо да Винчи, А. Дюрер и др.). Главное внимание обращено не на выработку новых определений красоты, а на умение изображать правдиво красивые предметы. Высшая красота, по мнению мыслителей, это красота живой природы.

В эпоху Просвещения (XVIII века – первой половины XIX века) И.Ф. Шиллер обосновал учение о том, что должно осуществить эстетическое воспитание. Он рассматривает влечение к игре, которое физически и морально освобождает человека. Если предметом чувственного влечения является жизнь, в самом широком смысле, а предметом влечения к форме – образ, форма, то предмет влечения к игре есть живой образ, т.е. красота [10].

Игра – одно из центральных понятий И.Ф. Шиллера: это свободное, раскрытие всех сил человека, его сущности. Человек в игре творит реальность

высшего порядка («эстетическую реальность») и творит самого себя как всесторонне развитую гармоничную личность [10].

В середине XIX века наблюдается смещение акцентов в сторону интереса к творческой личности. Основным средством эстетического воспитания считается искусство. Занятия различными видами творческой деятельности позволяют раскрыть потенциальные возможности личности. Искусство рассматривается в качестве средства самораскрытия внутреннего мира художника, а также универсального средства общения и осмысления действительности и формирования эстетического чувства [11].

Проблема эстетического воспитания находит свое отражение во многих отечественных научных исследованиях, начиная с XIX века. Ученые рассматривают роль различных средств в развитии эстетических чувств, воображения, творческого мышления.

На рубеже 20-х 30-х годов Е.А. Фларина и Н.П. Сакулина подчеркивают роль изобразительной и игровой деятельности как эффективного средства эстетического развития ребенка.

К.Д. Ушинский выдвигает мысль о том, что искусство помогает раскрыть и проникнуть в современную жизнь, оказывая нравственное воздействие на человека, способствуя овладению культурой общества.

А.С. Макаренко утверждает, что искусство, как одно из важнейших средств воспитания, стимулирует развитие гуманистического мировоззрения.

В.Г. Белинский подчеркивает роль музыки в эстетическом воспитании человека. Она, по мнению ученого, своей гармонией, способствует формированию высоких и благородных чувств, а также на становление духовного мира, фантазии, воображения, творческого мышления.

Таким образом, эстетическое воспитание волновало человечество на всех этапах развития общества. Понятие о прекрасном меняется с каждым столетием, а этические и эстетические идеалы вместе с ними. Но одно остается неизменным – это благоприятное влияние эстетического воспитания на развитие личности.

Рассмотрим понятие эстетического воспитания в настоящее время.

Большинство авторов ссылаются на определение Б.Т. Лихачева. По его словам, эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности [7].

Эстетическое воспитание как процесс познания эстетического или художественно-эстетического образа совершается от целостного содержательного образа к его чувственному, эмоциональному освоению, от эмоционального освоения к рациональному постижению и от этого на качественно новой основе к качественно новому эмоционально-рациональному познанию. Эстетическое освоение человеком мира проявляется в художественной форме, в различных видах искусства, являющихся особой, специфической формой общественного сознания. Гармоническое соотношение форм, сочетание красок, переплетение линий способно эстетически взволновать человека. Поэтому целесообразно рассмотреть роль эстетического чувства [10].

А.И. Буров считает, что эстетическое чувство является субъективным результатом оценочного отношения к эстетическому предмету, оно выражается в духовном наслаждении или отвращении относительно облика и содержания данного предмета в процессе созерцания или деятельности.

Эстетическое чувство характеризуется при этом активной свободой, непринужденной игрой творческих сил человека, которая проявляется в ассоциативных представлениях, активизирующих духовную жизнь человека и побуждающих его к деятельности по законам красоты. Эстетические чувства, возникающие при восприятии искусства, имеют специфику. Они возникают в особом контексте сознания, который настраивает человека на восприятие искусства [3].

Ученые отмечают разнообразие эстетических чувств: эстетическая радость, эстетическое удовольствие, наслаждение самим присутствием предмета, его внешней формой, ритмом, цветом, гармонией внешнего и внутреннего, сущности и явления. Эстетические чувства находятся в диалектической взаимосвязи с интеллектуальными и моральными чувствами, они затрагивают личность в целом, придают целостный характер эстетической реакции.

Для нашего исследования важно раскрыть некоторые категории эстетики (прекрасное, безобразное, трагическое, комическое), лежащие в основе эстетического отношения, переживания, чувств, являющимися основополагающими критериями при воссоздании человеком предметов или элементов искусства.

Суждение о предметах всегда подразумевает сопоставление, где за основу берутся определенные критерии. В эстетическом это установка на идеальное как прекрасное, возвышенное. В нее входит стремление человека к прекрасному, некая мечта о более совершенном, духовно наполненном [2].

Прекрасное всегда занимало центральное место в жизни людей. Но как эстетическая категория, отражающая объективные явления в природе и обществе, оно, естественно, стоит в ряду с другими эстетическими категориями. Больше того, прекрасное составляет неразрывное целое с противоположным ему эстетическим явлением безобразного. Безобразное выполняет определенную социальную функцию.

Оно возбуждает у людей эстетически отрицательные эмоции к явлениям, отживающим свой век, мешающим развитию передового и нового.

Безобразное, как и прекрасное, способно порождать огромный спектр переживаний: и чувства, одухотворенности, и состояния спокойной созерцательности, и возбуждение, вызванное отвращением.

Важной эстетической категорией является категория трагического. Трагическое, наряду с прекрасным и безобразным, является эстетической характеристикой действительности. Оно в зависимости от социально-нравственного содержания раскрывает в человеке многообразие различных переживаний: ввергает в ужас, будит сочувствие и сопереживание.

Противоположностью трагического является комическое. Комическое, так же, как и трагическое, сильно пережитое человеком, побуждает его к нравственному совершенствованию. Поэтому так важно развитие в каждой личности способности субъективно-эстетических переживаний, развитие чувства юмора [11].

Таким образом, эстетическое воспитание играет важную роль в развитии личности. От того, как человек понимает, чувствует, переживает прекрасное, во многом зависит его поведение в обществе. Эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества. Чем раньше ребенок попадает в сферу целенаправленного эстетического воздействия, тем больше оснований надеяться на его результативность.

Библиографический список

1. Андреев, А.Л. Место искусства в познании мира [Текст] / А.Л. Андреев. – М. : Политиздат, 1980 – 173 с.
2. Белая, А. Цвет в природе, бизнесе, моде, живописи, воспитании и психотерапии [Текст] / А. Белая. – М. : ИП Стрельбицкий, 2012. – 250 с.
3. Беляев, А.А. Эстетика [Текст] : словарь / под ред. А.А.Беляева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

4. Борев, Ю.Б. Эстетика [Текст] : учебник / Ю.Б. Борев. – М. : Высшая школа, 2002. – 511 с.

5. Васильева, В.С. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования [Текст] / В.С. Васильева, В.Н. Рязанова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 173 с.

6. Горяева, Н.А. Первые шаги в мире искусства [Текст] : книга для учителя / Н.А. Горяева. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

7. Гуревич, П.С. Эстетика [Текст] : учеб. пособие / П.С. Гуревич. – М. : КНОРУС, 2011. – 456 с.

8. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст] : учеб.-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2017. – 253 с.

9. Хайкина, М.А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Хайкина, Л.М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. статей по итогам науч.-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 уч. год; под науч. редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск, 2016. – С. 153–156.

10. Шиллер, И.Ф. Письма об эстетическом воспитании человека [Электронный ресурс] / И.Ф. Шиллер. – Режим доступа: <http://stomfaq.ru/biblioteka-vshk-visshaya-shkola-kuletuologii/index.html>

11. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия [Текст] / П.М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 84 с.

**СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ
ПОСРЕДСТВОМ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ**

**THE SPECIFICS OF DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH THE NRO LEVEL III THROUGH LEGO-TECHNOLOGY**

Аннотация: в данной статье раскрывается актуальность использования ЛЕГО-технологии при работе над развитием связной речи дошкольников с ОНР III уровня. Обобщается практический опыт использования ЛЕГО-конструктора на логопедических занятиях. Обосновывается мысль о том, что целесообразно использовать ЛЕГО-технологии для высокой результативности коррекционно-логопедического процесса.

Ключевые слова: связная речь, технологии конструирования.

Key words: coherent speech, technologies of constructing.

Рассматривая особенности социализации в дошкольном возрасте, психологи отмечают усложнение и расширение сферы социализирующих влияний, реализуемых уже не только во взаимодействии со взрослыми, но и через активные игровые контакты со сверстниками. Общение все чаще приобретает черты коммуникативной деятельности и становится наиболее мощным социальным фактором становления личности ребенка [6].

В системе современного дошкольного образования развитие связной речи занимает ведущее место. Дошкольный возраст является периодом активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической.

Связная речь, как подчеркивал Ф.А. Сохин, обнаруживает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя [5, с. 78].

Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания [4, с. 400].

Основная цель речевого развития по Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) – это формирование у детей устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком.

Задачи речевого развития в ФГОС ДО:

– овладение речью как средством общения и культуры, (это значит, надо сформировать устную речь детей на таком уровне, чтобы они не испытывали трудностей в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, чтобы их речь была понятна окружающим);

– обогащение активного словаря (происходит за счет основного словарного фонда дошкольника и зависит от нашего с вами словаря и словаря родителей, для расширения словаря детей создаются благоприятные условия при комплексно-тематическом планировании работы);

– развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи (наша связная речь состоит из двух частей – диалога и монолога, строительным материалом для неё является словарь и освоение грамматического строя речи, то есть умение изменять слова, соединять их в предложения);

– развитие речевого творчества (предполагается, что дети самостоятельно составляют простейшие короткие рассказы, принимают участие в сочинении стихотворных фраз, придумывают новые ходы в сюжете сказки, все это становится возможным, если мы создаем для этого условия);

– знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы (главная проблема состоит в том, что книга перестала быть ценностью во многих семьях, дети не приобретают опыт домашнего чтения – слушания, книга должна стать спутником детей);

– формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте;

– развитие звуковой и интонационной культуры, фонематического слуха, (ребенок усваивает систему ударений, произношение слов и умение выразительно говорить, читать стихи) [1, с. 119].

В настоящее время отмечается ряд особенностей в развитии связной речи детей: речь односложная, состоящая лишь из простых предложений; детям

очень сложно грамматически правильно построить распространенное предложение; у них отмечается недостаточный словарный запас; очень бедна диалогическая речь; многие дети затрудняются в построении монолога; в речи детей отсутствует логическое обоснование своих утверждений и выводов; наблюдаются слабые навыки культуры речи, плохая дикция.

Развитие связной речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня во многом зависит от того, насколько ребенок вовлекается в собственный творческий поиск, открытие новых знаний, в исследовательскую деятельность.

С целью обеспечения необходимого уровня развития связной речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня современная общая и специальная (коррекционная) педагогики постоянно совершенствуют методы и обучающие средства, повышающие эффективность образования, воспитания и коррекционного воздействия, создаются эффективные программы воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи.

Во время выполнения практических заданий включаются различные группы мышц, происходит развитие и коррекция моторики рук, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, развитие связной речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. Тренируя пальцы, мы оказываем мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга, а, следовательно, и на развитие связной речи. Поэтому применение ЛЕГО-технологий, ориентированных на развитие мелкой моторики, являются незаменимыми в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Конструктор «ЛЕГО» помогает детям воплощать в жизнь свои задумки, строить и фантазировать, увлечённо работать и видеть конечный результат.

Современные дошкольники часто отдают свое предпочтение ЛЕГО-конструктору, и его использование на логопедических занятиях позитивно отражается на качестве развития связной речи, ее коррекции, так как способствует:

- развитию лексико-грамматических средств речи в рамках определенных тем;
- формированию грамматической составляющей речи (обработыванию навыков согласования числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, формообразованию существительных с предлогами и без, словообразованию глаголов с использованием различных приставок, а также образованию сложных слов);
- постановке и автоматизации звуков в ходе игры;

- формированию графического образа букв при обучении грамоте, а также развитию тактильных ощущений, играя с закрытыми глазами на ощупь;
- овладению звукобуквенным анализом и слоگو-звуковым составом слов;
- раскрытие индивидуальности каждого ребенка, разрешение его психологических и речевых затруднений, развитию способности осознавать свои желания и возможность их реализации [3, с. 133].

На сегодняшний день ЛЕГО-технология – одна из самых известных и распространённых педагогических систем, широко использующая трёхмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития связной речи ребёнка дошкольного возраста с ОНР III уровня.

ЛЕГО-игра – важнейший спутник детства, позволяющий детям учиться, играя, обучаясь в игре. В педагогике ЛЕГО-технология интересна тем, что, строясь на интегрированных принципах, объединяет в себе элементы игры и экспериментирования. Использование в работе с детьми с ОНР III уровня ЛЕГО-конструкторов позволяет за более короткое время достичь устойчивых положительных результатов развития мелкой моторики, психических процессов, фантазии, творчества, развития связной речи.

ЛЕГО-технология, с теоретической точки зрения, является эффективным средством речевого развития дошкольников во всех видах занимательной деятельности и в повседневной жизни, так как задачи, решаемые с помощью ЛЕГО-технологии, соотносятся с основными задачами речевого развития дошкольников с ОНР III уровня.

ЛЕГО-конструирование – это вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности, в процессе которой педагог, опираясь на непроизвольное внимание детей, активизирует их познавательную активность, совершенствует сенсорно-тактильную и двигательную сферу, формирует и корректирует поведение, развивает коммуникативную функцию и интерес к коррекционным занятиям, развивает связную речь ребёнка дошкольного возраста.

В логопедии ЛЕГО-технология интересна тем, что, будучи построена на интегративных принципах, позволяет обеспечить единство коррекционно-образовательных, коррекционно-развивающих, коррекционно-воспитательных целей и задач современной педагогики.

ЛЕГО-конструирование – это не только практическая творческая деятельность, но и развитие умственных способностей, которое проявляется в других видах деятельности: речевой, игровой, изобразительной, конструктивной.

ЛЕГО-технология является интерактивной педагогической технологией, которая предполагает организацию и развитие диалогового общения.

Конструктор ЛЕГО имеет довольно широкий диапазон возможностей применения на логопедических занятиях с детьми дошкольного возраста с ОНР III уровня: от вызывания звукоподражательных реакций у безречевых детей до дифференциации твердых и мягких согласных или звукового анализа слова.

Конструкторы ЛЕГО успешно применяются для развития фонематического слуха и восприятия: педагог предлагает выбрать фигурки, названия которых начинаются с заданного звука; определить местоположение звука в названии фигурки; из ряда фигурок или конструкций выбрать те, названия которых соответствуют предложенным схемам и так далее. Использование деталей определенного цвета позволяет выполнять звукобуквенный анализ слов.

Наглядно и интересно проводится работа по дифференциации звуков: дается задание разложить фигурки с дифференцируемыми звуками в разные коробочки, сделать подарки сказочным героям, расселить в построенные домики.

Для материализации понятия «звук» эффективно использовать человечков в разноцветных костюмах (человек в синем костюме обозначает согласный твердый звук, в зеленом – мягкий, в красном – гласный).

Игра с композицией из конструктора ЛЕГО, имеющего широкий ассортимент наборов, позволяет проводить работу по коррекции нарушений лексико-грамматического строя у детей с ОНР III уровня. Действия с конструктором помогают обогащать словарь существительными, прилагательными, наречиями, предлогами, глаголами с приставками и другими частями речи.

Развитию лексико-грамматического строя способствуют игры с использованием фигурок и построек из наборов ЛЕГО: «Кому что?», «Четвёртый лишний», «Продолжи», «Будь внимательным», «Живое – неживое», «Задай вопрос», «Закончи предложение», «Составь предложение», «Исправь ошибку», «Назови ласково».

Использование ЛЕГО-технологий способствует развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. Пересказ рассказа не по сюжетной картинке, а по объёмному образу декораций из конструктора помогает ребёнку лучше осознать сюжет, что делает пересказ более развёрнутым и логичным. При этом работа над связной речью ведётся в порядке возрастающей сложности. Дети воспринимают занятия как игру, которая не вызывает у них негативизма, а приучает детей к внимательности, усидчивости, точному выполнению инструкций. Это помогает лучшему усвоению речевого материала [3, с.141].

Технологический подход, то есть новые педагогические технологии, обеспечивают развитие связной речи дошкольника с ОНР III уровня, а в дальнейшем и их успешное обучение в школе.

ЛЕГО-технология – это перспективное направление для коррекции, обучения, развития и воспитания детей с ОНР III уровня в осуществлении их психологической и функциональной готовности к обучению в школе. Поэтому чем разнообразнее будут приёмы логопедического воздействия на детей с речевой патологией, тем более успешным будет процесс развития связной речи.

Библиографический список

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей [Текст] : метод. пособие для воспитателей / А.Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2004.

2. Доман, Г. Дошкольное обучение ребенка [Текст] / Г. Доман, Д. Доман // Дошкольное обучение ребенка. – М. : Аквариум, 1995.

3. Лусс, Т.В. Формирование навыков конструктивно–игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО [Текст] / Т.В. Лусс. – Москва, 2007.

4. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / В.И. Селиверстов // Понятийно-терминологический словарь. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

5. Сохина, Ф.А Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] : пособие для воспитателя дет. сада / Ф.А. Сохина. – М. : Просвещение, 2001.

6. Сошникова, Н.Г. Социальное воспитание глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста со сложными нарушениями развития [Текст] / Н.Г. Сошникова. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2011. – 204 с.

Н.В. Менз

научный руководитель С.Г. Щербак

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ

PECULIARITIES OF MONOLOGICAL SPEECH IN CHILDREN WITH ALALIA

Аннотация: в статье рассматривается монологическая речь детей старшего дошкольного возраста с алалией. Отмечается необходимость использования различных подходов к изучению монологической речи у дошкольников с алалией.

Ключевые слова: монологическая речь, алалия.

Key words: monologic speech, alalia.

Задача развития связной речи является одной из главных задач речевого развития дошкольников. Связная речь отражает уровень развития ребенка, показывает уровень овладения словарем, грамматическим строем, звуковой культурой речи (Ф.А. Сохин, Е.И Тихеева, О.С. Ушакова и др.).

Монологическая речь рассматривается в психолого-педагогической литературе как связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям [1; 7].

По утверждению Л.С. Выготского, монологическая речь характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью и состоит из нескольких последовательных фаз: ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля, а также рассматривается как результат речемыслительной деятельности человека и как собственно психический процесс.

С.Л. Рубинштейн характеризует монологическую речь с точки зрения понятности и адекватности речевого оформления и отмечает, что она «отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания», внея всё должно быть понятно из самого контекста. Выделяя ситуативную и контекстную речь, автор указывает на взаимосвязь и взаимопроникновение двух форм речи, причём преобладание одной из них обуславливается основным содержанием и назначением высказывания.

В 5–6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и другие).

Недоразвитие связной речи у старших дошкольников с речевой патологией обусловлено недостаточным усвоением языковых и неязыковых средств [2; 4; 6; 7].

Значительные трудности формирования связной речи отмечаются у детей с алалией. Системное недоразвитие речи у детей с алалией проявляется в недоразвитии всех компонентов речи. У детей с алалией не формируются умения объединять предложения в связные высказывания, строить контекст, который

требует сложной аналитико-синтетической деятельности (страдает временная и причинно-следственная связь), речь детей сбивчивая, непонятная [3; 5].

Дети испытывают затруднения в овладении связной монологической речью даже в случаях достаточного развития диалогической формы общения. В отличие от диалогической формы речи монологическая является инициативной, она требует от ребенка определенного уровня сформированности умственных действий необходимых для правильного отбора мыслей и языковых средств. Для овладения монологической речью предполагается наличие у ребенка внутренней речи, в которой осуществляется отбор слов, расположение их в определенной системе, составление плана речевого сообщения [4].

Многие исследователи выделяют характерные особенности монологической речи детей с алалией.

Среди первых исследователей, отметивших затруднения детей с моторной алалией в конструировании связных высказываний, нужно назвать Н.Н. Трауготт, которая указывает на значительные расхождения между возможностями детей формулировать фразы и возможностями формулировать мысль в связной форме. Автор пишет о почти полной невозможности детей с моторной алалией продуцировать связную речь: при попытке рассказать о прочитанном, виденном или пережитом ребенок обращается к мимике, жестам. Затруднения в связной речи определяются автором как постоянные и общие нарушения, свойственные всем детям с моторной алалией [5].

С.Н. Шаховская обращает внимание на затруднения, проявляющиеся в развернутой речи. К ним автор относит «скудность высказывания», «стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме. Наряду с ограниченностью речи автор отмечает и «многословие», «многоречив», объясняя его как «компенсаторное явление при недостаточно прочном навыке правильной связной речи». По мере развития речевых возможностей, овладения причинно-следственными отношениями монологическое высказывание становится более развернутым и правильным, растет и усложняется словарь, улучшается звуко-слоговая структура слов и предложений, появляются все более сложные предложения с использованием разных видов связей [5].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с алалией особенностями связной монологической речи являются её аграмматичность, бедность смыслового содержания, лексического и грамматического оформления.

Грамматическое оформление высказывания развивается при алалии замедленно и неравномерно, отмечаются недостатки формообразования и формоизменения, не усваиваются грамматические категории, синтаксические конструкции отличаются примитивностью. Отмечаются трудности при объединении предложений в связные высказывания.

Необходимо использовать различные подходы к изучению монологической речи у дошкольников с алалией. В логопедическое обследование включаются методы диагностики языковых средств (В.П. Глухов, Т.Б. Филичева), методы изучения её как речемыслительного процесса (В.К. Воробьева), методы изучения её как коммуникативного процесса (С.Г. Щербак). Это позволит выявить причины и механизм данного нарушения и определить направления логопедической работы по его преодолению.

Библиографический список

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

2. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] : дис. канд. пед. наук / Т.Д. Барменкова. – М., 2000. – 172 с.

3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В.К. Воробьева. – М. : Астрель ; Транзиткнига, 2006. – 158 с.

4. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. – М. : Аркти, 2002. – 144 с.

5. Логопатопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 462 с.

6. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] : практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 3-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 224 с.

7. Щербак, С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.03: защищена 02.06.11 / С.Г. Щербак. – М. : Институт коррекционной педагогики, 2011. – 159 с.

**НАРУШЕНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**THE BREACH OF THE FINE ENGINE IN CHILDREN OF EARLY AGE
WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES.**

Аннотация: в данной статье рассмотрено понятие мелкая моторика. Проанализированы особенности нарушения мелкой моторики у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Выявлена и важность, и необходимость развития мелкой моторики у данной категории детей в процессе их сопровождения, а также обучения родителей приемам данной работы.

Ключевые слова: мелкая моторика, нарушение мелкой моторики, дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маленькие ступеньки».

Key words: fine motor skills, violation of fine motor skills, children with disabilities, a program of early pedagogical assistance for children with developmental disabilities «Little Steps».

Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений, которые достигаются скоординированным функционированием нервной, мышечной, костной и зрительной систем.

Выдающийся советский педагог Василий Александрович Сухомлинский говорил: «Истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев» [7]. Его слова подтверждают многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов (Е.В. Андрющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, М.М. Кольцова и др.), рассматривающих мелкую моторику как один из показателей физического и нейропсихического развития ребенка [1; 5].

Связь развития рук с развитием мозга подтвердили работы В.М. Бехтерева. В них было доказано влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности развития речи. Исследованиями

М.М. Кольцовой, Л.В. Антаковой-Фоминой, ученых Института физиологии детей и подростков АПИ была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцевой моторики [5].

Также значимые исследования в вопросе развития мелкой моторики принадлежат З.П. Васильцовой, А.В. Запорожцу, М.И. Звонаревой, Л.А. Леонтьеву, А.Р. Лурия, М. Монтессори, И.П. Павлову, И.М. Сеченову и др.

Развитие мелкой моторики является одним из важнейших аспектов развития детей раннего возраста. Оно способствует овладению навыками самообслуживания, умению манипуляции различными мелкими предметами, развитию некоторых видов игровой деятельности. Развитие всех психических процессов и в целом центральной нервной системы находится в прямой зависимости от степени сформированности мелкой моторики.

Развитие мелкой моторики рук важно для общего развития ребёнка. Его речевая способность зависит не только от тренировки артикуляционного аппарата, но и от движения рук.

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению. Ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него развиты память, внимание, связная речь. Отставание в развитии мелкой моторики у детей раннего возраста приводит к задержке их психофизического развития.

Дети раннего возраста с низким уровнем развития мелкой моторики быстро утомляются. Их внимание быстро рассеивается, появляется чувство тревоги. Им трудно выполнить задания, связанные с манипуляциями мелкими предметами. В дальнейшем это может привести к задержке речевого и психофизического развития.

Существует три основных типа нарушений мелкой моторики:

- нарушения подачи сигнала на выполнение действия (например, при органических поражениях головного мозга, инсульте, травмах головы)
- нарушения передачи сигнала;
- нарушения в приёме и выполнении сигнала (при ДЦП, травмах конечностей, недостаточной степени развития ловкости и т.д.).

Также нарушения мелкой моторики могут наблюдаться при синдроме дефицита внимания и гиперактивности, при нарушениях зрения, слуха, речи, при аутизме, спиноцеребральной атаксии и др. [4].

В программе М. Питерси и Р. Трилор «Маленькие ступеньки» выделяется следующий перечень умений детей от 0 до трех лет, относящихся к мелкой моторике:

- умение смотреть;
- умение хватать;
- представление о неизменности существования предмета;
- умение класть или ставить предмет в нужное место;
- умение манипулировать предметами;
- рисование;
- навыки обращения с книгой;
- решение несложных практических задач и головоломок;
- подбор и сортировка; работа с предметами и картинками;
- подбор, сортировка и отбор; подготовка к школе [6].

Таким образом, говоря о развитии мелкой моторики, мы говорим о множестве разных навыков. Рассмотрим важность развития данных навыков, которые:

- помогают ребенку исследовать, сравнивать, классифицировать окружающие его вещи, и тем самым позволяют ему лучше понять мир, в котором он живет;
- помогают ребенку самостоятельно обслуживать себя. Даже для того, чтобы застегнуть пуговицу, нужен определенный навык;
- позволяют ребенку выразить себя через творчество – игру, пластику;
- способствуют повышению самооценки ребенка. Они облегчают ему участие в играх и (в школьном возрасте) в работе, то есть дают возможность приобрести социальный опыт [6].

У детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья недоразвитие моторики проявляется, в основном, в следующем:

- нарушении координации движения глаз и рук;
- неумении координировать работу обеих рук, сочетать их движения;
- затруднении дифференциации, быстроты, плавности движений;
- недостаточности точных и тонких движений;
- аритмичности и нечеткости пальчиковых движений;
- несовершенстве контроля и регуляции движений;
- затруднении переключения с одного движения на другое;
- патологии восприятия собственных ощущений и движений;
- недостаточности осязательных ощущений;

- затруднении формирования автоматизированных движений руки;
- трудности в воспроизведении движений по образцу;
- снижении двигательной памяти;
- замедленном, неуверенном темпе при переносе двигательных поз пальцев с одной руки на другую [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что мелкая моторика рук отвечает не только за речь, но и взаимодействует с такими высшими психическими функциями как: внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память. Поэтому правильное и методическое развитие движений пальцев и кисти рук, стимулирует речевое развитие ребенка, в общем, и благоприятно влияет на развитие ребенка в целом. И эту работу нужно начинать с раннего возраста.

Важность развития мелкой моторики у детей раннего возраста и имеющиеся нарушения ее развития у детей с ограниченными возможностями здоровья, требует раннего выявления нарушений и поиска способов преодоления подобных нарушений.

Как отмечает в своих исследованиях В.С. Васильева, все это ставит современные задачи перед специалистами, работающими с данной категорией детей, повышает требования к уровню подготовки специалистов и доказывает необходимость разработки современных технологий, способствующих повышению качества коррекционно-реабилитационной работы в сопровождении данной категории детей [2; 3].

Библиографический список

1. Андриященко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст]: метод. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андриященко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 161 с.

2. Васильева, В.С. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями [Текст] / В.С. Васильева // Особые дети в обществе: сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всерос. съезда дефектологов. Под редакцией О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. – М., 2015. – С. 29–33.

3. Васильева, В.С. Шаг навстречу: тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : учеб. пособие / В.С. Васильева [и др.]. – Челябинск: ЦИЦЕРО, 2017. – 169 с.

4. Власова, Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии [Текст]/ Т.А.Власова, М.С. Певзнер. – М. : Академия, 2002. – 26 с.

5. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М.М. Кольцова. – М.,1973 – 178 с.

6. Питерси, М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии [Текст] / М. Питерси, Р. Трилор // Книга 5: Навыки тонкой моторики. – М. : Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 80 с.

7. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев,1969. – 20 с.

А.С. Осадчук

научный руководитель Л.М. Лапшина

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PROPERTIES OF VISUAL PERCEPTION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL RETARDATION

Аннотация: в статье представлены результаты собственного теоретико-практического исследования особенностей зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Выявленные в ходе теоретического анализа научной литературы данные подтверждены практическим исследованием.

Ключевые слова: задержка психического развития, дети старшего дошкольного возраста, восприятие, зрительное восприятие, свойства зрительного восприятия.

Key words: mental retardation, children of senior preschool age, perception, visual perception, properties of visual perception.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) – самая многочисленная группа детей с ограниченными возможностями здоровья. Понятие «задержка психического развития» применяется к детям, которые имеют минимальные органические повреждения или функциональную недостаточность централь-

ной нервной системы, а так же к детям, длительно находящимся в условиях социальной депривации [1; 2].

Для дошкольников с ЗПР характерен, в первую очередь, недостаточный, фрагментарный, ограниченный запас представлений об окружающем мире, связанный с особенностями их познавательной деятельности, что, естественно, замедляет развитие всех психических процессов и, прежде всего, базового – восприятия [1].

А.Н. Леонтьев понимает под восприятием целостное отражение предметов, ситуаций и событий в их чувственно доступных временных и пространственных связях и отношениях; процесс формирования посредством активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы [4].

Восприятие обычно классифицируют по ведущей анализаторной системе, осуществляющей данный процесс. На этой основе различают: зрительное, слуховое, тактильное, обонятельное, вкусовое и кинестетическое восприятие.

В современной психологической науке зрительное восприятие трактуется как процесс психофизиологической обработки изображения объектов окружающего мира, осуществляемый зрительной системой [4].

Проблема развития и совершенствования зрительных форм восприятия в дошкольном возрасте, особенно у детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с ЗПР, выступает как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем, так как зрительное восприятие – это базовый психический процесс, уровень и качество развития которого во многом определяют качество развития познавательной сферы ребенка в целом [5; 6].

Теоретический анализ специальной психолого-педагогической литературы показал, что для зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характерны недостаточная полнота и точность, недостаточная целенаправленность и организованность внимания, замедленность восприятия и переработки зрительной информации, а также снижение активности восприятия [1; 2; 5; 7].

Такие дети испытывают существенные затруднения в процессе восприятия контурных или схематичных изображений, особенно если они подчеркнуты, наложены друг на друга или перечеркнуты линиями [2].

Скорость восприятия у детей с ЗПР становится заметно ниже нормальной для данного возраста фактически при любом отклонении от оптимальных условий. Такое действие оказывают малая освещённость, поворот предмета

под непривычным углом, наличие по соседству других аналогичных предметов. Эти особенности были детально выявлены в исследовании, проведенном П.Б. Шошиным [5].

В процессе кратковременного восприятия тех или иных предметов или явлений многие детали и признаки воспринимаемого оказываются как бы «несхватченными», неувоенными. Ребенок с ЗПР за определенный отрезок времени воспринимает меньший объем материала по сравнению с нормально развивающимися сверстниками [2; 7].

Особенности зрительного восприятия детей с ЗПР объясняются недостаточностью функции поиска, вызванной своеобразием нейрофизиологической организации познавательных процессов, которая отмечена у всех детей с нарушением интеллектуального развития [3]. Так, дошкольнику трудно обнаружить нужный предмет, если ему изначально неизвестно, где он находится. Это обусловлено тем, что замедленный темп опознавания не позволяет ребенку быстро обследовать окружающую действительность [5].

Также наблюдается недоразвитие таких свойств зрительного восприятия, как обобщенность, целостность, предметность [5]. Детям свойственны неэффективные приемы решения задач, достаточно часто наблюдаются трудности в право- и левоориентации. Недостатки зрительного восприятия явно видны при выполнении детьми заданий на копирование фигур, при конструировании по образцу (наборы для конструирования «Лего», кубики Кооса и т.д.) [1].

В работах ряда авторов отмечается, что нарушения формирования образов окружающего мира у таких детей обусловлено нарушением взаимодействия ощущений различных модальностей (ощущений, относящихся к нескольким органам чувств) и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий [1]. Другими словами, недостатки зрительного восприятия обусловлены нарушением аналитико-синтетической деятельности в зрительной системе, особенно в тех случаях, когда в процессе зрительного восприятия окружающей действительности принимают участие другие анализаторы, в первую очередь двигательный.

Х. Спионек утверждает, что именно недоразвитие зрительного восприятия является одной из основных причин трудностей в обучении, которые испытывают дети с ЗПР [5].

Для изучения уровня развития зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были выбраны и адаптированы методики Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной [8]:

1. Методика № 1 «Узнай какого цвета кружок» (восприятие цвета).
2. Методика № 2 «Что это за геометрическая фигура?» (восприятие формы).
3. Методика № 3 «Собери пирамидку» (восприятие величины).
4. Методика № 4 «Ориентируйся правильно» (выявление уровня развития пространственной ориентировки).

Практическая часть исследования была организована на базе МБДОУ «ДС № 448 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 10 детей (возраст 6–7 лет). Все дошкольники имели ЗПР.

Общий анализ уровня сформированности процесса зрительного восприятия у старших дошкольников с ЗПР показал, что у большей части обследованных детей (60 %) отмечается средний уровень развития изучаемого процесса (данный показатель является, с одной стороны, интегративным по зрительному восприятию в целом, с другой стороны, – он достаточно точно отражает особенности развития отдельных параметров зрительного восприятия). По 20 % испытуемых имеют высокий и низкий уровни. Такие результаты свидетельствуют о неоднозначности перцептивной функции у детей с ЗПР.

Таким образом, для дошкольников с ЗПР характерен неоднородный уровень развития зрительного восприятия, но по сравнению с нормально развивающимися детьми, данные показатели являются достоверно низкими. Это обуславливает необходимость проведения коррекционной работы по развитию зрительного восприятия старших дошкольников с ЗПР.

Развитие зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с ЗПР следует рассматривать как одно из ведущих направлений психолого-педагогического сопровождения изучаемого контингента детей в период подготовки их к школьному обучению.

Библиографический список

1. Власова, Т.А. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Власова, В.Н. Лубовский, Н.А. Никашина. – М. : Просвещение, 1994.
2. Лапшин, В.А. Основы дефектологии [Текст] / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1990.
3. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологические основы индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки: мат-лы VI междунар. науч.-практич. конф. – М. : н-и. ц. «Академический», 2015. – С. 14–16.

4. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Прайм – Еврознак, 2003.

5. Назарова, Н.М. Специальная педагогика [Текст] / Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр Академия, 2008. – 400 с.

6. Осипова Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире [Текст]: метод. пособие для тифлопедагогов / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева / под ред. В.Я. Салаховой. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с.

7. Осипова, Л.Б. Особенности восприятия формы объектов детьми младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Л.Б. Осипова. Л.Л. Назарова // Фундаментальная и прикладная наука : сб. науч. ст. по итогам научно-исследовательской работы за 2014 год / под науч. ред. М.В. Потаповой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 170–173.

8. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина ; под ред. Г.А. Урунтаевой. – М. : Просвещение, 1995.

Е.Н. Пономаренко

научный руководитель В.С. Васильева

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

MODERN TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT OF FINE ENGINE IN PRESCHOOL AGE

Аннотация: в статье представлен анализ вопросов проявления нарушений мелкой моторики у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом, рассмотрены современные технологии проведения коррекционной работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, мелкая моторика, детский церебральный паралич.

Key words: children preschool age, small motorhood, children's cerebral paralick.

Одним из наиболее важных и значимых показателей нормального физического и психического здоровья ребенка в раннем возрасте принято считать уровень психомоторного развития ребенка. Данное понятие включает в себя двигательные и речевые умения ребенка, уровень развития навыков мелкой моторики и ручной активности. Вопросами изучения психомоторной организации человека и рассмотрением основных психомоторных качеств и свойств занимались многие отечественные и зарубежные ученые, врачи и психологи.

Благодаря собственным движениям ребенок познает окружающий мир, учится постепенно проявлять свое отношение к нему, овладевает различными действиями. В положении рук, жестикуляции, мелких движениях пальцев отражаются все глубинные психологические процессы, осознаваемые или неосознаваемые человеком. Можно сделать вывод о том, что одним из основных условий и показателей физического и нервно-психического здоровья ребенка является своевременное и разностороннее развитие его активных движений.

Одной из основных функций двигательного аппарата человека является развитие тонких движений пальцев рук, которое оказывает влияние на него, начиная с самого раннего возраста. Развитие мелкой моторики пальцев рук через определенные зоны в коре головного мозга повышает работоспособность и внимание ребенка, стимулирует интеллектуальную деятельность [1; 2; 5; 7]. Как отмечают Г.В. Беззубцева и Т.В. Андриевская, огромное количество клеток, ответственных за управление рукой и пальцами, находится в двигательной области коры головного мозга, которая граничит с речевой областью. Это обуславливает взаимосвязь между развитием активной речи ребенка и развитием функций обеих рук. По мнению Е.Ю. Тимофеевой и Е.И. Черновой, становление тонкой моторики рук активно происходит в дошкольном возрасте. Учитывая необходимость оказания коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, перед педагогами стоит задача учета индивидуальных особенностей дошкольников в процессе планирования и реализации их коррекционно-развивающего образовательного маршрута [4; 6; 8]. Исходя из этого, перед нами стоит задача рассмотрения эффективных методов и приемов по развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие ручной моторики и тонкой моторики пальцев рук имеет выраженную коррекционно-развивающую направленность. Для развития мелкой моторики на занятиях используют большой набор различных методов и приемов:

- 1) пальчиковые игры;
- 2) предметно-практическая деятельность;
- 3) рисование и раскрашивание картинок;
- 4) обведение трафаретов;
- 5) графические упражнения и др.

При работе по совершенствованию ручной моторики и развитию функциональных возможностей кистей и пальцев рук, зрительно-моторной координации активно применяются различные формы работы и виды детской деятельности. Опишем некоторые из них.

1. Пальчиковые игры – это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев. Пальчиковые игры дают возможность родителям и воспитателям играть с ребенком, и одновременно с этим развивать речь и мелкую моторику. Благодаря таким играм ребёнок получает разнообразные сенсорные впечатления, у него развивается внимательность и способность сосредотачиваться. Как отмечает Л.П. Савина, пальчиковые игры на занятиях могут включать:

- организационный момент – подготовить детей к теме занятия;
- знакомство с новым материалом через игру;
- физическая пауза – подготовка к графическим заданиям;
- закрепление материала – повторить полученные знания.

Персонажи и образы пальчиковых игр должны соответствовать теме занятия и помочь ребенку запомнить необходимый материал. Если речь ребенка не развита, эти игры раскрепощают его, и он с удовольствием произносит то, что позволяет его речевое развитие.

2) Предметно-практическая деятельность – это практические действия с предметами, обеспечивающие ребенку чувственное (сенсорное) познание действительности. Предметно-практическая деятельность обеспечивает рост творческого потенциала, познавательной активности, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, достижение определённого результата. В дошкольном возрасте наиболее активно используют следующие виды детской деятельности:

- лепка;
- изготовление поделок из природного материала: желудей, шишек и других материалов;
- игры с предметами (мозаика и конструктор);
- игры с палочками;

- разнообразное нанизывание отлично развивает руку (пуговицы, бусы, макароны, суки, различные природные материалы и т.п.);
- застегивание и расстегивание пуговиц, крючков, кнопок;
- переборка круп;

Одной из эффективных форм работы по развитию мелкой моторики рук у младших дошкольников являются занятия по лепке. Они могут быть одновременно и обучающими, и развивающими. Лепить можно из пластилина, пластики, гипса, глины, теста и многих других материалов, что обеспечивает вариативность занятий. Лепка воспитывает усидчивость, развивает трудовые умения и навыки ребенка, мышцы пальцев и ловкость рук. На занятиях с пластилином пальчики ребенка развиваются и крепнут, что непосредственно влияет на развитие речи и мышления.

Эффективным средством развития мелкой моторики является массаж. Для его выполнения можно использовать игры и упражнения с крупой, орехами, бусами. Ребенку предлагается сортировать, угадывать предметы с закрытыми глазами, катать их между большим и указательным пальцами, придавливать поочередно всеми пальцами обеих рук к столу, стараясь при этом делать вращательные движения. Такой массаж способствует притоку крови к нервным окончаниям на пальчиках последовательно, посылаются положительные импульсы в головной мозг.

Ученые отмечают, что целенаправленная работа по укреплению и развитию мелкой моторики не может осуществляться без выработки графических навыков [1; 2; 5; 7]. Для эффективной работы в этом направлении педагогами активно используются следующие приемы:

- 1) рисование и раскрашивание картинок;
- 2) обведение трафаретов;
- 3) графические упражнения.

Тематика картинок, трафаретов и графических упражнений при этом может быть разнообразной и соответствовать теме календарно-тематического планирования. Вышеназванные приемы хорошо подходит для индивидуальных занятий с детьми.

Всесторонняя тренировка отлично развивает мелкую моторику рук ребенка, позволяет хорошо подготовиться к школе, сделать движения руки более уверенные.

По мнению С.Е. Большаковой, необходимо проводить работу с детьми, направленную на тренировку пальцев рук. Одним из важных моментов, по ее

мнению, является массаж кисти руки по направлению от кончиков пальцев к запястью. Как известно, массаж – это мощный биологический стимулятор, воздействующий на функции кожи, уровень снабжения организма кислородом и питательными веществами, на сократительную способность и работоспособность мышц массируемой руки, а также эластичность суставов и мышц. Помимо этого, игровой массаж кистей рук – важная составляющая сенсорного воспитания. Игровой самомассаж – это уникальная тактильная гимнастика, благодаря которой в мозг поступает мощный поток импульсов от рецепторов, расположенных на коже, а также от проприорецепторов мышц и суставов. самомассаж может быть использован в более старшем возрасте. С девятимесячного возраста можно давать ребенку перебирать сначала крупные, ярко окрашенные предметы, а затем более мелкие.

Эффективным средством развития тонких движений пальцев рук и стимуляции рецепторов являются игры с «пальчиковым бассейном». «Пальчиковый бассейн» представляет собой большую прямоугольную коробку с невысокими бортиками, в которую насыпают фасоль или горох высотой в 6–8 см. Можно использовать и пластмассовые тазы, ванночки, детские надувные бассейны. Кроме сыпучих материалов для оборудования «пальчиковых бассейнов» педагоги применяют шарики, гладкие камешки, мелкие игрушки. Проведение пальчиковой гимнастики в таком «бассейне» способствует активизации двигательной кинестезии, праксиса позы, улучшает динамический праксис. Диагностические пробы (поиск предметов различной фактуры, величины, формы) с использованием этого тренажера позволяют максимально активизировать пальцевую гнозис, проприоцептивные ощущения.

При использовании в коррекционной работе с детьми упражнений и игр по развитию мелкой моторики внимание учащихся становится более устойчивым, увеличивается его концентрация. У детей уменьшается гиперактивность, исчезает мышечная слабость пальцев рук.

Как мы указали ранее, чем выше уровень развития мелкой моторики у ребенка, тем быстрее протекают его психические процессы и формируются все высшие психические функции. Сформированность навыков мелкой моторики оказывает влияние на различные стороны развития ребенка. В связи с актуализацией процессов обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования все обозначенные нами формы, методы и приемы развития мелкой моторики могут быть использованы в работе с детьми с детским церебраль-

ным параличом. Выделение этой группы детей обусловлено объективными факторами, которые заключаются в увеличении количества данной категории детей и расширения разнообразия проявления нарушений мелкой моторики у дошкольников с данной патологией. Все это ставит перед педагогами дошкольных образовательных учреждений важные вопросы, решение которых заключается в индивидуализации процесса коррекционной работы с детьми и учета структуры двигательного нарушения в процессе разработки индивидуальной образовательной программы дошкольника [3; 6].

Библиографический список

1. Андрющенко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) [Текст] : метод. пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова, Н.Я. Ратанова – Челябинск : Цицеро, 2010. – 128 с.

2. Балина, Е.В. Особенности развития мелкой моторики рук слабовидящих дошкольников [Текст] / Е.В. Балина, Л.Б. Осипова // *Фундаментальная и прикладная наука*. – 2016. – № 2. – С. 6–9.

3. Васильева, В.С. Коррекционно-развивающая роль наглядных средств обучения в процессе формирования математических умений у дошкольников, страдающих церебральными параличами : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.С. Васильева. – Екатеринбург, 1999. – 258 с.

4. Васильева, В.С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.С. Васильева, О.Н. Дягилева // *Фундаментальная и прикладная наука : сб. науч. ст. по итогам научно-исследовательской работы за 2014 год* / под ред. М.В. Потаповой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 79–81.

5. Дружинина, Л.А. Методика формирования осязания и мелкой моторики у дошкольника с тяжелой патологией зрения [Текст] / Л.А. Дружинина // *Нижегородское образование*. – 2013. – № 1. – С. 92–97.

6. Дружинина, Л.А. Современное состояние проблемы оказания индивидуальной коррекционной помощи дошкольникам с нарушениями зрения [Текст] / Л.А. Дружинина // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. – 2012. – Т. 14. – № 2–6. – С. 1466–1472.

7. Осипова, Л.Б. Развитие готовности руки дошкольников с нарушениями зрения к осязательному обследованию [Текст] / Л.Б. Осипова // *Актуальные во-*

просы науки : мат-лы XI Междунар. науч.-практич. конф. (25.10.2013). – М. : Изд-во «Спутник+», 2013. – С. 162–168.

8. Турбина, Т.А. Инклюзивное образование – будущее детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т.А. Турбина, В.С. Васильева // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 282–289.

К.В. Попова

научный руководитель А.А. Лысова

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

FEATURES IN ETHICAL EDUCATION PROCESS OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH EYES PROBLEMS

Аннотация: в данной статье представлен анализ проблемы формирования нравственных представлений и качеств у дошкольников с нарушениями зрения.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дети с нарушениями зрения.

Key words: ethical education, children with eyes problems.

Старший дошкольный возраст является важнейшим этапом в развитии личности ребенка. Именно в этот период ребенок начинает осваивать окружающий его мир, учится взаимодействовать с детьми, проходит первые этапы в своем нравственном развитии, именно в этот период у ребенка возникают первые осознанные нравственные качества.

Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения, как целенаправленного процесса приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества, всегда была одной из актуальных проблем и рассматривалась многими зарубежными и российскими учеными, методистами, педагогами-исследователями (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко,

С.А. Козлова, Л. Колберг, Е.Б. Моргунов, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.).

С.А. Козлова отмечает, что нравственное воспитание – это целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. Результатом нравственного воспитания являются появление и утверждение в личности ребёнка определённого набора нравственных качеств. И чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных устоев наблюдается у личности, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих.

Л.С. Выготский убедительно показал, что любой дефект, любой телесный недостаток является фактором, в известной степени изменяющим отношения человека с окружающим миром, что в результате даёт «социальную ненормальность поведения». Всякий телесный недостаток вызывает как бы социальный вывих. Когда перед нами ребенок с нарушениями зрения, то приходится иметь дело не только с дефектом самим по себе, сколько с теми конфликтами, которые возникают у ребенка при вхождении в жизнь. В тифлопсихологии отмечается, что нарушение социальных контактов приводит к ряду отклонений в формировании личности у детей с нарушениями зрения и может вызвать появление негативных характерологических особенностей [2].

Кроме того, дефект способствует, особенно в сфере семейного воспитания, возникновению условий гиперопеки, неблагоприятно влияющих на формирование различных черт характера. В результате у детей с нарушениями зрения формируются отрицательные моральные (эгоцентричность, эгоизм, отсутствие чувства долга и товарищества), волевые (отсутствие самостоятельности, нерешительность, внушаемость, упрямство, негативизм), эмоциональные (равнодушие к окружающим, душевная черствость) и интеллектуальные (отсутствие любознательности, чувства нового) черты характера. Сравнительно ограниченные контакты таких детей с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир. Слабовидящие дети испытывают трудности в понимании нравственных категорий [1; 3; 4; 5].

Все эти отрицательные качества личности ребенка с нарушениями зрения могут возникнуть как следствие неправильного воспитания, неправильной организации его жизни и деятельности, общения с окружающими людьми. Для успешной интеграции в общество возникает необходимость проведения коррекционной работы по нравственному воспитанию, а именно – формированию представлений о базовых нравственных категориях, развитию умения

оценивать поступки окружающих в контексте нравственности, умения проявлять нравственные качества в повседневной жизни, действовать в соответствии с нравственными нормами [1; 4; 5]. Поэтому правильная организация жизни детей с нарушениями зрения с учётом специфики их развития позволяет воспитать у них высокие моральные качества, установить адекватное отношение ребенка с нарушениями зрения к окружающему миру и людям.

Библиографический список

1. Буцук, Т.В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения [Текст] : практич. пособие для педагогов / Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 55 с.

2. Выготский, Л.С. Слепой ребенок [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 5. – С. 86–100.

3. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Литвак. – СПб. : Изд-во КАРО, 2006. – 336 с.

4. Щелконогова, Ю.С. Особенности нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст] / Ю.С. Щелконогова, Л.Б. Осипова // Образование: традиции и инновации : мат-лы IX междунар. науч.-практич. конф. (8 октября 2015 года) / отв. редактор Н.В. Уварина. – Прага, Чешская Республика : Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2015. – С. 577–579.

5. Щелконогова, Ю.С. Особенности нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст] / Ю.С. Щелконогова, Л.Б. Осипова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 328–333.

**К ВОПРОСУ АНАЛИЗА ПРИЧИН И НАПРАВЛЕНИЙ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМЕ
КОНФЛИКТА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**TO THE QUESTION ABOUT THE ANALYSIS OF CAUSES AND DIRECTIONS OF WORK
ON THE PROBLEM OF THE CONFLICT OF CHILDREN AND PARENTS**

Аннотация: в статье проводится анализ причин возникновения конфликта детско-родительских отношений, определяются последствия данного вида конфликта, раскрываются направления работы специалистов по проблеме предупреждения и разрешения конфликтов детско-родительских отношений

Ключевые слова: конфликт, конфликт детско-родительских отношений

Keywords: conflict, conflict of child-parent relations

Сложная социально-экономическая ситуация современности все более ощутимой становится для семьи, приводит к разрушению данного института.

Родителям сложно проявлять достаточную заботу о своих детях, в силу занятости выполнять родительские обязанности. Сформированные семейные ценности подвергаются сомнению или утрачивают свою значимость, что в целом приводит к созданию условий, неблагоприятных для жизни и развития детей, препятствует процессу успешной социализации, где ребенок должен выступать в роли субъекта собственного развития [6, с.96]. Одним из признаков проявления кризисных семейных тенденций является наличие конфликтов между детьми и родителями. Детско-родительские конфликты – одна из распространенных категорий современности. Он присутствует даже в благополучных семьях, представляет собой наличие противоречий между родителями и детьми.

Анализ научных трудов, посвященных проблеме детско-родительских конфликтов, позволяет выделить два направления в определении их причин. Первая группа связана с психологическими аспектами проблемы.

Так, отечественные психологи (О.В. Наконечная, Г.А. Шевчук, А.С. Шевчук) выделяют следующие виды психологических детерминант конфликтности детско-родительских отношений: детерминанты, связанные с психофизиологическими особенностями развития (особенности нервной системы); собственно

психологические детерминанты, связанные с особенностями личности, а именно с уровнем самооценки, акцентуации характера [1, с.3]. Влияние возрастных особенностей на возникновение конфликта подчеркивает в своей работе И.В. Гребенников. По его мнению, причина конфликта отражает становление ведущих потребностей каждого возрастного периода: у младших подростков преобладают конфликты, связанные с учебной деятельностью, у старших наиболее распространенной причиной конфликтов с родителями становится «несовпадение взглядов на жизнь», нежелание принимать точку зрения родителей [2, с.78]. Д.Н. Исаев исследовал семьи, имеющие в своем составе психически неполноценного человека (причем таким мог быть и ребенок, и родитель). Автор подчеркивает, что психическая неполноценность может оказывать неблагоприятное воздействие, как на общее самочувствие семьи, так и на всю систему взаимоотношений в целом [3, с. 117].

Вторая группа причин возникновения конфликтов носит педагогический характер. Так, по мнению О.Е. Смирновой, на возникновение конфликтной ситуации влияет тип внутрисемейных отношений (гармоничный и дисгармоничный), деструктивность семейного воспитания (разногласия членов семьи по вопросам воспитания; противоречивость, непоследовательность, неадекватность). Также это опека и запреты во многих сферах жизни детей, повышенные требования к ним, частое применение угроз, осуждений, стили семейного воспитания [4, с. 197].

Среди причин педагогического характера можно обозначить и личностный фактор, связанный с приверженностью родителей устаревшим правилам поведения, вредным привычкам (употребление алкоголя и т.д.). Со стороны ребенка среди личностных особенностей, провоцирующих конфликт, называют такие, как нарушения правил поведения, игнорирование рекомендаций родителей, а также непослушание, упрямство, лень.

Последствия наличия постоянных конфликтов между родителями и детьми носят в большей степени деструктивный характер. Так, одним из последствий конфликтного рода отношений в семье является особенность формирования эмоциональной сферы ребенка. Ребенок становится эмоционально холодным и отчужденным. Став взрослым, ребенок из такой семьи, несмотря на наличие внутренней потребности в заботе и любви, будет предпочитать невмешательство в личные дела человека, пусть даже самого близкого, а эмоциональное отстранение будет одним из принципов его жизни.

В вопросе предупреждения и разрешения конфликта детско-родительских отношений должны принимать участие разного рода специалисты. Многочисленные исследования, с результатами которых мы познакомились, позволили нам выявить три основных направления деятельности. Первое направление связано с работой психолога и направлено на проведение индивидуальной работы и групповых тренингов с семьей таких как «Семейный ритуал», «Семейный совет», родительский семинар (А.А. Осипова, А.С. Спиваковская и др.) [5]. Второе направление связано с педагогическими аспектами предупреждения данного рода конфликтов. Прежде всего оно должно быть направлено на изучение педагогического наследия (рекомендации зарубежных и отечественных педагогов по созданию благоприятного климата в семье), изучение принципов построения правильного общения в семье и др. (В.Г. Ромек, О.Л. Зверева и др.) [7]. Третье направление связано с работой медиатора и направлено на реализацию технологий деятельности по разрешению конфликтов детско-родительских отношений (В.В. Столин и др.) [8].

Таким образом, одной из проблем современности является проблема детско-родительских конфликтов. На основании понимания причин и последствий данного рода конфликта должна быть выстроена квалифицированная работа соответствующих специалистов, направленная на их предупреждение и решение.

Библиографический список

1. Гребенников, И.В. Воспитательный климат семьи [Текст] / И.В. Гребенников. – М. : Знание, 2009. – 140 с.
2. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни [Текст] / И.В. Гребенников. – М. : Просвещение, 2015. – 267 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология семьи [Текст] / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург : Деловая книга, 2016. – 280 с.
4. Мальтеникова, Н.П. Психология семьи и семейного воспитания [Текст] : учеб. пособие / Н.П. Мальтеникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 248 с.
5. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А. Осипова. – М. : Сфера, 2012. – 510 с.
6. Пташко, Т.Г. Теоретический аспект процесса социализации личности ребенка [Текст] / Т.Г. Пташко // «Дети–Молодежь–Общество»: мат-лы всерос. обществ. форума. Челябинск, 15-16 мая 1997 г. – Челябинск : Изд-во «Межрайонная типография», 1997. – 238 с.

7. Ромек, В.Г. Психологическая помощь в конфликтных ситуациях [Текст] / В.Г. Ромек . –СПб. : Речь, 2015. – 256 с.

8. Столин, В.В. Семья в психологическом консультировании [Текст] / В.В. Столин. – М. : Знание, 2014. – 278 с.

А.А. Рындыч

научный руководитель Н.Г. Сошникова

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ

STUDY OF SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF MIDCHILDHOOD WITH COCHLEAR IMPLANTATION

Аннотация: в статье раскрыты понятия «кохлеарная имплантация» и «социальное развитие». Рассматриваются проблемы изучения социального развития детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, социальное развитие.

Key words: cochlear implantation, social development.

В настоящее время особое внимание уделяется социальному развитию детей, так как ребенок знакомится с правилами поведения, обычаями, манерами, усваивает язык окружающих его людей. Л.С. Выготский особо подчеркивал роль социального воздействия на развитие ребенка, видел последствия отклонений в развитии в «смещении тех систем, которые определяют все функции общественного поведения ребенка», определял их как «социальный вывих» [2].

В современных условиях все большую остроту приобретает вопрос о роли социализации детей с ограниченными возможностями. Для успешного социального развития детей с ограниченными возможностями необходимо создать условия для постепенного усвоения социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, нравственной и трудовой культуры [6].

Социальное развитие человека означает развитие его личности и психики в процессе установления многообразных социальных отношений [4]. Социаль-

ное развитие – это процесс, во время которого ребенок усваивает ценности, традиции, культуру общества в котором ему предстоит жить. Играя, занимаясь, общаясь со взрослыми и сверстниками, он учится жить рядом с другими, учитывая их интересы, правила и нормы поведения в обществе, то есть становится социально компетентным [5].

Отечественные психологи отмечают, что усвоение ребенком социального опыта происходит как в общении с другими людьми, так и в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками, при этом особое внимание уделяется качеству социальной ситуации развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.).

Наличие такого отклонения, как нарушение слуха, значительно осложняет социальное развитие детей, что достаточно убедительно показано в ряде специальных исследований и подкрепляется информацией о многочисленных трудностях, с которыми сталкиваются люди, имеющие недостатки слуха, в их социальной реабилитации [6]. Затруднения возникают при понимании чувств людей, овладении нормами поведения, формировании нравственных представлений и чувств. В специальных психологических исследованиях отмечаются недифференцированность эмоциональных реакций детей с нарушениями слуха, слабость оценки и самооценки, большая зависимость от мнения других людей (Н.Г. Морозова, Б.Д. Корсунская, Е.И. Исенина и др.) [1].

Говоря о влиянии глухоты на социальное развитие человека, Л.С. Выготский писал: «Глухонемота... изолирует его от общения с людьми. Немота, лишая человека речи, отрывает его от социального опыта, выключает из общей связи. Глухонемота – недостаток социальный по преимуществу» [2, с. 77]. Дети с нарушениями слуха школьного возраста испытывают трудности в понимании человеческих поступков в связи с ограниченными возможностями овладения психологическими средствами познания социальной действительности. В основе этих трудностей лежит ограниченность общения детей со взрослыми и между собой, недоразвитие речи как средства общения, недостаточность представлений ребенка о социальной жизни и своем месте в ней, слабость оперирования уже имеющимися представлениями в реальных условиях. Эти трудности усугубляются за счет неумения родителей и педагогов руководить социальным развитием детей, влиять на их личностное развитие. Но при благополучном социальном общении с ближайшими родственниками у детей с нарушением слуха очень рано формируется повышенное внимание

к выражению лиц общающихся с ними людей, к их движениям и жестам, к пантомимике. Постепенно они овладевают естественными мимико-жестовыми структурами для общения с другими людьми и жестовой речью, принятой в общении между глухими, поэтому недостаток в понимании речевой интонации и в развитии словесной речи восполняется повышенным вниманием к мимике и жестам окружающих, обозначением эмоциональных состояний средствами жестовой речи.

В настоящее время одним из самых эффективных методов помощи глухим является кохлеарная имплантация. За последние десятилетия кохлеарная имплантация открыла широчайшие возможности для полноценного речевого развития и комфортной жизни слабослышащих и глухих детей. Эта операция не восстанавливает глухому человеку слух, но расширяет восприятие речи так, что с помощью импланта они понимают окружающих [5].

Кохлеарная имплантация (КИ) является современным медико-технико-педагогическим методом реабилитации глухих детей и взрослых. Кохлеарный имплант – электронное устройство, позволяющее людям с двусторонней глухотой или глубокой потерей слуха слышать окружающие звуки и речь [3].

По мнению И.В. Королевой, при работе с детьми после КИ с целью их успешной социализации необходимо осуществлять комплексное сопровождение специалистами здравоохранения, образования и социальной помощи. Трудности, которые дети с нарушениями слуха испытывают в развитии познавательной сферы, влияют на протекание процессов социализации, на их социальное и личностное развитие.

Ориентация детей с нарушением слуха, а также детей после КИ на правильный жизненный выбор имеет большое значение в социально-реабилитационном плане. Дети, перенесшие операцию КИ, нуждаются в специальной коррекционной работе. Перед педагогами стоит задача – научить детей пользоваться слухом и речью в процессе общения, помочь им адаптироваться в окружающем мире. Поэтому развитие слухового восприятия и навыков общения детей после КИ являются необходимым условием для успешного социального развития [5].

Система коррекционно-педагогического сопровождения детей после кохлеарной имплантации позволяет формировать и развивать естественные процессы накопления и применения пассивного и активного словаря в самостоятельной речи, что является залогом успешной адаптации и социализации детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.А. Головчиц. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с
2. Выготский, Л.С. Собр.соч.: В 6 т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 369 с.
3. Королева, И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами [Текст] / И.В.Королева. – СПб., 2005. – 90 с.
4. Мельникова, Н.А. Социальная психология [Текст] / Н.А. Мельникова. – М., 2008. – 160 с.
5. Сошникова, Н.Г. О проблемах обучения и воспитания детей после кохлеарной имплантации [Текст] / Н.Г. Сошникова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 3. – С. 16–19.
6. Сошникова, Н.Г. Социальное воспитание глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста со сложными нарушениями развития [Текст] / Н.Г. Сошникова. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2011. – 204 с.

В.В. Савина

научный руководитель А.А. Лысова

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS FOR SCHOOL OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN PLAY ACTIVITIES

Анотация: в статье приведен анализ изучения проблемы формирования мотивационной готовности к обучению в школе детей с нарушениями зрения в науке, представлены результаты сравнительного исследования различных аспектов мотивационной готовности старших дошкольников с нарушениями зрения и нормально видящих воспитанников того же возраста.

Ключевые слова: мотивационная готовность, дети с нарушениями зрения, игровая деятельность.

Key words: motivational readiness, children with visual impairments, game activity.

Формирование мотивации учения в дошкольном возрасте является важной проблемой процесса подготовки к обучению в школе. Данному вопросу уделяли внимание такие учёные как Л.И. Божович, М.М. Безруких, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина и многие другие. Исследования учёных показали, что мотивационная готовность – это совокупность мотивов, которые несут определённый личностный смысл в деятельность индивида. Учебная деятельность детей побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Однако только наличие мотивов познания и достижения говорит о сформированности мотивационной готовности [2; 4].

Дефект зрения, затрудняя процесс зрительного восприятия, вызывает особенности формирования всех видов деятельности, социальных ролей, личностной сферы детей с нарушениями зрения (М.И. Земцова, Л.А. Дружинина, А.Г. Литвак, А.А. Лысова, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина и др). Это, в конечном случае, сказывается на состоянии мотивационной готовности к обучению в школе. Многие тифлопедагоги указывают на такие трудности процесса подготовки ребенка с нарушением зрения к школе как недостаточная сформированность внутренней позиции школьника недоразвитие учебно-познавательного мотива, уровня притязаний и потребности в достижениях, наличие затруднений в общении, несформированность навыка принятия задачи и др. [2; 3; 4; 6; 8].

Нами было проведено сравнительное исследование состояния мотивационной готовности на базе муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений г. Челябинска: «Детский сад № 138» компенсирующего вида и «Детский сад № 320» общеразвивающего вида. В эксперименте приняли участие две группы детей: 1 группа – старшие дошкольники с косоглазием и амблиопией в количестве 10 человек, которые составили экспериментальную группу; 2 группа – старшие дошкольники без нарушений зрения в количестве 10 человек, которые составили контрольную группу. Все дети с нормальным интеллектуальным развитием.

Для изучения состояния мотивационной готовности к обучению в школе были использованы четыре методики.

1 методика «Золотая рыбка» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной была направлена на выявление мотивационно-потребностных предпочтений и типологию доминирующих желаний у детей.

Было выявлено, что в структуре мотивов у детей с нарушениями зрения доминируют материальные желания (40 %), а нравственные, познавательные

и коммуникативные категории желаний занимают по 20 %. Данный набор мотивов свидетельствует о неготовности детей с нарушением зрения к школьному обучению. В отличие от них преобладающими у старших дошкольников без нарушений зрения являются созидательные, познавательные, коммуникативные, преобразовательные и социально ориентированные желания. У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. У этих детей достаточно сформирована внутренняя позиция школьника. Это говорит о положительном отношении ребенка к школе и о школьно-учебной мотивации.

2 методика «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению» Т.А. Нежной была направлена на выявление мотивационной готовности ребёнка к школьному обучению.

Было выявлено, что в контрольной группе внутренняя позиция школьника сформирована у 20 % детей. В экспериментальной группе внутренняя позиция школьника сформирована лишь у 10 % детей; у 30 % детей с нарушением зрения лишь начальная стадия формирования внутренней позиции школьника; у 60 % детей отмечается внутренняя несформированность позиции дошкольника. Полученные результаты подчеркивают важность осуществления коррекционной работы в этом направлении.

3 методика «Преобладание определенного мотива при поступлении в школу» М.Р. Гинзбурга направлена на выявление преобладания определенного мотива при поступлении в школу.

Было выявлено, что только у 30 % детей с нарушениями зрения наблюдается достаточный уровень мотивации, дети осознают необходимость обучения в школе. Большинство детей с нарушениями зрения школа привлекает больше внеучебными сторонами. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. Это также подчеркивает необходимость специальной работы по формированию мотивационной готовности к обучению в школе.

4 методика «Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе» Е.С. Романовой была направлена на изучение психологической готовности к обучению в школе.

Среди детей без нарушений зрения высокий уровень мотивационной готовности к школе зафиксирован у 55 % обследуемых, а в группе детей с нарушениями зрения высокий уровень наблюдался только у 25 % ребят.

У детей без нарушений зрения зафиксирован низкий уровень мотивационной готовности к школе только у 17,5 % обследуемых детей, а в группе детей с нарушениями зрения – 42 % ребят.

В целом можно сделать вывод о том, что учебная мотивация детей с нарушениями зрения снижена, что требует организации коррекционной работы в данном направлении.

Мы рассматриваем игру как средство преодоления выявленных недостатков. На наш взгляд, в игре развивается мотивационно-потребностная сфера, так как возникает иерархия мотивов, где социальные мотивы приобретают более важное значение для ребенка, чем личные (соподчинение мотивов); преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм, так как ребенок, принимая роль какого-либо персонажа учитывает особенности его поведения, его позицию. Это помогает в ориентировке во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки; развивается произвольность поведения, так как, разыгрывая роль, ребенок стремится приблизить ее к эталону. Воспроизводя типичные ситуации взаимоотношения людей в социальном мире, ребенок подчиняет свои собственные желания, импульсы и действует в соответствии с социальными образцами; развиваются умственные действия, так как формируется план представлений, развиваются способности и творческие возможности ребенка [1; 5; 7].

Таким образом, проблема мотивационной готовности к школьному обучению средствами игровой деятельности требует своего дальнейшего разрешения в рамках разработки психокоррекционных программ, рекомендаций.

Библиографический список

1. Буцук, Т.В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения [Текст] : практич. пособие для педагогов / Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 55 с.

2. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст] : учебно-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений дефектологических фак-ов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.

3. Никулина, Г.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения [Текст] : учеб. пособие/ Г.В. Никулина, И.П. Волкова,

Е.К. Фещенко; под ред. Г.В. Никулиной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.–84 с.

4. Осипова, Л.Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования [Текст] : учебно-метод. пособие / Л.Б. Осипова [и др.]. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с.

5. Рыжова, Е.Ю. Формирование мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Е.Ю. Рыжова, А.А. Лысова // Актуальные вопросы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2013-2014 учебный год / составитель Л. Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2014. – С. 114–116.

6. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л.И. Солнцева.– М. : Полиграф сервис, 2000. – С. 126.

7. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А.И. Сорокина. – М. : Просвещение, 2000. – 103 с.

8. Щелконогова, Ю.С. Особенности готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения [Текст] / Ю.С. Щелконогова, Л.Б. Осипова // Фундаментальная и прикладная наука : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы за 2014 год / под науч. ред. М.В. Потаповой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. гед. ун-та, 2015. – с. 246–249.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-
ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ДИЗАРТРИЕЙ**

**THEORETICAL AND PRACTICAL BASES OF CORRECTION OF PHONETIC-PHONEMIC
SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH DYSARTHRIA**

Аннотация: в статье рассматриваются особенности фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, логопедические технологии их коррекции.

Ключевые слова: дизартрия, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, лицевая и артикуляционная моторика, фонематические процессы.

Key words: dysarthria, phonetic-phonemic underdevelopment of speech, facial and articulatory motor skills, phonemic processes.

На сегодняшний день дизартрия является самым распространённым речевым нарушением.

Термин «дизартрия» образован от греческого слова *arthson* – сочленение и частицы *dis*, обозначающей расстройство. В литературе встречается множество определений, однако из всех них можно выделить одно наиболее распространённое.

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

Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушениях голосообразования, а так же в изменениях темпа, ритма и интонации [4].

Вопросами изучения дизартрии занимались Е.Н. Винарская, А.Г. Ипполитова, О.В. Правдина, М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, И.И. Панченко.

Дизартрия как нарушение произносительной стороны речи затрудняет работу речедвигательного аппарата. Он, в свою очередь, начинает играть тормозящую роль в процессе восприятия устной речи, создавая осложнения в слу-

ховой дифференциации звуков. Отсутствие чёткого слухового восприятия фонем и контроля за ними способствует закреплению нарушения звукопроизношения в речи [1]. Поскольку чёткое восприятие фонем продолжает страдать, то это объясняет причины недоразвития фонематического слуха.

На более ранних этапах, не затрагивающих школьное обучение, недоразвитие фонематической стороны речи наряду с нарушением звукопроизносительной стороны входит в структуру дефекта при фонетико-фонематическом недоразвитии.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью практического подтверждения необходимости коррекционной работы со старшими дошкольниками, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи, обусловленное дизартрией.

Исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска». В эксперименте приняло участие 5 детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, обусловленным дизартрией.

Для исследования состояния фонетико-фонематического недоразвития речи нами была использована комбинированная методика. Пробы для исследования состояния лицевой и артикуляционной моторики были взяты из методики Л.В. Лопатиной и Г.В. Дедюхиной. Исследование состояния звукопроизношения, фонематических процессов и слоговой структуры слова производилось с учётом проб, описанных Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной.

Анализ результатов был упорядочен и приведён к единому требованию.

В ходе констатирующего эксперимента нами были изучены следующие блоки:

- 1) состояние лицевой и артикуляционной моторики;
- 2) состояние звукопроизношения;
- 3) состояние фонематических процессов;
- 4) слоговая структура слова.

Рассмотрим анализ полученных данных более подробно.

1. Исследование состояния лицевой и артикуляционной моторики.

Данное исследование производилось с целью выявления особенностей функционирования моторики артикуляционного аппарата и мимических мышц лица.

По состоянию артикуляционной моторики нами были сделаны выводы о том, что только у 40 % детей кинестетический оральный праксис сохранен, у остальных 60 % отмечаются различные нарушения. При исследовании кинестетического праксиса

тического орального праксиса тремор языка отмечается у 80 % детей, а девиация у 20 % детей. Динамическая координация движений имеет ряд особенностей у 60 % детей. Лишь у 20 % исследуемых не выявлено никаких отклонений в ходе исследования мимической мускулатуры. Мышечный тонус и подвижность губ нарушены у 80 %. Исследование состояния тонуса языка и наличие патологической симптоматики показало, что тремор наблюдается в 80 % случаев, а девиация и саливация в 20 %.

Таким образом, в ходе исследования состояния лицевой и артикуляционной моторики нами были проанализированы данные и сделаны выводы по следующим разделам: кинестетический оральный праксис, кинетический оральный праксис, динамическая координация артикуляционных движений, мимическая мускулатура, мышечный тонус и подвижность губ, мышечный тонус языка, а так же наличие патологической симптоматики. Были выявлены характерные особенности лицевой и артикуляционной присущие при фонетико-фонематическом недоразвитии речи старшим дошкольникам с дизартрией.

2. Исследование состояния звукопроизношения.

Рассматривая анализ данных состояния звукопроизношения можно сделать вывод о том, что звукопроизношение страдает в 100 % случаев, с частотой в 80 % нарушены звуки [Ш], [Ж], [Р], [Р'], [Л]. В речи детей старшего дошкольного возраста при фонетико-фонематическом недоразвитии наблюдаются замены и пропуски звуков в 80 %.

3. Исследование состояния фонематических процессов.

Были проанализированы данные по состоянию: фонематического слуха, сложного фонематического анализа, фонематического синтеза, фонематических представлений.

У 60 % детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи уровень сформированности фонематического слуха не соответствует возрастной норме, а у 20 % фонематический слух нарушен, навыки фонематического анализа и синтеза не сформированы. Фонематические представления оказались недостаточно сформированными лишь у 40 %, затруднения выражались в подборе слов на заданный звук в определённой позиции. 20 % детей не смогли назвать слово, начинающееся со звука, произношение которого у ребенка нарушено. У 40 % детей фонематические представления не сформированы, а у 20 % нарушены.

Таким образом, рассматривая данные исследования фонематических процессов у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвити-

ем речи, можно сделать вывод о том, что у 100 % детей фонематические процессы не сформированы.

4. Исследование состояния слоговой структуры слова.

Проанализировав данные, можно сказать, что у 80 % старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи слоговая структура нарушена и только у 20 % детей сохранна.

В ходе исследования состояния фонетико-фонематического недоразвития у старших дошкольников с дизартрией нами были проанализированы и сделаны выводы относительно состояния лицевой и артикуляционной моторики, фонематических процессов, звукопроизношения, слоговой структуры слова и выявлены основные особенности характерные для данной категории детей.

Таким образом, рассматривая анализ результатов исследования, можно сделать вывод о том, что данные количественного и качественного анализа, полученные в ходе эксперимента, являются практическим обоснованием подтверждающие необходимость коррекционного обучения данной категории детей.

Рассматривая логопедические технологии коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи, можно отметить, что основные задачи по устранению данного нарушения решаются в старшем дошкольном возрасте. Отчасти это связано с тем, что в подготовительной группе детского сада идёт первоначальное овладение элементами грамоты, что в свою очередь требует уже сформированных фонематических процессов.

На сегодняшний день в рамках логопедических технологий существует множество методик коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи. Нами были рассмотрены 3: методика Т. Б Филичевой и Г.В. Чиркиной, методика преодоления фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стёртой дизартрией Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой, методика Т.Б. Филичевой и Т.В. Тумановой по формированию звукопроизношения у дошкольников.

Первая методика включена в программу логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у детей, в связи с чем она представляет собой подробные методические рекомендации, тесно связанные с программой; дидактический материал отсутствует [5].

Описываемая нами методика рассчитана на старшую и подготовительную группы. В ней даны основные направления работы на индивидуальных, фронтальных и подгрупповых занятиях, а так же раскрываются особенности индивидуальной логопедической работы с детьми, страдающими дизартрией.

Методика Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой содержит в себе как теоретический, так и практический материал [2]. Учёт особенностей детей со стёртой дизартрией является несомненным плюсом этой методики, однако, стоит отметить, что она не рассчитана на конкретную возрастную категорию детей.

Следующая рассматриваемая нами методика представлена Т.Б. Филичевой и Т.В. Тумановой [3]. В ней также содержится теоретический и практический материал. Теоретический материал охватывает индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия по трём периодам обучения. Практическая часть представлена набором конспектов, которые соответствуют календарно-тематическому планированию в старшей группе детского сада.

На сегодняшний день наиболее апробированной является методика Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, которая тесно связана с программой логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей.

Таким образом, можно сказать, что основные направления коррекционной работы по устранению фонетико-фонематического недоразвития речи у детей с дизартрией реализуются в старшей логопедической группе. Коррекционная работа, проводимая на данном этапе обучения, подготовит ребёнка к усвоению первичных элементов письма и чтения в подготовительной группе детского сада.

В рамках программы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи предусмотрен раздел развития связной речи, однако в настоящее время он недостаточно проработан. Разработка дидактического и практического материала, учитывающего возрастные и физиологические особенности детей, в настоящее время является одним из актуальных направлений работы.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 344, [2] с.
2. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии) [Текст] : учеб. пособие / Л.В.Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
3. Туманова, Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников [Текст] : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей детских садов / под ред. Т.Б.Филичевой. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.

4. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

5. Филичева, Т.Б. Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / автор-составитель Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2008. – 187 с.

А.А. Стародубцева

научный руководитель А.А. Ковалева

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

FEATURES OF THINKING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH COMMON INSECURITY OF THE SPEECH IF THE III LEVEL

Аннотация: в статье представлен анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного с целью выявления особенностей основных мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: мышление, общее недоразвитие речи, мыслительные операции, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение.

Key words: thinking, general underdevelopment of speech, thought operations, analysis, synthesis, generalization, abstraction, comparison.

В настоящее время дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Недоразвитие речи оказывает большое влияние на формирование всей психической деятельности ребенка.

Актуальность исследования обусловлена тем, что проблема особенностей мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно рассмотрена исследователями и требует для своего разрешения ис-

пользование научных методов, уточнения теоретических и практических предположений.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает особенности мышления. Дети с общим недоразвитием речи, обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [5].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что мышление – наиболее обобщенная и опосредствованная формами психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами. Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует [1].

Исследование мышления открывает большие возможности для развития способностей и возможностей человека, так как на практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах. Исходя из этого, определена тема нашей работы.

Цель настоящего исследования заключалась в определении особенностей мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В ходе исследования нами были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Экспериментальным путем выявить особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для решения первой задачи нами были проанализированы литературные источники, что позволило изучить и обосновать ключевые понятия исследования.

На современном этапе термин мышление понимается, как высшая форма человеческого познания, представляющего собой процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности, выполняющего регулирующую

функцию по отношению к поведению, социально обусловленного по происхождению приемов и операций [4].

В ходе теоретического анализа были изучены основные виды мышления, а именно наглядно-образное, наглядно-действенное, словесно-логическое или абстрактное. Также мы выяснили, что основными мыслительными операциями являются анализ и синтез, выявление сходства и выявление различий, абстрагирование и конкретизация [2].

Нами были проанализированы основные подходы к пониманию онтогенетического развития мышления. Этими подходами являются: взгляды Ж. Пиаже, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, подход Л.С. Выготского [1; 2]. В результате мы сделали вывод о том, что в нашей стране наиболее широкое практическое применение в обучении мыслительными действиями получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, разработанная П.Я. Гальпериным. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями.

Благодаря анализу психолого-педагогической литературы, нами были выделены особенности и специфика развития мышления в онтогенезе, что помогло нам выделить три основные стадии становления мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление [2].

На основе теоретического анализа специальной литературы мы выяснили, что в настоящее время под термином общее недоразвитие речи (ОНР) понимаются различные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [5].

В ходе анализа литературных источников нами были изучены четыре уровня речевого развития. Мы выяснили, что каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов [5].

Также нами был проведен анализ специальной и психолого-педагогической литературы, который помог выявить особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

По мнению ученых, особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проявляются в том, что уровень развития их словесно-логического мышления несколько ниже возрастной

нормы, так как отстает от нормы развитие наглядно-образного мышления [4; 5].

Для решения второй задачи нами был проведен констатирующий эксперимент на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 426 Курчатовского района г. Челябинска. Экспериментальная работа проводилась с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в количестве 5 человек.

Для составления программы обследования мы использовали следующие методики: «Найди такую же картинку», «Построение фигур из счетных палочек», «Разрезная картинка» (С.Д. Забрамная, Л.С. Цветкова, О.Н. Усанова); «Классификация» (А.М. Шуберт, А.Я. Иванова); «Четвертый лишний» (Е.Л. Агаева) [3; 4].

Обследование проводилось по следующим направлениям: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и сравнение.

Хотелось бы отметить, что наиболее успешно в данной экспериментальной группе были выполнены задания на синтез. Задания, вызвавшие наибольшее количество затруднений, были направлены на исследование обобщения. Можно полагать, что именно эта мыслительная операция у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня является наименее сформированной, что говорит о наличии особенностей мышления данной категории детей. Такого типа нарушение мышления заключается в неспособности к установлению основной определяющей связи, применимой к конкретным предметам.

Во время исследования детьми выделялись только случайные стороны в конкретном явлении и связи второстепенного масштаба между объектами. Объединение объектов детьми производилось на основании формы, материала или цвета, то есть с исключением целевого их назначения и присущих функций.

Нами также было зафиксировано, что у детей экспериментальной группы нарушена целенаправленная деятельность при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети изучаемой категории имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями.

Овладевая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступных их возрасту, испытуемые отстают в развитии наглядно-образного мышления, с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего понятия и умозаключением по аналогии. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта. Для многих детей с общим недоразвитием речи также характерна ригидность мышления.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами выявлены особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Следовательно, задачи решены, поставленная цель достигнута.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский // серия «Мир психологии». – М. : Эксмо-пресс, 2002. – 1008 с.
2. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. – М., 2000. – 336 с.
3. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. – 2е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 52 с.
4. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
5. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи [Текст] /автор-составитель Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

FEATURES OF VOCABULARY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

Аннотация: в статье представлен анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного с целью выявления особенностей лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Ключевые слова: лексика, моторная алалия, пассивный словарь, активный словарь.

Key words: vocabulary, a motor alalia, passive vocabulary, active vocabulary.

В настоящее время развитие речи является одной из важнейших проблем. Развивающаяся речь выступает вначале как средство общения, обозначения, в дальнейшем становится орудием мышления и выражения мыслей, организует деятельность и поведение человека (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.).

На основе анализа лингвистической литературы был сделан вывод о том, что совокупность слов современного русского языка как обозначение предметов, явлений и понятий, образует его словарный состав или лексику. Различают словарь активный и пассивный. Под пассивным словарем подразумевают возможность понимания слов, под активным – употребление их в речи [4].

Отечественные исследователи сходятся во мнении, что небольшое отклонение от речевой нормы влечет за собой глобальные последствия в развитии внимания, памяти, мышления и в личности в целом.

Б.М. Гриншпун под алалией понимает отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [2].

В исследованиях ряда авторов (М. Брыла, В.К. Воробьева, Г.В. Гуровец, А.С. Завгородняя, В.А. Ковшиков и др.) отмечается, что формирование лексической системы у детей с моторной алалией характеризуется специфическими особенностями. У детей изучаемой категории наблюдаются трудности в усвоении лексических закономерностей родного языка [1].

Таким образом, проблема развития словарного запаса у детей с моторной алалией занимает важное место в современной логопедии и является особо актуальной.

В целом можно отметить, что моторная алалия характеризуется пониманием речи окружающих, но не возможностью развития собственной речи. Авторы приводят разные данные об особенностях лексики у детей с моторной алалией [1; 5].

Анализ специальной литературы показал, что формирование лексической стороны речи у изучаемой категории детей имеет свои особенности:

- пассивный словарь более сохранен, в большей степени приближен к норме, чем активный;
- затруднен поиск слов для выражения понятий;
- отмечается описание вместо называния предмета;
- присутствует звукоподражание;
- отмечается наличие мимико-жестикуляторной речи;
- значения слов не устойчивы и не дифференцированы.

Для изучения особенностей лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией нами проводилось исследование на базе МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 5 детей с моторной алалией, посещающих логопедическую группу детского сада. В состав группы вошли дети 4–5 лет.

Для разработки программы диагностического обследования лексической стороны речи у изучаемой категории детей нами были использованы в адаптированном варианте материалы, опубликованные в работах Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Е.Ф. Архиповой [1; 3; 5].

Программа обследования состоит из трех разделов, каждый из которых включает в себя подразделы. В подразделах представлено несколько заданий, направленных на исследование качественных и количественных характеристик активного и пассивного словаря, а так же семантической структуры и лексической системности у детей с моторной алалией.

Обследование проводилось в индивидуальной форме с использованием различного дидактического материала, соответствующего возрасту и структуре дефекта детей.

Анализ результатов изучения пассивного словаря позволил выявить следующие особенности: испытуемые без затруднений справились с заданиями,

направленными на понимание высокочастотной и малочастотной лексики, 2 испытуемых (Саша, Настя) в подразделе среднечастотной лексики допустили ошибку. Задание на изучение понимания времен года безошибочно выполнил только 1 испытуемый (Миша), остальные допускали ошибки, у 2 из них (Саша, Маша) ошибка была одинаковая. При выполнении задания на понимание частей тела человека испытуемыми не было допущено ошибок.

Таким образом, проанализировав данные диагностики пассивной лексики, мы выявили следующие особенности понимания речи окружающих у детей дошкольного возраста с моторной алалией:

- понимание некоторых слов носит ситуативных характер;
- ограничено понимание слов абстрактного характера (времена года).

Диагностика активного словаря в подразделе слова-предметы заключалась в назывании испытуемыми предлагаемых предметных картинок на разные лексические темы. В лексической теме домашние животные двое детей (Настя, Маша) не смогли назвать козу, 1 испытуемый (Саша) лошадь назвал «пони», а вместо слова «корова» использовал звукоподражание «му». При изучении словаря по лексической теме «Дикие животные» у детей возникли трудности с называнием лисы (Саша), а также зайца (Маша), которого испытуемый назвал кроликом. У одного ребёнка (Максим) возникли трудности в категории «Игрушки»: машинка была названа как «полиция». У троих (Миша, Настя, Маша) были отмечены ошибки по теме «Посуда»: трудности в назывании чайника (Миша, Маша), чашка была именована кружкой (Настя, Маша).

В подразделе слова-действия первое задание было направлено на называние слов-глаголов (игра «Скажи, что делают»). С данным заданием полностью не справился 1 испытуемый (Саша), остальные допускали ошибки. Также диагностировалось называние действий через игру «Назови, что делает кот Рыжик». Полностью с данным заданием справились 4 испытуемых, у одного ребёнка (Саша) возникли трудности.

При диагностировании слов-признаков применялось задание на называние цветов, с которым полностью справился 1 ребёнок (Миша). Сложности у испытуемых были вызваны называнием голубого цвета, который чаще дети обозначали как синий или белый. Другое задание – «Скажи какой формы» у троих вызвало определенные трудности, а двое получили высший балл (Настя, Маша).

Для изучения семантической структуры слова и лексической системности у детей с моторной алалией использовались игры «Скажи наоборот» и «Назови

одним словом». С первым заданием в разной степени справились все испытуемые. Вторая игра вызвала большие затруднения у детей, с которой справиться на минимальном уровне смогли только два ребенка (Максим, Миша), трое – полностью не справились с заданием (Саша, Настя, Маша).

Представим наглядно результаты проведенного исследования в таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения словарного запаса
у детей дошкольного возраста с моторной алалией

№ п/п	Имя ребенка	Пассивный словарь	Активный словарь	Семантическая структура слова и лексическая системность
1.	Максим	29	28	2
2.	Миша	33	26	2
3.	Саша	26	21	1
4.	Настя	28	28	2
5.	Маша	31	27	3
Общий показатель		147	130	10
Максимальный балл		180	160	40

Таким образом, обобщив результаты проведенного исследования лексики, можно сделать следующие выводы: пассивный словарный запас у изучаемой категории детей развит лучше активного; дети с моторной алалией неточно употребляют слова, заменяют названия действий словами близкими по ситуации, затрудняются в назывании цветов, формы предметов, путаются в определении времен года. Дети дошкольного возраста с моторной алалией испытывают затруднения при подборе обобщающих слов, заменяют обобщение перечислением. Также характерной особенностью данной группы детей являются трудности в подборе антонимов. Наличие ошибок по разделу изучения семантической структуры слова и лексической системности позволяет сделать вывод о замедленном темпе становления такой важной функции слова как обобщение и отвлечение.

Полученные в ходе экспериментального исследования данные в дальнейшем позволят определить основные направления логопедической работы по коррекции лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Библиографический список

1. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. / под ред. Л.С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 347 с.
2. Гриншпун, Б.М. О механизмах затруднений в актуализации слов у детей с моторной алалией [Текст] : тезисы докладов VIII науч. конф. по дефектологии / Б.М. Гриншпун, В.К. Воробьева. – М., 1979. – С. 87–92.
3. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2005. – 240 с.
4. Новиков, Л.А. Семантика русского языка [Текст] : учеб. пособие / Л.А. Новиков. – М. : Высш. Школа. 1982. – 271 с.
5. Шереметьева, Е.В. Логопедия. Раздел «Алалия» [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 43 с.

Е.А. Ульянова

научный руководитель А.А. Лысова

О ФОРМИРОВАНИИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

ABOUT FORTION OF VALEOLOGICAL CULTURE OF CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AGE WITH VISUAL DISTURBANCES

Аннотация: в данной статье представлен анализ проблемы формирования валеологической культуры у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Ключевые слова: валеологическая культура, дети с нарушениями зрения.

Key words: valeological culture, children with visual impairments.

Статистика говорит о том, что к началу XXI века произошло резкое ухудшение здоровья людей, в том числе детей, лишь 10 % выпускников школ могут считаться здоровыми. На сегодняшний день, по данным Всемирной Организации Здравоохранения, на 20 детей дошкольного возраста 2 ребенка имеют проблемы со зрением [1]. Поэтому задачу формирования у детей ценностей здоровья, культуры здорового образа жизни, валеологической культуры можно

выделить как наиболее актуальную в системе здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций.

Проблемой валеологического воспитания детей нормативного развития занимались такие педагоги, научные деятели образования, медицины как Р.И. Айзман, И.А. Аршавский, И.И. Брехман, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, Л.Г. Татарникова и др. Но ни в одном источнике в полной мере и достаточном объеме проблема формирования валеологической культуры у детей с нарушениями зрения не рассматривается. Между тем исследованиями ученых (Л.А. Дружининой, А.А. Лысовой, Л.Б. Осиповой и др.) доказано, что у дошкольников и школьников данной категории нередко заболевания органов зрения являются частью системного поражения организма и характеризуется наличием заболеваний опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и нервной системы, желудочно-кишечного тракта, эндокринной и дыхательной системы [2; 3; 4; 5]. По данным Л.С. Сековец, детей с нарушением зрения, относящихся к первой группе здоровья практически не встречается; среди детей дошкольного возраста с нарушениями зрения всего 7,6 % относятся ко второй группе здоровья; к третьей группе здоровья среди детей с нарушениями зрения относятся 30,5 %, остальные соответствуют четвертой и пятой группе здоровья [6]. Эти данные подчеркивают важность работы по формированию у них осознанного отношения к своему здоровью.

В основу определения «валеологическая культура», которая Э.Н. Вэйнером рассматривается как часть общечеловеческой культуры, предполагающая знание человеком своих генетических, физиологических и психологических возможностей, владение методами и средствами контроля, сохранения и развития своего здоровья, научными деятелями берутся такие понятия как «здоровье», «здоровый образ жизни» (ЗОЖ), «валеология» [1]. Можно точно сказать, что эти все понятия неразрывно связаны друг с другом. Само понятие ЗОЖ – это деятельность людей, а «валеология» – наука, которая формирует и развивает эту деятельность.

В рамках нашего исследования в качестве структурных компонентов валеологической культуры мы выделили когнитивный компонент как совокупность знаний и представлений о здоровом образе жизни и о здоровье; эмоционально-ценностный компонент как осознанное и ответственное отношение к своему здоровью; поведенческий компонент как самостоятельность действий по его сбережению.

Наличие нарушений зрения в виде косоглазия и амблиопии у детей дошкольного возраста затрудняет познание ими как предметного, так и социального мира, что определяет определенную несформированность у них знаний, умений и отношения к своему здоровью. Это подтверждается исследованиями Е.В. Селезневой, которые показали, что дети с нарушениями зрения в большинстве случаев говорили о функциональном назначении органов (78 %), давали характеристику двигательным возможностям (в отношении глаз и языка), указывали на болезненное состояние и неполноценное функционирование зрения (53,3 %), однако почти не говорили об уходе, о функциональной значимости органа (100 %), его внешних признаках (50 %), строении (27,8 %), сохранении [7].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что дошкольники с нарушениями зрения имеют ограниченное представление о способах охраны своего здоровья, не понимают особенностей своего заболевания глаз, не знают, что может усугубить его течение, не знают и, следовательно, не владеют способами сохранения зрения, слуха и т.д.

Таким образом, представления дошкольников с нарушениями зрения о своих органах чувств, об уходе за ними носят бессистемный характер. Ввиду этого возникает необходимость в специально организованной работе по формированию у них валеологической культуры как совокупности знаний, умений, навыков, направленных на осознанное сохранение и укрепление ими своего здоровья, отношения к нему как ценности, и осуществлять для этого конкретные действия.

Библиографический список

1. Вайнер, Э.Н. Валеология [Текст] : учебник для вузов / Э.Н. Вайнер. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 416 с.

2. Дружинина, Л.А. Взаимосвязь лечебно-воспитательной работы и психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в условиях детского сада [Текст] / Л.А. Дружинина // Специальное образование. – 2012. – № 4. – С. 29–36.

3. Дружинина, Л.А. Исследования в тифлопедагогике как основа индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения [Текст] / Л.А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. - № 4. – С. 58–69.

4. Лысова, А.А. Формирование социальной компетентности у слабовидящих учащихся в процессе выбора профессии зрения [Текст]: дис. ...кан. пед. на-

ук : 13.00.03 / А.А. Лысова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2009. – 215 с.

5. Осипова, Л.Б. Развиваем в деятельности: В помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения : метод. реком. / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2009. – 218 с.

6. Сековец, Л.С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.С. Сековец. – М. : Школьная пресса, 2008. – 144 с.

7. Селезнева, Е.В. Коррекционная направленность занятий по формированию представлений о себе у дошкольников с нарушенным зрением [Текст] : автореф. дис... канд. псих. наук / Е.В. Селезнева. – М., 1995. – 17 с.

А.В. Фокина

научный руководитель В.А. Кондратенко

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

FEATURES OF VIOLATION OF THE PROIZNOSITELNY PARTY OF THE SPEECH AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH STUTTER

Аннотация: в статье представлен теоретический аспект изучения особенностей нарушения произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с заиканием, описаны результаты обследования произносительной стороны речи у детей с разными формами заикания.

Ключевые слова: произносительная сторона речи, заикание, обследование речи, дети дошкольного возраста, детская речь.

Keywords: proiznositelny party of the speech, stutter, inspection of the speech, children of preschool age, children's speech.

Заикание – одно из самых распространенных расстройств речи [1]. Проблема заикания возникает, чаще всего, уже в раннем детстве и без существенной коррекционной работы дефект может сохраняться у человека долгое время и во взрослой жизни. Основные симптомы заикания – это нарушение плавности, темпа и ритма речи, которые появляются из-за различного рода преры-

вания, повторения отдельных звуков и слогов. Такие задержки и повторения при произнесении слов возникают вследствие судорог мышц речевого аппарата, сопровождаются нарушением дыхания, изменениями в просодике высказывания: высоте и силе звука, темпе речи. Помимо этого отмечаются приспособительные изменения позы, мимики, артикуляции [4].

Заикание имеет две формы: невротическую и неврозоподобную. Первая развивается по механизмам невроза речи и встречается чаще второй. Вторая – сопряжена с органическим поражением мозга [6].

У детей дошкольного возраста с заиканием речь в целом интонационно обеднена, при произнесении фраз интонации завершения часто отсутствуют, нарушается и синтагматическое ударение внутрифразового единства. Заикающиеся ребенок теряют способность к эмоциональной окраске речи, изъясняются с помощью застывших интонационных схем и шаблонов. Отсутствие стимула и желания говорить, боязнь речевого общения приводит к тому, что речь ребёнка становится тусклой, вялой, тихой, невыразительной [2; 3; 6].

Для того чтобы сравнить произносительную сторону речи детей с невротической и неврозоподобной формами заикания, была проведена диагностика речи таких детей.

В качестве методики диагностики была выбрана методика О.И. Лазаренко, позволяющая изучить не только темпо-ритмические особенности речи детей, но и осуществить наблюдение за особенностями голоса детей, а также изучить интонационную выразительность речи [5].

Исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС № 5 г. Нязепетровска Челябинской области».

Цель исследования: обследование интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с заиканием в количестве 6-и человек:

- 3 ребёнка дошкольного возраста с невротической формой заикания;
- 3 ребёнка дошкольного возраста с неврозоподобной формой заикания.

Детям были предложены следующие задания:

- Задание 1. Диагностика умения изменять темп речи.
- Задание 2. Диагностика умения изменять ритм речи.
- Задание 3. Диагностика умения изменять высоту голоса
- Задание 4. Диагностика сформированности интонационной выразительности речи.

Каждое задание оценивалось от 0 до 3-х баллов:

3 балла – задание воспринимается ребенком правильно с первого раза, ребенок правильно и самостоятельно выполняет все задания, высоко мотивирован к выполнению задач;

2 балла – задание воспринимается с первого/второго раза, ребенок с помощью педагога правильно выполняет все задания; широко используется самокоррекция; средний уровень мотивации к выполнению заданий;

1 балл – задание воспринимается со второго/третьего раза, ребенок с существенной стимулирующей помощью частично выполняет задания; не осуществляет самокоррекцию; низкий уровень мотивации к выполнению;

0 баллов – ребенок не понимает сущности задания, не понимает метода выполнения заданий, все задания выполнены не верно, отказ от выполнения заданий.

Средний балл за все задания позволяет судить об общем уровне развития просодической стороны речи дошкольников:

- балл – низкий уровень;
- 0,1-2 балла – средний уровень;
- 2,1 – 3 балла – высокий уровень.

Средние результаты изучения произносительной стороны речи дошкольников с неврозоподобной формой заикания представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики произносительной стороны речи детей дошкольного возраста с неврозоподобной формой заикания

№ п/п	Имя	Темп	Ритм	Голос	Интонация	Средний балл	Уровень развития произносительной стороны речи
1	Саша Т.	1,3	1,0	1,0	1,5	1,2	Средний
2	Дима Г.	1,0	0,3	0,5	0,5	0,6	Низкий
3	Кирилл Б.	1,3	1,0	1,0	2,0	1,3	Средний

Средний балл группы составил 1,2–1,3 балла, что соответствует низкому уровню произносительной стороны речи.

У участников с неврозоподобной формой заикания в анамнезе отмечаются тяжелые токсикозы матери, угроза выкидыша или асфиксия при родах. Наблюдение за выполнением заданий показало, что дети характеризуются ускоренным темпом речи, недоговариванием окончаний предложений и слов, про-

пуском слов, предлогов, общей смазанностью речи. Уровень звукопроизносительной речи у большинства детей в норме.

Дети особенно впечатлительны, тревожны, многие – робки, обидчивы, настроение колеблется, в большинстве случаев в сторону негативного.

Рассмотрим результаты изучения произносительной стороны речи детей дошкольного возраста с невротической формой заикания (таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики произносительной стороны речи дошкольников с невротической формой заикания

№п /п	Дети дошкольного возраста	Темп	Ритм	Голос	Интонация	Средний балл	Уровень развития просодической стороны речи
1	Наташа П.	2,3	1,3	1,5	1,5	1,7	Средний
2	Настя И.	0,7	0,7	1,5	0,5	0,8	Низкий
3	Вера Л.	2,3	2,0	2,0	2,0	2,1	Высокий

В данной группе результаты несколько выше, средний балл составил 1,7 балла, что соответствует среднему уровню сформированности произносительной стороны речи. Предварительное обследование документации показало, что дошкольники с невротической формой заикания не имели в анамнезе отметок о патологии внутриутробного развития и родов у матерей. Появление заикания невротической формы, как правило, предшествовало психогения (испуг или хроническая психическая травматизация).

В рамках исследования был проведен анализ уровня развития произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с различными формами заикания (рисунок 1).

В двух группах дошкольников большинство детей показали средний уровень сформированности произносительной стороны речи (по 60 %). Низкий уровень показали 40 % воспитанников с невротической и 30% с невротической формой заикания.

Результаты показали, что большинство детей двух групп показывают недостаточный для возрастной нормы уровень сформированности произносительной стороны речи. Исследование свидетельствует о том, что большинство воспитанников двух групп нуждаются в коррекционно-формирующей работе по развитию у них произносительной стороны речи. Наиболее низкие результаты показали воспитанники с невротической формой заикания, им необходима

длительная тренировка и различные виды контроля, как за интонационным оформлением высказывания, так и за акустической завершенностью паузой.

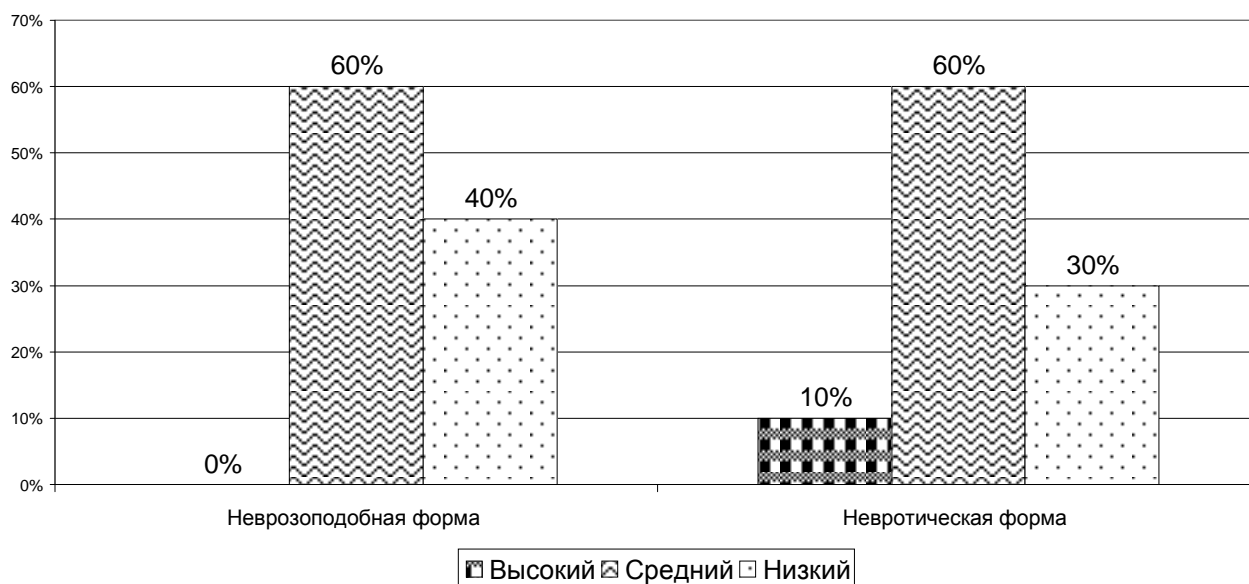


Рис.1 Распределение воспитанников двух групп по уровню сформированности произносительной стороны речи

При невротической форме заикания было отмечено, что интонационная сторона речи имеет тесную связь с эмоциональным состоянием детей, поэтому в работе с ними необходима фиксация внимания на произносительной стороне речи, что значительно улучшит плавность речи.

Таким образом, сегодня актуальными являются вопросы своевременного качественного всестороннего обследования ребенка с заиканием и разработка путей формирования произносительной стороны речи. Все это возможно при наличии организованной системы логопедического сопровождения детей дошкольного возраста, налаженного механизма взаимодействия всех специалистов дошкольного образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Арутюнян, Л.З. Мое понимание заикания [Текст] / Л.З. Арутюнян // Школьный логопед. – 2006. – № 4. – С. 5–11.
2. Гладковская, Л.М. Использование песка и воды в индивидуальной работе с заикающимися детьми 5–7 лет [Текст] / Л.М. Гладковская. – 2008. – № 1. – С.49–58.
3. Гордеева, С.Е. Коррекция темпо-ритмических нарушений речи у заикающихся дошкольников вербальными и невербальными средствами как эмоционально-чувственными компонентами учебной деятельности [Текст] : авто-

реф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С.Е. Гордеева; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.

4. Груздева, Л.К. Логопедия [Текст] / Л.К. Груздева. – М. : Гардарика, 2010. – 624 с.

5. Лазаренко, О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей [Текст] / О.И. Лазаренко. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.

6. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

М.А. Хайкина

научный руководитель Л.М. Лапшина

КОРРЕКЦИЯ НЕДОСТАТКОВ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

CORRECTION OF DISADVANTAGES OF THE GAME ACTIVITY CHILDRENS SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Аннотация: в статье представлены результаты практического исследования особенностей игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР. Данные особенности, охарактеризованные как недостатки, проанализированы с точки зрения необходимости их коррекции.

Ключевые слова: игровая деятельность, коррекция, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития.

Key words: game activity, correction, children of senior preschool age, mental retardation.

Успешное решение задач воспитания требует пристального внимания к проблеме детской игры. Данная проблема оказалась в центре внимания с первых лет развития дошкольного воспитания, однако принятый недавно Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) вновь актуализировал интерес специалистов к игре. ФГОС ДО определяет, что для старшей возрастной группы наиболее специфической деятельностью является игровая. Для старшего дошкольного возраста – это сюжетно-ролевые игры, игры с правилами, подвижные игры и другие виды игр [4].

Учитывая ведущую роль игровой деятельности в общепсихическом развитии ребенка-дошкольника, особенно остро эта проблема встала при организации образовательного процесса с детьми с задержкой психического развития (ЗПР), которые согласно классическим взглядам на данный вариант дизонтогенеза, являются детьми с потенциально сохранным интеллектом, а дошкольный возраст – возрастом эффективной коррекционной работы.

Взяв за основу результаты теоретического анализа проблемы, в т.ч. и собственного, проведенного ранее [5], на базе МБДОУ «ДС № 480 г. Челябинска» было организовано собственное практическое исследование. В работе приняли участие 10 дошкольников с ЗПР в возрасте 5,5–6 лет (2 девочки и 8 мальчиков); для диагностики была использована методика Р.Р. Калининой [3]. Данная методика позволяет осуществить как качественный, так и количественный анализ уровня сформированности игровых навыков у дошкольников.

Результаты изучения развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень сформированности игровых навыков старших дошкольников с ЗПР

№	Ф.И. ребенка	Пол	Возраст, полных лет	Распределение ролей	Основное содержание игры	Ролевое поведение	Игровые действия	Испол. атрибутики	Испол. рол. речи	Выполн. правил	Уровень игровых навыков
1	Ребенок 1	м	5	2	3	2	2	3	2	2	н.ср.
2	Ребенок 2	м	5	1	2	1	1	2	1	1	н.
3	Ребенок 3	м	5	3	3	3	3	4	4	3	ср.
4	Ребенок 4	ж	5	2	2	2	2	2	2	2	н.ср.
5	Ребенок 5	м	6	2	2	2	3	2	2	2	н.ср.
6	Ребенок 6	м	6	3	3	3	3	3	4	4	ср.
7	Ребенок 7	ж	6	4	3	3	3	3	3	4	ср.
8	Ребенок 8	м	6	2	3	2	2	3	2	2	н.ср.
9	Ребенок 9	м	6	2	2	2	2	2	2	1	н.
10	Ребенок 10	м	6	3	3	3	3	3	2	3	ср.

Анализ результатов исследования показывает, что в исследуемой выборке детей половина – 50 % – имеют уровень сформированности игровых навыков ниже среднего. Для них характерно распределение ролей только под руководством взрослого, который задает при этом наводящие вопросы; игровые действия детей жестко фиксированы и ограничены. В игре самостоятельное использование атрибутики возможно только по прямому конкретному назначению; правила явно не выделены, но в конфликтных ситуациях они проявляются и становятся основными в разрешении конфликта.

10 % детей показали низкий уровень развития игровых действий. Кратко всю совокупность игровых умений таких детей можно охарактеризовать как однообразное повторение первого игрового действия.

Остальные дети, их 40 %, характеризуются средним уровнем сформированности игровых навыков. Для игры данных детей характерно принятие и последовательное изменение игровой роли, которую они реализуют через действия с предметами и ролевую речь. Дети со средним уровнем сформированности игровых навыков свободно вступают в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником.

Однако, игры детей даже со средним уровнем игровых навыков не отличались творческим развитием сюжета, а игра, организованная экспериментатором, не вызвала у детей оживления и поэтому длительность ее была небольшой.

Таким образом, общий анализ результатов диагностики показал недостаточный уровень развития игровых навыков у дошкольников с ЗПР. Игровая деятельность детей не соответствует их возрасту, относится к меньшему возрасту, что, скорее всего, определяется уровнем познавательного развития детей [4].

Исследования теоретиков изучения детской игры [1; 6] свидетельствуют о том, что формирование игровой деятельности детей с ЗПР происходит по тому же сценарию, что и у детей в норме, только с некоторым отставанием по времени. Но работы Т.А. Власовой, Т.В. Егоровой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной, У.В. Ульенковой и др. показывают, что без специального коррекционно-развивающего воздействия развитие игровой деятельности детей с задержкой психического развития затруднено [2].

Формирование игровых умений и навыков детей старшего дошкольного возраста – важнейшая задача педагогической работы в ДОУ компенсирующей направленности. Для успешного решения проблемы формирования игровых умений и навыков [3] у дошкольников с ЗПР существует большое количество различных методов и приемов педагогической работы [2].

Для того чтобы игровая деятельность детей с ЗПР достигла такого развития, при котором ее можно использовать в качестве одного из ведущих средств воспитания этих детей в дошкольном возрасте, чтобы она способствовала формированию психических функций и способностей, усвоению знаний, умений и навыков, надо предварительно сформировать в ней отдельные структуры [6]. Этому необходимо посвятить отдельные этапы коррекционного занятия дефектолога. Этапы, обозначенные в работе, названы условно [2].

1-й этап – настройка. Начало занятий – это настройка на игру. Задачей этого этапа является подготовка каждого участника к организованному игровому действию. На этом этапе мы использовали упражнения направленные на оречевление определённых игровых действий, а так же игры – разминки, которые подвели воспитанников к участию в сюжетно – ролевой игре. При выполнении этих упражнений происходит релаксация детей и, как результат, повышается степень их включаемости в игровое действие.

2-й этап – ознакомление детей с ролевым диалогом. Данный этап направлен на развитие интереса к сюжетно-ролевой игре, помогает детям налаживать взаимодействия в совместной игре. Он знакомит детей с речевыми стратегиями в общении между персонажами игры. Детям объясняются ролевые действия, принципы построения ролевого диалога, их персонажей. Предлагается запомнить несколько типичных фраз, употребляемых в процессе игрового действия.

3-й этап – обучение дошкольников элементам сюжетно-ролевой игры. Дети включаются в сюжетно-ролевую игру, в специально организованном игровом пространстве, под руководством педагога. Взрослый постоянно поддерживает интерес детей к игровому действию, создавая новые сюжетные повороты, побуждая использовать зрительное восприятие в ходе игры.

4-й этап – обсуждение игрового действия. На этом этапе дети включаются в обсуждение прошедшей игры, пытаются формулировать свои впечатления, вспоминают развитие сюжета и правильность выполнения игровых действий друг друга.

Данный этап предполагает наличие доброжелательных высказываний взрослого и детей, атмосферу душевной теплоты и эмпатии.

Изучение особенностей игровой деятельности каждого ребенка позволит грамотно организовать процесс индивидуальной коррекции ее недостатков у дошкольников с ЗПР, что в свою очередь должно оказать положительное воздействие на общепсихическое развитие таких детей на этапе начала школьного обучения.

Библиографический список

1. Арсентьева, В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве [Текст] : учеб. пособие / В.П. Арсентьева. – М.: Форум, 2009. – 143 с.
2. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2003. – 271 с.
3. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду [Текст] / Р.Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2013. – 144 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).
5. Хайкина, М.А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Хайкина, Л.М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153–156.
6. Эльконин, Д.Б., Психическое развитие ребенка от рождения до поступления в школу [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психология / Д.Б. Эльконин. – М., 2006. – 295 с.

С.Ю. Хамидуллина

научный руководитель Т.Г. Пташко

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

THEORETICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF PROPHYLAXIS OF OFFENSES OF TEENAGER

Аннотация: в статье представлен анализ вопроса профилактики делинквентного поведения подростков, осуществляемой социальным работником в условиях образовательного учреждения

Ключевые слова: девиантное поведение, делинквентное поведение, профилактика

Key words: deviant behavior, delinquent behavior, prevention

Проблема подростков, нарушающих нормы и правила в современном обществе, является одной из самых сложных и противоречивых. К сожалению, не каждый подросток может осознать, к чему могут привести его поступки. Объяснить условия, причины и факторы, детерминирующие это социальное явление, выстроить направления профилактической деятельности стало главной задачей ученых и практиков.

Исследованием проблемы девиантного, делинквентного поведения в научной литературе занимаются такие ученые как П.Д. Павленок, М.Я. Руднева, В.И. Добренев, А.Е. Личко и др. [2; 7].

Девиантное поведение рассматривается как более широкое понятие и включает в себя делинквентность. Делинквентное поведение – это цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминала, т.е. наказуемых, согласно Уголовному Кодексу, серьезных правонарушений и преступлений [6, с. 20].

Е.В. Змановская, рассматривая делинквентное поведение, выделяет ряд его особенностей: оно регулируется преимущественно правовыми нормами (законами, нормативными актами, дисциплинарными правилами); является одной из наиболее опасных форм девиаций, т.к. угрожает общественному порядку; осуждается и наказывается в любом обществе [4].

Следовательно, проблема делинквентности подростков действительно является значимой, а задача взрослых – создать условия, чтобы в дальнейшем, с опорой на собственные силы, человек мог стать достойным гражданином [8, с. 70].

В этой связи необходима организация специальной деятельности специалистов, направленная на профилактику делинквентного поведения подростков. Одним из учреждений, призванным решать данные задачи является образовательное учреждение. Обратимся к понятию «профилактика». В учебном пособии Л.П. Кузнецовой «социальная профилактика – сознательная, целенаправленная, социально организованная деятельность по предотвращению возможных социальных, психолого-педагогических, правовых и других проблем и достижению желаемого результата» [5, с. 40].

На основании анализа работ ученых, с которыми мы познакомились (Ю.В. Василькова, Е.В. Змановская, Т.В. Шипунова) [1; 5; 9], основными направлениями деятельности социального работника школы по вопросу профилактики правонарушений подростков выступают следующие. Во-первых, это прове-

дение своевременной социальной диагностики, направленной на выявление детей с социально-отклоняющимся поведением и склонных к совершению правонарушений, семей, лиц, отрицательно влияющих на них, а также на изучение возрастных и психологических особенностей личности, склонных к совершению правонарушений с целью недопущения конфликта с окружающими, устранения способствующих причин.

Во-вторых, разработка программы индивидуального воспитательно-профилактического воздействия. Специфика организации профилактики требует соблюдения соответствующих условий. К таковым можно отнести изучение особенностей психических процессов ребенка (особенностей воображения, мышления, восприятия и др.), которые происходят в сознании правонарушителя при формировании антиобщественных взглядов, привычек, при зарождении противоправных замыслов и осмыслении путей их реализации. Определение уровня нравственного развития подростка-правонарушителя, его моральных мотивов (чувство стыда перед родными, знакомыми, боязнь наказания, осуждения коллектива и т. п.), которые, как правило, заставляют его сохранять в тайне свои антиобщественные взгляды, вести «двойную жизнь». Изучение характерных особенностей личности правонарушителя, мотивов его поведения, специфика поступков до и после правонарушения. Изучение обстоятельств, при которых у подростка возникли антиобщественные намерения, зрела и реализовывалась решимость совершить правонарушение или аморальный проступок.

Реализация программы индивидуального воспитательно-профилактического воздействия осуществляется посредством диалогического общения. Как отмечают Т.М. Артишевская и В.Ф. Жеребкина, именно коммуникативное воздействие взрослого, основанное на уважении и принятии ребенка, может вызвать изменения в его поведении путем показа ему возможных путей решения проблемы для осознанного выбора [3, с. 41].

Третьим профилактическим направлением выступает организация взаимодействия с семьей подростка, проявляющего склонность к противоправному поведению.

Таким образом, проблема противоправного поведения является одной из актуальных. Организация профилактической работы в условиях школы требует реализации специальных направлений деятельности, реализации которых будет успешна при соблюдении соответствующих условий.

Библиографический список

1. Василькова, Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога [Текст] : учеб. пособие / Ю.В. Василькова. – М. : Академия, 2001. – 160 с.
2. Добренъков, В.И. Социология [Текст] / В.И. Добренъков, А.И. Кравченко. – М. : Инфа-М, 2009. – 292 с.
3. Артишевская, Т.М. Педагогическое диалогическое общение [Текст] / Т.М. Артишевская, В.Ф. Жеребкина. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2006. – 93 с.
4. Змановская, Е.В. Девиантология [Текст] : учеб. пособие / Е.В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.
5. Кузнецова, Л.П. Основные технологии социальной работы [Текст] : учеб. пособие / Л.П. Кузнецова. – Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
6. Личко, А.Е. Подростковая психиатрия [Текст] / А.Е. Личко. – Л. : Медицина, 1985. – 416 с.
7. Павленок, П.Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения [Текст] : учеб. пособие / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 185 с.
8. Пташко, Т.Г. Этапы и особенности становления социального образования в России [Текст] / Т.Г. Пташко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С.70–76.
9. Шипунова, Т.В. Технология социальной работы. Социальная работа с лицами девиантного поведения [Текст] : учеб. пособие / Т.В. Шипунова. – М. : Академия, 2011. – 240 с.

**ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ
ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ**

**THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF OLDER
PRESCHOOL CHILDREN WITH ONR LEVEL III DURING THE WORK
ON THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH**

Аннотация: в статье раскрыты возможности реализации педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы по развитию связной речи.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, связная речь.

Key words: psycho-pedagogical support, older preschool children with General underdevelopment of speech III level, a coherent speech.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), относится формирование у них связной речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению [1; 2].

В своих исследованиях учёные Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина указывают, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи имеют серьезные нарушения связной речи, которые выражаются в неумении удерживать в памяти последовательность содержания, являющегося планом рассказа описания; фрагментарном запечатлении словесного материала; трудностях выделения существенных признаков предмета и перечислении их в определенной последовательности; недостаточном использовании выразительных средств при составлении рассказа.

В работах исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР формирование связной речи приобре-

тает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка.

Эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи у дошкольников во многом зависит от слаженной работы всех специалистов. Возникает необходимость комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению дошкольников с ОНР III уровня.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [2; 3].

Следовательно, в теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка [4; 5].

Л.М. Щипицына выделяет следующие основные принципы психолого-педагогического сопровождения.

«На стороне ребенка». Очень часто на стороне ребенка не только он сам, но еще специалист системы сопровождения, который призван стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка.

Непрерывность сопровождения. Ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку ребенка только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден. Этот принцип означает также и то, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска (например: хронически больной ребенок, ребенок в системе специального образования, ребенок-сирота и т.д.), будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

Мультидисциплинарность сопровождения. Принцип требует согласованной работы «команды» специалистов, проповедующих единые ценности, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов.

Индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении. Предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (то есть детей, находящихся под воздействием одного или не-

скольких факторов риска) и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.

Системное сопровождение и социально-педагогическое сопровождающее проектирование осуществляется центрами и службами в нескольких направлениях. Механизмом реализации психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы является взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение детей с ОВЗ специалистами различного профиля в образовательном процессе.

Такое сопровождение воспитанников в образовательном учреждении способен осуществить психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк).

Главной целью деятельности ПМПк ДОУ является создание целостной системы комплексного диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся.

В ходе работы над связной речью у дошкольников с ОНР III уровня осуществляется взаимодействие учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, заместителя заведующего по ВМР, инструктора по физическому воспитанию, музыкального руководителя и медицинского работника.

Взаимодействие осуществляется по следующим направлениям: коррекционно-развивающее; информационно-консультативное.

Логопед выступает как организатор и координатор коррекционных влияний, именно он оказывает максимальную логопедическую помощь.

Взаимодействие с воспитателями логопед осуществляет в разных формах: консультирование, курирование, совместное составление перспективного планирования работы на текущий период по всем направлениям; обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы; оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении; совместное проведение интегрированных комплексных занятий; а также еженедельные задания.

Воспитатель, который ежедневно и достаточно продолжительно общается с детьми, знает их интересы и возможности, следовательно, может определить оптимальные формы включения необходимых заданий коррекционной и развивающей направленности. Воспитатель ведет работу по обогащению и накоплению словаря по лексико-тематическим циклам, формированию связной речи (заучивание стихотворений, потешек, текстов, знакомство с художественной литературой), осуществляет контроль за речью детей во время самостоятельной и непосредственно организованной образовательной деятельно-

сти, занимается развитием мелкой и артикуляционной моторики; способствует совершенствованию грамматического строя речи, проводит необходимую работу с родителями для оптимизации коррекционного процесса

Управленческое сопровождение осуществляется администрацией ДОУ и выражается в создании нормативной базы, в организации взаимодействия, отслеживании результатов, анализе коррекционной работы, повышении квалификации сотрудников ДОУ и ресурсном обеспечении образовательного процесса.

Педагог-психолог осуществляет коррекцию основных психических процессов, снятие эмоционального напряжения, снятие тревожности при негативном настрое на взаимодействие, работает над повышением психологической культуры родителей и педагогов.

Содержание речевого материала используемого на музыкальных и физкультурных занятиях, сценарии праздников и развлечений обсуждается с учителем-логопедом.

Современная психология и педагогика в решении проблем речевого недоразвития всё большее внимание уделяет повышению роли семьи.

Эффективность речевого развития и коррекции, полученных навыков коммуникации, социализации, а также поддержание состояния психологического комфорта детей с ОНР во многом зависит от активного участия родителей в процессе воспитания, развития и обучения ребёнка. Поэтому важную роль в организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении для детей с речевым недоразвитием играет работа с родителями.

Задачи работы учителя-логопеда в работе с семьей: формирование у родителей желание помогать ребенку; повышение уровня педагогической компетенции родителей; информационная и дидактическая поддержка семьи.

Учитель-логопед проводит: индивидуальные консультации родителей по вопросам речевого развития детей; групповые тематические консультации для родителей; игровые детско-родительские сеансы; логопедическую диагностику детей.

Учитель-логопед знакомит родителей с речевыми особенностями ребенка с учетом возраста; со способами создания условий для полноценного развития ребенка на каждом возрастном этапе; методам игрового взаимодействия с ребенком; созданию оптимальной развивающей среды дома; объясняет родителям значимость создания условий для успешной социализации детей.

Таким образом, овладение связными формами высказывания детьми с ОНР – это сложный и длительный процесс, требующий умелого педагогического воздействия и руководства.

Библиографический список

1. Азова, Л.Л. Организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в условиях введения ФГОС [Текст] : метод реком. / Л.Л. Азова, Н.Я. Ратанова. – Калуга : ООО ИРА «Ваш Дом», 2012. – 170 с.

2. Бурова, Н.И. Детский сад комбинированного вида как база реализации моделей интегрированного обучения детей с нарушениями слуха [Текст] / Н.И. Бурова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во гос. пед. ун-та, 2016. – С. 72–77.

3. Бурова, Н.И. Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями. Современные тенденции, проблемы, перспективы [Текст] / Н.И. Бурова // Интегративные тенденции современного специального образования : мат-лы междунар. науч.-практич.й конф. по проблемам интегрированного обучения лиц и ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). – М., 2003. – С. 247–280.

4. Бурова, Н.И. Формирование общеучебных умений у школьников младших классов с нарушениями слуха [Текст] : монография / Н.И. Бурова. – Челябинск : Цицеро 2015. – 91 с.

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

6. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] : пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л.М. Шипицыной. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

НАРУШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ

VIOLATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH ALALIA

Аннотация: в статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по вопросам коммуникативных навыков в онтогенезе и дизонтогенезе (на примере алалии).

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникативные умения, общение, алалия.

Key words: communication skills, communication skills, communication, alalia.

В словаре русского языка С.И. Ожегов определяет коммуникацию, как общение, сообщение.

Г.В. Чиркина под коммуникацией понимает действие, конструктивной частью которого является намерение сообщить что-то [8].

М.И. Лисина определяет общение как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Как известно, человек – существо социальное. С первых месяцев жизни, ребенок испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. В свою очередь, общение способствует формированию личности ребенка и его человеческому развитию.

Таким образом, достаточный уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом развития общения, которое обеспечивается при условии целенаправленного формирования коммуникативных умений и навыков [1].

Как отмечает О.В. Запятая, проблема общения и коммуникации достаточно много исследовалась и исследуется наукой. Однако, вопрос об умениях, необходимых для успешной коммуникации с точки зрения, как теории, так

и практики педагогики, по-видимому, требует дальнейших исследований и разработок [2].

В определении понятий «умение» и «навык» нет единства мнений исследователей. Умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности. Одни ученые рассматривают умение как незавершенный навык, а навык как действие, выполняющееся на более высоком уровне (Е.Н. Кабанова-Меллер, К.Н. Корнилов и др.), другие трактуют умение как систему взаимосвязанных действий (А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин) .

В психолого-педагогической литературе используются, главным образом, термины «коммуникативные умения», «коммуникативные навыки», «коммуникативная компетентность», которые, как правило, специально разводятся только в определённых контекстах, а в основном употребляются как синонимичные.

Под коммуникативными умениями, с одной стороны, понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

С другой стороны, коммуникативные навыки нередко характеризуются через уровень владения знаниями и умениями из области некоторых филологических дисциплин, таких как, например, лингвистика, риторика (знание и умение уместно использовать в речи различные риторические приёмы, соблюдение норм орфоэпии и т.д.). Эти умения относятся, как правило, к умениям исполнения речи.

Г.В. Чиркина выделяет следующие данные об основных показателях сформированности коммуникативных умений у детей: проявление осознанного интереса к общению; активность и самостоятельность в общении; общение в полную меру своих речевых возможностей и активное их использование для коммуникативных задач; способность оказывать помощь партнеру по общению и прислушиваться к совету; критическое отношение к результатам общения, правильное оценивание вклада каждого участника в общение. Каждому из перечисленных показателей автор определяет условно различные уровни сформированности коммуникативных умений: от высокого (стабильного проявле-

ние качества) до низкого (очень редкое проявление качества или его отсутствие) [8].

Рассматривая особенности коммуникативных навыков в онтогенезе, Е.О. Смирнова отмечает, что ребенок появляется на свет не испытывая потребности в общении. Только на втором месяце жизни ребенок при виде знакомого человека радуется, активно двигается, гулит, стараясь привлечь к себе внимание, испытывает неудовлетворенность, когда близкие не обращают на него внимания [4].

На протяжении всего раннего возраста формируются коммуникативные умения. Следующими факторами, влияющими на формирование коммуникативных умений являются: овладение речью (до трех лет), наличие потребности в сотрудничестве со взрослыми, деловых мотивов и предметно-действенных средств общения.

В дошкольном возрасте, который является периодом расцвета ролевой игры, дети предпочитают играть вместе. В это время развиваются коммуникативные навыки. При этом ребенок старается привлечь внимание других и демонстрирует обиду в ответ на невнимание. Получая от сверстника ответную реакцию и поддержку, ребенок реализует свою самобытность, что стимулирует его инициативность [1].

К шести годам значительно возрастает способность ребенка к сопереживанию сверстнику, стремление помочь другому ребенку или поделиться с ним. Как правило, это сопровождается положительными эмоциями, выражающими симпатию (улыбкой, жестами) [5].

В логопедии изучены некоторые наиболее характерные трудности и ограничения коммуникативного поведения, которые наблюдаются у детей дошкольного возраста с выраженными расстройствами речи органического генеза (Г.В. Чиркина).

С.Г. Щербак указывает, что у детей с минимальными дизартрическими расстройствами отмечается недостаточность коммуникативно-речевых навыков и умений, обеспечивающих речевую коммуникацию во всех видах деятельности при отсутствии выраженных внешних проявлений нарушений произносительной стороны речи и её структурно-семантического оформления [9].

О.В. Дзюба выделила у детей с нарушениями речи следующие особенности коммуникативной компетентности: снижение потребности в общении; несформированность способов коммуникации (диалогической и монологической

речи); незаинтересованность в контактах; неумение ориентироваться в ситуации; негативизм [5].

Расстройством речи органического генеза является алалия, которая определяется как отсутствие речи или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [3].

В зависимости от преимущественной локализации поражения речевых областей больших полушарий головного мозга (центр Вернике, центр Брока) различают две формы алалии: моторную и сенсорную (клиническая классификация алалий). При моторной алалии ребенок своевременно начинает понимать чужую речь, но собственная речь не развивается, поэтому у него формируются невербальные средства общения. Ребенок с сенсорной алалией при сохранном элементарном слухе не овладевает пониманием речи и поэтому общение его очень ограничено, в том числе и невербальное [6].

Н.Н. Трауготт подчеркивает, что алалию нельзя рассматривать как задержку речевого развития. Автор указывает на свойственные детям с алалией так называемый речевой негативизм и малую речевую активность, что связано с неправильным отношением окружающих к речевому дефекту ребенка.

Речь детей с алалией развивается в каждом случае по-своему. С.Н. Шаховская отмечает многообразный характер индивидуальных колебаний в характере и тяжести поражения.

Р.Е. Левина при описании детей с алалией указывает, что, несмотря на тяжёлые нарушения речи (наличие лепетных слов, сопровождающая поясняющая их жестикауляция), дети обладают достаточными возможностями умственного развития [7].

Согласно исследованиям В.А. Ковшикова, детям с алалией характерны фонематические нарушения, разнообразные неязыковые расстройства (негативизм, нарушения внимания, мотивации, психофизическая расторможенность).

Б.М. Гриншпун, С.Н. Шаховская, занимаясь исследованием моторной алалии, обращают внимание, что в ходе спонтанного развития детей с алалией наблюдается замедление развития темпа речи и в подавляющем большинстве случаев они самостоятельно речью не овладевают [7].

При алалии у детей не формируется достаточный запас сведений из процесса общения с окружающими, так как отсутствие речи резко ограничивает полноценное развитие и общение ребенка. Вследствие этого, снижена коммуникативная деятельность, не формируются коммуникативные навыки [8].

Так речевая неполноценность ребенка с алалией выключает его из детского коллектива и с возрастом все больше травмирует его психику.

Таким образом, требуется планомерная логопедическая работа по формированию коммуникативных навыков у детей с алалией. При этом важно сформировать у ребенка умение слушать и понимать речь, активность в общении, умение строить общение с учетом ситуации, умение легко входить в контакт, ясно и последовательно выражать свои мысли, умение пользоваться формами речевого этикета.

Библиографический список

1. Бодалев, А.А. Психология о личности [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: изд-во МГУ, 1988. – 188 с.

2. Запятая, О.В. Общие умения коммуникации как компонент содержания образования [Электронный ресурс] / О.В. Запятая. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0159/3_0159-5.shtml.

3. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е.В. Долганюк [и др.]. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 144 с.

4. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

5. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР [Текст] : учеб.-метод. пособие для логопедов и дефектологов / И.А. Смирнова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 320 с.

6. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) [Текст]: учеб. пособие для студ. / Е.Ф. Соботович. – М. : Классик Стиль, 2003. – 160 с.

7. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

8. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии : диагностика и коррекция [Текст] : монография / Г.В. Чиркина [и др.]; гос. науч. учреждение «Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования». – Архангельск : Помор. ун-т, 2009.

9. Щербак, С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Щербак. – М., 2011. – 170 с.

М.А. Чистякова

научный руководитель Л.М. Лапшина

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**FEATURES OF FORMING COMMUNICATION SKILLS WITH PEERS OF CHILDREN
OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL RETARDATION**

Аннотация: в статье представлена характеристика игры как основного вида деятельности детей старшего дошкольного возраста, а также как основной формы организации продуктивного общения дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: общение, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, игровая деятельность.

Key words: communication, children of senior preschool age, mental retardation, games activity.

Развитие общения и социальной компетентности ребенка является необходимым условием его общего психического развития. Дружная игра, объединяющая детей, возникает не сразу и проходит долгий путь своего становления. В игре с детьми и взрослыми у ребенка формируется модели поведения, принятые в его социальном окружении. Дошкольный возраст проходит под знаком интенсивного развития отношений с другими людьми, особенно с ровесниками. Эти отношения становятся фундаментом дальнейшего развития ребенка. В исследованиях таких авторов, как Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.С. Мухина и др. показано, что эмоциональное благополучие детей во многом зависит от характера отношения ребенка со сверстниками [3].

Согласно идеям Л.С. Выготского [2], именно в ролевой игре дети осваивают социальные навыки и учатся сотрудничеству. Возникающие между детьми

контакты по поводу игрушек или других предметов становятся первой формой социального общения со сверстником. В дальнейшем дети будут учиться координировать свои действия и стараться понять друг друга.

В возрасте 4-6 лет большинство детей демонстрируют дружелюбное отношение к окружающим, которое все больше преобладает над негативно-агрессивным. Игровое поведение дошкольников развивается в сторону позитивных форм социального поведения. Исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, показали, что первые формы взаимодействия и коммуникации проявляются у детей достаточно рано и реализуются в простейшем игровом взаимодействии [4].

Общение со сверстником в игре является необходимым контекстом растущего социального сознания. Групповая сюжетно-ролевая игра детей в дошкольном учреждении обладает большим потенциалом развития межличностного общения и формирования детского коллектива. Если в домашних условиях чаще единственным партнером современных дошкольников является игрушка, что существенно ограничивает возможности моделирования отношений, то в группе сверстников перед ребенком открываются богатейшие возможности освоения разнообразных отношений, которые задаются как игровой ситуацией, так и отношениями по поводу игры.

Субъективное значение игры для дошкольника лежит в плоскости его взаимоотношений со сверстником, когда ребенок готов разделить общее веселье, участвовать в свободных играх и придумывать что-то новое, тем самым открывая уникальные возможности сотворчества в игре. Активность дошкольника, его развивающиеся потребности в социальной оценке, внимании и самоутверждении требуют общества. Ориентированность ребенка на группу сверстников в течение дошкольного возраста постепенно вытесняет с первых позиций потребность в общении со взрослыми. Исследования, выполненные под руководством М.И. Лисиной, показали, что примерно к 4 годам в качестве партнера по общению большинство детей предпочитают видеть сверстника [4]. Игра помогает ребенку получить признание группы и установить оптимальный баланс между коллективной деятельностью и индивидуальной. Игровые отношения позволяют почувствовать как значимость личных устремлений, так и интересы партнеров.

«Социализация и развитие сюжетно-ролевой игры в дошкольном детстве идут рука об руку, обогащая друг друга. Сюжетно-ролевая игра пронизана духом коллективизма и желанием постичь законы функционирования в общест-

ве. Познавая социальную реальность, ребенок интериоризирует ее в игре, моделируя, взаимоотношения и всесторонне исследуя, содержание и формы общения людей друг с другом. Расширяя свой коммуникативный репертуар, ребенок повышает социальную компетентность» [9]. Играющий дошкольник лучше общается и легче выстраивает отношения со взрослыми и сверстниками, а по мере того как ребенок все больше социализируется, расширяет круг его общения и усложняются игровые взаимоотношения, которые становятся богаче и насыщеннее. Играющие группы старших дошкольников становятся все более многочисленными и устойчивыми, а отношения внутри группы характеризуются высоким уровнем социальной компетентности.

В ходе социализации дети усваивают, какое поведение принимается обществом, а какое – нет. Однако оценки маленького ребенка не всегда совпадают с общепринятыми, поскольку основываются на ограниченном индивидуальном опыте. Дети влияют друг на друга, оказывая эмоциональную поддержку, организуя сложные, требующие истинного творчества игры, подкрепляя поведение, в том числе и через игровое взаимодействие [1].

Проблема общения с ровесниками в игре приобретает несколько иной аспект, когда речь идет о детях с задержкой психического развития (ЗПР). Для дошкольников с ЗПР уровень развития общения во многом определяет качество их социализации на всех последующих возрастных этапах. Следовательно, формированию игры у данного контингента детей необходимо уделять особое внимание.

Источником социализации является социальная ситуация развития ребенка, основным параметрами которой являются межличностное общение с близкими взрослым, социальным взрослым и сверстником, а также отношение ребенка к взаимодействию, переживание содержания и форм общения. Движущей силой процесса социализации с точки зрения отечественной возрастной психологии является ведущая деятельность, т.е. в дошкольном возрасте принципиальные изменения в социальной позиции личности происходит в игровой деятельности через принятие роли, моделирования социальных отношений и развитие таких способностей, как умение входить в общество детей, подчиняться требованиям, организовывать совместную деятельность.

В настоящее время многие исследования говорят о том, что у детей с задержкой психического развития в игровой деятельности не происходит полноценного формирования навыков общения со сверстниками, что необходимо детям для социализации их в обществе.

В.Б. Никишина дает описание развития навыков общения со сверстниками в игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Дети с задержкой психического развития по собственной инициативе не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из детей наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается [5].

Е.С. Слепович подчеркивает своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с ЗПР двух составляющих содержания сюжетной игры – практической и социальной [6]. Коррекционная работа обеспечивает полноценное проведение сюжетных игр, содержанием которых являются предметные действия. Переход к играм, основным содержанием которых являются отношения между людьми, крайне затруднен. Дети испытывают трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня социальной и коммуникативной компетентности [7].

Сопоставление особенностей общения 6–7-летних дошкольников с задержкой психического развития со всем возрастным диапазоном характеристик общения нормативно развивающихся дошкольников выявляет в основном существенные отличия [7; 8].

Старшие дошкольники с задержкой психического развития не интересуются деятельностью сверстника (иногда короткий взгляд в его сторону). Нормативно развивающиеся дети уже в 4–5 лет, как правило, внимательно следят за действиями сверстника, комментируют их, дают советы.

В отличие от нормативно развивающихся дошкольников, 6–7-летние дети с ЗПР в основном безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с задержкой психического развития нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости. «Чужой» сверстник – достаточно безразличный, не имеющий личностного значения объект.

Таким образом, общение детей с ЗПР с взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР, несмотря на крайне низкие средние показатели, которые также свидетельствуют о сниженной потребности в общении, сохраняется поступательный характер развития деятельности общения от низших форм к высшим.

Общение детей с ЗПР друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников.

Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях.

Тем не менее, именно игра – первый вид совместной деятельности дошкольников с ЗПР, именно в игре с ровесниками они учатся продуктивно взаимодействовать, поэтому устранение недостатков игровой деятельности и формирование оптимальных параметров игры следует рассматривать как вариант формирования навыков общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Библиографический список

1. Байрамгулова, Ю.М. Роль театрализованной деятельности в развитии общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Ю.М. Байрамгулова, Л.Б. Осипова // *Фундаментальная и прикладная наука : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы за 2015 г. / под науч. ред. А.А. Саламатова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 25–29.*

2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб. : Школа-Пресс, 1997. – 180 с.

3. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений [Текст] / Я.Л. Коломинский. – М. : Наука, 1984. – 240 с.

4. Лисина, М.И. Потребность в общении. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 57 с.

5. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст] / В.Б. Никишина. – М. : Сфера, 2003. – 253 с.

6. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Е.С. Слепович. – М. : Академия Холдинг, 1989. – 235 с.

7. Хайкина, М.А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Хайкина, Л.М. Лапшина // *Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факуль-*

тета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2016. – С. 153–156.

8. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / С.Г. Шевченко. – М. : Аркти, 2001. – 224 с.

9. Эльконин. Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Наука, 1989. – 370 с.

В.А. Шершнева

В.С. Васильева

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**FROM THE EXPERIENCE OF THE TUTOR SUPPORT OF THE FAMILY REINFORING
THE EARLY-CHILD CHILD WITH THE RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES**

Аннотация: в статье представлены материалы, раскрывающие первый опыт работы в качестве волонтера-тьютора в социально-реабилитационном центре сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается содержание работы тьютора в процессе сопровождения семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: тьютор, ребенок раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ.

Key words: tutor, an early child with disabilities, a family raising a child with the restricted health opportunities.

На современном этапе развития ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, актуальными становятся вопросы включения студентов волонтерскую деятельность [2].

Организация обучения студентов на первом курсе предусматривает возможности внеучебной деятельности в качестве волонтеров-тьюторов с целью формирования и развития базовых профессиональных компетенций. Сту-

дентам предоставляется возможность знакомства с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, сопровождения ребенка во время проведения коррекционно-развивающих занятий, праздничных и социально-значимых мероприятий.

При этом для студента очень важно понимание того, кто такой волонтер? Что включает в себя понятие «оказывать помощь семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья»?

В переводе с французского «волонтер» означает «доброволец». Следовательно, волонтер – это человек, который выполняет общественно значимую работу на безвозмездной основе. Волонтер – это неравнодушный к чужим проблемам человек, добровольно исполняющий какую-либо деятельность на благо обществу.

В современном обществе особого внимания требует категория детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, так как именно они и их семьи нуждаются в наибольшей степени в поддержке и сопровождении.

Несмотря на то, что в последние годы наметилась положительная тенденция снижения количества детей, у которых нарушения развития диагностируются в момент рождения и в первые месяцы жизни (родились больными или заболели: 2013 г. – 623,2 тыс. новорожденных, 2014 г. – 630, 8 тыс. новорожденных, 2015 г. – 607, 4 тыс. новорожденных), процент детей с врожденными аномалиями за последние пять лет остается практически неизменным и составляет 2,9 % (увеличение в 2013 году до 3 %). Важно отметить, что наблюдается негативная тенденция увеличения количества детей, впервые признанными инвалидами с 72801 человек в 2014 году, до 73106 человек в 2016 году, что закономерным образом оказывает влияние на стабильное увеличение количества детей-инвалидов в РФ в целом.

Родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, находятся в очень сложном эмоциональном, моральном и психологическом положении. Осознание того, что в семье родился ребенок, у которого проявляются разнообразные по тяжести и проявлениям своеобразия нервно-психического развития является причиной боли, которую трудно осознать и пережить. Только приняв эту ситуацию, увидев и осознав заинтересованность общества в помощи и поддержке, родители способны рассмотреть ситуацию спокойно, более конструктивно подойти к решению своей проблемы [1].

Именно в социально-реабилитационных центрах помощи семье и детям с ограниченными возможностями здоровья созданы благоприятные условия для включения волонтеров-тьюторов в процесс сопровождения, проведения коррекционно-реабилитационных и социально-значимых мероприятий, способствующих включению родителей в процесс коррекционной работы, повышению качества реабилитационных услуг и расширения социального пространства взаимодействия.

В период пребывания студентов-волонтеров в социально-реабилитационном центре, каждый из них закрепляется за определенной семьей, что позволяет с одной стороны реализовывать основные положения индивидуального подхода, с другой стороны – комплексно подходить к решению основных вопросов сопровождения ребенка и семьи в целом.

Для ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья взаимодействие с волонтерами-тьюторами в значительной степени создает возможности для расширения социальных контактов, увеличения количества специалистов, включенных в коррекционно-развивающий и реабилитационный процесс. Деятельность студентов-волонтеров, принимающих участие в сопровождении, позволяет формировать и развивать у ребенка новый социальный опыт, новые формы поведения, расширять социальные контакты, легче адаптироваться к разнообразным формам и методам работы, получая новый социальный опыт, способствующий нервно-психическому, физическому и личностному развитию ребенка в целом.

Для родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, поддержка волонтеров-тьюторов в процессе сопровождения создает возможности для расширения социальных контактов, получения дополнительного опыта взаимодействия со студентами, имеющих намерение создать благоприятные условия для развития их ребенка, обогащения их эмоционального опыта. Получение дополнительной социальной поддержки, в виде возможности получения консультаций со стороны специалистов, высвобождение дополнительного времени для решения социальных, бытовых и личных вопросов, в тот период, когда их ребенок находится под профессиональным присмотром волонтеров-тьюторов.

Для сотрудников социально-реабилитационных центров, оказывающих услуги детям с ограниченными возможностями здоровья и осуществляющих сопровождение семей, воспитывающих данную категорию детей, включение волонтеров-тьюторов в процесс реабилитации расширяет возможности оказа-

ния индивидуальной помощи родителям и членам семьи. Получение дополнительной профессиональной поддержки со стороны волонтеров-тьюторов целесообразно в процессе проведения комплексной медико-психолого-педагогической реабилитации детей, проведения мероприятий с родителями, направленных на повышение их реабилитационной компетенции, расширение социальных контактов в решении вопросов комплексного межведомственного взаимодействия в процессе сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Значимым данный вид деятельности является не только для родителей и их детей, но и для студентов, будущих специалистов в области оказания коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья и их семьям.

Перед студентом-волонтером стоит важная задача: помочь родителям поверить в своего ребенка; принять участие в раскрытии потенциальных возможностей ребенка, в создании возможностей для снятия психоэмоционального напряжения родителей; содействовать расширению социальных контактов семьи и формированию реабилитационной компетенции родителей.

Студент-волонтер принимает участие в первую очередь в сопровождении семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Его деятельность способствует формированию вокруг ребенка с особыми образовательными потребностями толерантной к нему социокультурной среды.

Для успешной реализации задач, стоящих перед студентом-волонтером, осуществляющим тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья необходимо определить круг его компетенций.

В нашем понимании, тьютором в процессе сопровождения семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, может быть студент, обучающийся в высшем учебном заведении по программам бакалавриата и магистратуры, по направлению «Специальное (коррекционное) образование», получающий знания и обладающий знаниями в области специальной педагогики и специальной психологии. Допускается отсутствие у студентов-волонтеров опыта педагогической и практической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Цель работы тьютора (студента-волонтера) заключается в организации условий для успешного включения семьи ребенка раннего возраста с особенностями развития в социальную среду.

Успешность включенности ребенка в социальную среду может определяться с точки зрения развития его: когнитивной (познавательной) сферы: знаний и навыков; коммуникативной сферы: умения общаться; эмоциональной сферы: психологической адаптации к процессу обучения, проведению коррекционно-реабилитационной работы, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроения по отношению к процессу обучения и нахождению в социальной среде; самостоятельности.

Для того чтобы условия нахождения ребенка в социально-реабилитационном центре или дошкольной образовательной организации были по-настоящему комфортны и мотивировали его на развитие, в основе работы тьютора (студента-волонтера), (как и любого другого взрослого, работающего с «особым» ребенком) должны лежать такие понятия, как: безусловное принятие особенностей ребенка; вера в возможности ребенка; искренний интерес личности ребенка; доброжелательность; толерантность; безусловное принятие возможных реакций родителей; последовательность действий и поступков.

Важно отметить, что осуществляя тьюторское сопровождение семьи, у студентов не только происходит формирование необходимых профессиональных компетенций, они активно включаются и научно-исследовательскую деятельность. Создаются возможности для проведения экспериментальных исследований в рамках написания курсовых работ, квалификационных работ, магистерских диссертаций, участия в научной деятельности студентов высших учебных заведений, подготовки работ для участия в научных конкурсах, подготовки научных статей с дальнейшей их публикацией в региональных, федеральных и международных изданиях.

Библиографический список

1. Андриященко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст] : метод. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андриященко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 161 с.

2. Васильева, В.С. Шаг навстречу: тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие [Текст] / В.С. Васильева [и др.]. – Челябинск : Цицеро, 2017. – 169 с.

**ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**PECULIARITIES OF VISUAL PERCEPTION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE
WITH DELAY OF MENTAL RETARDATION**

Аннотация: в статье представлена характеристика особенностей зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описаны результаты собственного практического исследования, выявлены конкретные показатели зрительного восприятия дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, дети старшего дошкольного возраста, восприятие, зрительное восприятие.

Key words: mental retardation, children of senior preschool age, perception, visual perception.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) – самая многочисленная, неоднородная по структуре и достаточно сложная в организации коррекционного воздействия группа детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сложность данной группы во много обусловлена необходимостью организации коррекции на ранних этапах психолого-педагогического сопровождения – в дошкольном возрасте (не позже!); только тогда с большей вероятностью будет реализована основная коррекционная задача, стоящая перед педагогом, работающим с такими детьми: вывод общепсихического развития ребенка в норму [2].

Данная ситуация во много обусловлена повышенной пластичностью мозга ребенка на ранних этапах развития. Эта особенность ЦНС характерна как для сохранного мозга, так и для различных вариантов дизонтогенеза [8], в т.ч. и имеющих основные проявления в своеобразии интеллектуальной деятельности. Современные исследования рассматривают пластичность нервной системы как биологическую основу абилитационных и реабилитационных процессов в психике детей с ЗПР [5].

Однако проектирование коррекционного воздействия становится невозможным без детального изучения структуры дефекта. Исследования психологов показывают, что у детей, имеющих задержку психического развития, отмечена несформированность отдельных психических функций, как правило, базовых: внимания, восприятия, памяти [7]. И это еще одна особенность изучаемой категории дошкольников. Поэтому изучение особенностей зрительного восприятия, которое составляет базу для развития зрительной памяти, играет ключевую роль в познавательной деятельности ребенка, является очень актуальным направлением при исследовании ЗПР [3].

Для решения основной задачи было организовано собственное практическое исследование, в котором приняли участие 10 воспитанников подготовительной школы группы; все обследованные имели задержку психического развития; для диагностики была использована методика Л.Б. Осиповой [1; 4; 6]. Данная методика позволяет исследовать способность к восприятию цвета, формы и величины у детей дошкольного возраста, а, следовательно, оценить уровень развития зрительного восприятия в целом (высокий, средний, низкий).

Общий анализ результатов исследования показывает, что в исследуемой выборке у детей в основном низкий уровень развития зрительного восприятия – таких дошкольников 50 %. Как правило, это были дети, которые демонстрировали неточности при восприятии всех основных изучаемых параметров: цвет, форма, величина.

У 30 % детей отмечен средний уровень зрительного восприятия. У этих детей трудности в основном возникали при восприятии формы; цвет и размер опознавался детьми, как правило, без ошибок.

И только 20 % дошкольников с ЗПР демонстрируют уровень развития зрительного восприятия, близкий к возрастной норме, опознавая основные исследуемые параметры – цвет, форма, величина – правильно.

Более детальный анализ результатов исследования показывает, что дети с ЗПР лучше всего справились с раскладыванием предметов в порядке возрастания и убывания величины, у 30 % из них это задание вызвало большой интерес.

Результаты исследования восприятия цвета показывают, что все основные цвета дети воспринимают и опознают безошибочно, при восприятии же дополнительных цветов у 50 % детей возникли трудности в назывании и узнавании, таких цветов как оранжевый, голубой, фиолетовый, розовый. Данные цвета дети либо не называют, либо называют соответствующим основным цве-

том (например, оранжевый цвет называется желтым или красным, голубой цвет – синим).

В малонасыщенных оттенках дети не различают их основные цветовые тона и не могут найти сходства между насыщенными и малонасыщенными оттенками одного и того же тона.

60 % детей испытывают значительные трудности в восприятии формы: многие из них не смогли выбрать определенную фигуру из предложенных самостоятельно. У детей возникли трудности при соотнесении фигур с объемными и предметными изображениями, с формой объемных тел и предметов. Дошкольники ориентировались в основном не на основную форму, а на отдельные детали. При определении формы дети с ЗПР действовали путем проб и ошибок, а не через зрительное соотнесение и опознание.

Таким образом, рассматривая зрительное восприятие как базу для развития зрительной памяти и как основу общепсихического развития ребенка дошкольного возраста, а также учитывая конкретные результаты исследования отдельных параметров зрительного восприятия (цвет, форма, величина), можно констатировать необходимость организации коррекционной работы по развитию у дошкольников с задержкой психического развития как отдельных параметров зрительного восприятия, так и зрительного восприятия в целом.

Библиографический список

1. Андрющенко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст] : метод реком учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андрющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 161 с.

2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л.Н. Блинова. – М., 2004. – 131 с.

3. Долгова, В.О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / В.О. Долгова, Л.М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 уч. год / под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51–54.

4. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст] : учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений дефектологических фак-ов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2010. – 252 с.

5. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологические основы индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // *Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки : мат-лы VI междунар. науч.-практич. конф.* – М. : н-и. ц. «Академический», 2015. – С. 14–16.

6. Осипова, Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире [Текст]: метод. пособие для тифлопедагогов / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева / под ред. В.Я. Салаховой. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с.

7. *Методология и методы психологического исследования* [Текст] / науч. редактор Б.С Волков. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2005. – 352 с.

8. Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений [Текст] / В.Ф. Шалимов. – М.: «Академия». – 2003. – 157 с.

Ю.К. Яковлева

научный руководитель В.С. Васильева

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ON THE QUESTION OF SELF-SERVICE SKILLS IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH THE DISSEMINATION OF THE AUTHENTIC SPECTRUM

Аннотация: в статье представлен анализ проявления нарушений навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, рассмотрены современные технологии проведения коррекционной работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, расстройства аутистического спектра, навыки самообслуживания.

Key words: Children of preschool age, autism spectrum disorders, self-service skills.

Формирование навыков самообслуживания имеет первостепенное значение для психического развития ребенка в целом. Овладение навыками самообслуживания напрямую влияет на самооценку ребенка, является важным шагом на пути к его независимости.

Обучение навыкам самообслуживания позволяет решать задачи расширения и представления знания детей об окружающем мире, выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий. К сожалению, в последнее время значительно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, у которых в структуре дефекта проявляется нарушение навыков самообслуживания, оказывающее негативное влияние на весь ход психофизического развития ребенка [1, 3, 5; 6]. Наиболее ярко данное своеобразие развития проявляется у детей с расстройствами аутистического спектра, что ставит перед педагогами дошкольных образовательных организаций новые задачи в свете решения вопросов внедрения инклюзивного образования, реализации Федерального государственного образовательного стандарта и создания равных условий обучения и воспитания всем категориям детей дошкольного возраста [4; 5; 6; 9].

В международной классификации DSM-V термином расстройства аутистического спектра описывается диапазон состояний развития, включающий аутизм или синдром Л. Каннера, высокофункциональный аутизм и синдром Аспергера. Вне зависимости от конкретного диагноза расстройства аутистического спектра характеризуются трудностями с социальным взаимодействием, социальной коммуникацией и гибкостью мышления [8; 10].

У детей с расстройством аутистического спектра навыки самообслуживания самопроизвольно не формируются. Таких детей нужно учить всему есть, пить, самостоятельно пользоваться горшком, умываться, чистить зубы, одеваться и многие другие социально-бытовые навыки, которые нормальные дети осваивают спонтанно или при незначительной помощи взрослых, для детей с РАС чаще всего недоступны. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей.

Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С.Никольская отмечают, что в норме дети в возрасте трех лет часто стараются отстоять свою самостоятельность, проходя кризис трех лет. Ребенок с РАС, напротив, будучи не уверенным в своих силах часто даже не старается привлечь помощь взрослого, становясь зависимым от поддержки со стороны взрослого. Поэтому крайне важно создать у него

ощущение «успеха, силы» и как можно раньше начать подключать его к наиболее легким операциям, подчеркивая, как у него хорошо и ловко все получается, какой он сильный, как быстро одевается, аккуратно ест, чисто умывается [8].

Брюс Л. Бейкер и Алан Дж. Брайтман считают, что ребенок с РАС чувствует себя спокойнее и лучше регулирует свое поведение, когда для него существует четкий распорядок дня. Важно построить его день, опираясь на привычные, любимые им дела так, чтобы обучение навыку вызывало удовольствие от проделанной работы [7].

К современной технологии формирования навыков самообслуживания относят прикладной анализ поведения (Applied Behavioral Analysis – сокращенно АВА), которая рассматривается как эффективная программа поведенческого вмешательства для развития различных навыков и устранения нежелательного поведения у детей с РАС [5].

АВА включает в себя как прикладные методы поведенческого вмешательства, так и фундаментальные исследования принципов, формирующих и поддерживающих человеческое поведение. АВА основывается на науке обучения и поведения. Эта наука включает в себя общие принципы о том, как работает поведение и как происходит обучение. АВА-терапия применяет эти принципы к поведенческим методам лечения таким образом, чтобы увеличить уровень желаемого поведения и уменьшить уровень опасного или проблемного поведения, которое может мешать обучению и эффективному социальному взаимодействию. Также АВА-терапия используется для улучшения речевых и коммуникативных навыков, внимания, памяти и академических навыков.

Программы АВА, или прикладного анализа поведения, разработанные индивидуально, могут рассматриваться как определенный план. Определенным типам поведения соответствуют определенные последствия, и если ваши реакции на поведение ребенка (последствия) предсказуемы и последовательны, то они понятны ребенку. Соответственно ребенок начинает понимать взрослого лучше. Присутствие взрослого начинает оказывать на ребенка успокаивающее воздействие, он реже расстраивается и становится более открытым для взаимодействия [5].

Зарубежными исследователями разработаны и представлены в практике работы с детьми с РАС следующие функциональные системы коммуникации, способствующие развитию навыков самообслуживания: Коммуникационная система обмена изображениями (PECS) разработана около двадцати лет назад в США Lori Frost и Andrew Bondy в рамках «Программы коррекции аутизма».

Наблюдения за детьми дошкольного возраста показали, что у 80 % детей с аутизмом в возрасте пяти лет и младше нет практически никакой речи. Целью PECS является формирование начальной коммуникации в социальном взаимодействии с использованием обозначающих карточек. Обучение основано на принципах АВА [2].

Следует отметить и другие варианты пиктограммно-идеограммного общения, которые использовались в случаях тяжелых психофизических нарушений у детей, и которые могут быть использованы для развития коммуникации детей с РАС, например, блисс-символы (Чарльз Блисс, Канада) – семантическая языковая система, способная замещать любой другой естественный язык [2; 3; 5].

Визуальная поддержка – это любые наглядные предметы, которые способствуют коммуникации или предоставляют нам информацию. Визуальная поддержка освобождает людей, страдающих аутизмом, от их основных проблем: абстракции и последовательности событий во времени. Т. Питерс считает, что для многих людей, страдающих аутизмом, процесс умывания представляет собой большое непонятное действие. Он считает крайне важным понимать, что даже те аутичные дети, которые владеют вербальными навыками, испытывают трудности с «вербальной поддержкой» [11; 12]. С помощью визуальной поддержкой ребенок с РАС может достичь понимание таких вещей, которых никаким другим способом понять невозможно, делает их мышление более гибким. Визуальные средства повышают уровень самостоятельности, а чем выше самостоятельность, тем меньше возникает проблем в поведении и неудач.

В соответствии с данной программой не ставится задача научить ребенка всему сразу. Сначала внимание уделяется одному, наиболее доступному ему навыку, лишь постепенно происходит включение его в наиболее простые операции в других бытовых ситуациях. Родители аутичных детей должны быть готовы к тому, что для закрепления уже усвоенного навыка еще долгое время будет требоваться внешняя организация повседневных действий ребенка, а сам процесс освоения им необходимых бытовых навыков является длительным и постепенным, требующим большого терпения [8].

Формирование навыков самообслуживания у детей с РАС является для них и их родителей жизненной необходимостью. Без освоения навыков ребенок не сможет самостоятельно позаботиться о себе. Следовательно, необходи-

ма целенаправленная работа по обучению социально-бытовым навыкам в ходе специально организованного обучения с использованием специальных коррекционных упражнений и заданий.

Библиографический список

1. Абраров, Н.А. К вопросу о формировании социально-коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст] / Н.А. Абраров, В.С. Васильева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : мат-лы науч.-практич. конф. (заочной) с междунар. участием / отв. редактор: А.Ю. Нагорнова. – М., 2015. – С. 11–14.

2. Бейкер, Брюс Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам [Текст] / Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. – М. : Теревинф, 2000.

3. Васильева, В.С. Исследование процессов коммуникации у дошкольников с аутистическими чертами характера [Текст] / В.С. Васильева, М.Н. Вардугина // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2015. – № 6. – С. 44–47.

4. Васильева, В.С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.С. Васильева, О.Н. Дягилева // Фундаментальная и прикладная наука : сб. науч. ст. по итогам науч.-исследовательской работы за 2014 учебный / под ред. М.В. Потаповой. – Челябинск : Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 79–81.

5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи (Особый ребенок) [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2007. – 288 с.

6. Осипова, Л.Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования [Текст]: учеб.-метод. пособие / Л.Б. Осипова [и др.]. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с.

7. Перминова, Г.А. Современное состояние исследования проблем аутизма и нарушений аутистического спектра [Текст] / Г.А. Перминова / VII междунар. конф. по исследованию аутизма (IMFAR-2008) // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 3. – С. 115–117.

8. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] / Т. Питерс. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.

9. Турбина, Т.А. Инклюзивное образование – будущее детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т.А. Турбина, В.С. Васильева // Инклю-

зивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : мат-лы Всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 282–289.

10. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения [Текст] / Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

11. Bondy, A. A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism. Bethesda, MD: Woodbine House [Текст] / A. Bondy, L. Frost. – 2002. – 155 p.

12. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition [Текст]. – 2013. P. 51–53.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алабугина Анастасия Владимировна – студент магистратуры 2 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», заочная форма обучения, группа ЗФ-206/173-2-1

Басина Дарья Евгеньевна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1

Благодарова Елена Леонидовна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», заочная форма обучения, группа ЗФ-306/102-5-2; учитель МКОУ «ООШ для обучающихся с ОВЗ г. Коркино»

Блинова Евгения Александровна – студент 4 курса бакалавриата, направление подготовки 39.03.02 Социальная работа, профильная направленность «Социальная защита и обслуживание семей и детей», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-406/103-4-1

Борщевская Евгения Владимировна – студент магистратуры 1 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», заочная форма обучения, группа ЗФ-106/188-2-1; заведующий комиссией, подразделение ПМПК г. Коркино Челябинской области

Брызгалов Дмитрий Сергеевич – студент 4 курса бакалавриата, направление подготовки 39.03.02 Социальная работа, профильная направленность «Социальная защита и обслуживание семей и детей», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-406/103-4-1

Бурова Надежда Ильинична – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Валеева Виктория Радиковна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная

направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/102-4-1

Васильева Виктория Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Велижанцева Анастасия Сергеевна – студент магистратуры 2 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», заочная форма обучения, группа ЗФ-206/188-2-1

Виноградова Марина Сергеевна – студент 4 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-406/102-4-2; воспитатель МАДОУ «ДС № 18 г. Челябинска»

Войтюк Анна Анатольевна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/102-4-1

Галламова Анастасия Романовна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Гаспарян Ксения Грачьевна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Григорьева Арина Александровна – студент магистратуры 1 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», заочная форма обучения, группа ЗФ-106/188-2-1; учитель-дефектолог МАУ «ЦППМСР Курчатовского района г. Челябинска»

Долгова Вероника Олеговна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Дружинина Лилия Александровна – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Дудина Анастасия Рашитовна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-206/102-5-1; МОУ ОЦ № 2

Ефимова Елизавета Евгеньевна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки 37.03.02 Конфликтология, профильная направленность «Конфликтология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/119-4-1

Жалилова Диана Дамировна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1

Жевлакова Анна Сергеевна – студент магистратуры 2 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», заочная форма обучения, группа ЗФ-206/188-2-1; воспитатель МБДОУ «ДС № 10 г. Челябинска»

Зуева Ирина Юрьевна – студент магистратуры 2 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», группа ОФ-206/173-2-1; воспитатель МБДОУ «ДС № 481 г. Челябинска»

Ивакина Ксения Сергеевна – студент магистратуры 2 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», заочная форма обучения, группа ЗФ-206/173-2-1; педагог дополнительного образования МБУДО «ЦВР г. Челябинска»

Иноземцева Анастасия Сергеевна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-306/102-5-1; воспитатель МАДОУ «ДС № 75 г. Челябинска»

Кобелева Елена Евгеньевна – студент магистратуры 1 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», группа ОФ-106/173-2-1

Ковалёва Алёна Александровна – ст. преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Ковалёва Анна Константиновна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1

Ковригина Юлия Павловна – студент 4 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-406/102-4-1

Кондратенко Валентина Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Коровина Наталья Александровна – студент 4 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-406/102-4-1

Королева Оксана Юрьевна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1; учитель-логопед МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска»

Крылова Екатерина Владимировна – студент магистратуры 1 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», группа ОФ-106/173-2-1

Лапшина Любовь Михайловна – канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Лесничок Виктория Викторовна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», г. Миасс, заочная форма обучения, группа ЗФ-211/101-5-1; воспитатель МДОУ «Детский сад № 34 г. Миасса»

Лысова Анна Анатольевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Машукова Ольга Александровна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/102-4-1

Мельникова Алла Эдуардовна – студент магистратуры 3 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», заочная форма обучения, группа ЗФ-306/173-2-1

Менз Наталья Викторовна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/101-4-1

Нарихнюк Юлия Викторовна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/102-4-1

Осадчук Анастасия Сергеевна – студент 4 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-406/102-4-1

Осипова Лариса Борисовна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Пономаренко Екатерина Николаевна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/102-4-1

Попова Карина Викторовна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/102-4-1

Пташко Татьяна Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры социальной работы факультета инклюзивного и коррекционного образования

Романова Анна Олеговна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки 37.03.02 Конфликтология, профильная направленность «Конфликтология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/119-4-1

Рындыч Алена Александровна – студент магистратуры 1 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», заочная форма обучения, группа ЗФ-106/188-2-1; воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Савина Виктория Владимировна – студент 4 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-406/102-4-1; учитель-дефектолог МБУ СО СРЦ «Здоровье»

Склярова Мария Евгеньевна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1

Сошникова Наталья Григорьевна – канд. пед. наук, доцент, декан факультета инклюзивного и коррекционного образования

Стародубцева Алена Андреевна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1

Трофимова Ксения Сергеевна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1

Ульянова Евгения Андреевна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-206/102-5-1; воспитатель МБДОУ «ДС № 245 г. Челябинска»

Фокина Анастасия Вадимовна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Логопедия», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/101-4-1

Хайкина Мария Андреевна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-306/102-5-1

Хамидуллина Светлана Юристовна – студент 3 курса бакалавриата, направление подготовки 39.03.02 Социальная работа, профильная направленность «Социальная защита и обслуживание семей и детей», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-306/103-4-1

Хрущёва Любовь Борисовна – студент магистратуры 1 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», группа ОФ-106/173-2-2; воспитатель МБДОУ ДС № 7, Копейский городской округ

Чикунова Ольга Ивановна – студент магистратуры 1 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», заочная форма обучения, группа ЗФ-106/173-2-1; логопед-дефектолог, Центр

коррекционной помощи детям с особыми образовательными потребностями "Мой особый ребенок", г. Челябинск.

Чистякова Марина Андреевна – студент 4 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-406/102-4-1

Шереметьева Елена Викторовна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Шершнёва Виктория Александровна – студент 1 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-106/102-4-1

Широкова Анастасия Александровна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, заочная форма обучения, группа ЗФ-206/102-5-1

Щербак Светлана Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования

Яковлева Юлия Константиновна – студент 2 курса бакалавриата, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», факультет инклюзивного и коррекционного образования, группа ОФ-206/102-4-1

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

Сборник научных статей
по итогам научно-исследовательской работы
преподавателей и студентов факультета
инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ
за 2016-2017 учебный год

Ответственный за выпуск: Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий

ISBN 978-5-91283-850-7

Издательство ЗАО «Цицера»
454080 г. Челябинск, Свердловский проспект, 60

Подписано к печати 26.09.17.

Формат 60 × 84 1/16. Объем уч.-изд. л.15,1

Заказ № 692. Тираж 300 экз.

Бумага для множ. ап.

Отпечатано на ризографе в типографии ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск. пр. Ленина, 69