Министерство образования и науки Российской Федерации

Министерство образования и молодежной политики ЧР

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Факультет дошкольной и коррекционной педагогики и психологии

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДОШКОЛЬНОМ И СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Сборник научных статей

Чебоксары 2018

УДК [376.1 : 008] (082)
ББК 74.50я431
К 906

Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании : психолого-педагогический аспект : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – 279 с.

Печатается по решению ученого совета ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

Ответственный редактор
кандидат педагогических наук, доцент *Т. Н. Семенова*

В сборнике научных статей представлены материалы XV Всероссийской научно-практической конференции «Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект», состоявшейся 17 апреля 2018 года на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

© ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», 2018

Раздел 1. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДОШКОЛЬНОМ И СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ : ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМОВ ЗАПОМИНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Е.П. Аралина
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема формирования приемов запоминания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, представлена коррекционно-развивающая программа по формированию приемов запоминания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности.

Ключевые слова: память, формирование приемов запоминания, нарушения зрения.

В учебной работе от ребенка требуется усваивать, быстро и качественно запоминать большое количество разнообразного материала, поэтому особо важная роль принадлежит памяти и развивать ее у детей педагогически важно. Необходимым условием успешного обучения в школе является развитие произвольных форм психики в старшем дошкольном возрасте, включая произвольное логическое запоминание с использованием приемов запоминания. Важно не механически заучивать информацию и потом быстро ее забыть, а именно научиться запоминать новую информацию легко и надолго.

Память играет огромную роль для дошкольников с нарушениями зрения, на что указывают исследования В. П. Ермакова и Г. А. Якунина, но у них наблюдаются специфические особенности в развитии памяти, хотя развитие их памяти происходит по общим с нормой закономерностям. Таким образом, им требуется специальная коррекционно-развивающая работа по развитию процессов памяти, они нуждаются в специально-организованном обучении по овладению логическими смысловыми приемами запоминания. Все это свидетельствует о важности нашего исследования.

Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что процесс формирования приемов запоминания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения будет наиболее эффективным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: 1) развитие высших психических функций, обеспечивающих мнемическую деятельность; 2) развитие как простых, так и смысловых приемов запоминания в специально организованной деятельности.

Педагогический эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад №48 «Журавлик» города Новочебоксарска. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Был проведен констатирующий этап исследования с помощью методик «10 слов», «10 предметов», «Опосредованное запоминание».

Целью методики «10 слов» было изучить особенности мнемической деятельности, кратковременной произвольной слуховой памяти и использования приемов запоминания детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. В ЭГ детей с высоким уровнем сформированности приемов запоминания обнаружено не было, у 30% – средний уровень, у 70% был выявлен низкий уровень. В КГ детей с высоким и средним уровнем сформированности приемов запоминания было по 50 % и детей с низким уровнем обнаружено не было.

Целью методики «10 предметов» являлось изучение особенностей мнемической деятельности, кратковременной зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. По результатам методики в ЭГ было выявлено, что у 60 % был установлен средний уровень, у 40 % был показан низкий уровень. В КГ детей с высоким уровнем было обнаружено 70 %, 30 % составили дети со средним уровнем и детей с низким уровнем обнаружено не было.

Целью методики «Опосредованное запоминание» было изучить особенности мнемической деятельности, логической памяти, опосредованного запоминания при использовании вспомогательных средств у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Анализ данных показал, что в ЭГ у 40 % детей преобладал средний уровень, у 60 % низкий уровень и высокий уровень не продемонстрировал ни один из участников эксперимента. В КГ детей с высоким уровнем было 70%, средний уровень выполнения диагностического задания составил 30 % и низкий уровень выполнения данного диагностического задания показан не был.

Анализ общего уровня сформированности приемов запоминания показал следующее. Дети с высоким уровнем развития мнемической деятельности принимали цель запомнить, использовали смысловые логические приемы запоминания, отличались высокой продуктивностью запоминания и значительной самостоятельностью во время выполнения задания. Дети со средним уровнем частично принимали цель запомнить, пользовались в основном механическими приемами запоминания, у них отмечена средняя продуктивность запоминания и недостаточная самостоятельность при выполнении задания. Дети с низким уровнем не принимали цель запомнить, не пользовались приемами запоминания, им требовалась постоянная контролирующая помощь взрослого, даже с помощью взрослого у них возникали трудности при выполнении заданий диагностических методик. Таким образом, результаты экспериментального исследования подтверждают необходимость специального коррекционно-развивающего обучения по формированию приемов запоминания, развитию мнемической деятельности. В связи с этим на формирующем этапе эксперимента нами была разработана и апробирована программа формирования приемов запоминания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Цель формирующего этапа эксперимента состояла в определении оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих формированию приемов запоминания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. При составлении данной программы мы руководствовались принципами коррекционно-развивающей работы, которые сформулировали И. В Дубровина [2], Л. С. Выготский [1], А. В. Запорожец [4], Л. И. Плаксина [5] и др. Занятия формирующего этапа эксперимента проводились в игровой форме.

Коррекционно-развивающая работа проходила в 3 этапа. На первом подготовительном этапе основной целью явилось сформировать у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения предпосылки к развитию процессов памяти, мнемической деятельности. Мы посчитали, что у детей прежде всего необходимо развивать высшие психические функции (мышление, восприятие, внимание, речь, воображение), что поможет им в овладении необходимыми мыслительными операциями, вследствие чего будут созданы условия для более продуктивного запоминания и использования приемов запоминания. На втором этапе работы основной целью стало развитие непосредственно мнемической деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Мы занимались развитием способностей детей к использованию как простых приемов запоминания, таких как осознанное внимательное слуховое и зрительное восприятие предъявляемого материала, повторение в различных формах, так и развитием более сложных мнемических приемов: классификация, смысловое соотнесение.

На третьем этапе работы закрепляли знания и навыки детей, полученные в ходе проведения коррекционно-развивающей работы по развитию мнемической деятельности детей. На данном этапе дети пользовались мнемическими приемами в режимные моменты, в свободной от занятий деятельности.

С целью выявления эффективности проведенной нами работы по формированию приемов запоминания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения мы провели контрольный этап эксперимента. Результаты контрольного эксперимента показали, что в ЭГ появились дети с высоким уровнем, достигшим 30 %, дети со средним уровнем достигли 70%, детей с низким уровнем обнаружено не было. Дети с высоким уровнем стали чаще применять логические приемы запоминания (смысловое соотнесение, классификация), дети со средним уровнем увереннее применяли механические способы запоминания, появилась большая осознанность при их использовании. Качество запоминания у детей улучшилось во многом благодаря развитию операций сравнения, классификации и обобщения. Дети внимательно слушали инструкцию, принимали цель запомнить и припомнить, выполнение заданий стало более целенаправленным, дети старались запоминать больше слов, предметов.

Анализ результатов исследования позволяет утверждать, что разработанная и апробированная в ходе формирующего эксперимента работа по формированию приемов запоминания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой

деятельности показала свою эффективность. Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, задачи решены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Астрель, 2008. – 656 с.

2. Дубровина, И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 464 с.

3. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ / С. Д. Забрамная. – М. : Новая школа, 1998. – 144 с.

4. Запорожец, А. В. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец, В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Просвещение. – 2004. – 389 с.

5. Плаксина, Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Л. И. Плаксина, Л. П. Григорьева, В. З. Денискина. – М. : Экзамен, 2003. – 173 с.

К ВОПРОСУ О РОЛИ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. В. Александрова

ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье анализируется роль сенсорного воспитания в развитии детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дети дошкольного возраста, восприятие формы и цвета.

Современное дошкольное образование, направлено на то, чтобы формировать и развивать ребенка как личность и ориентирует педагога на индивидуальные особенности дошкольника. Содержание познавательного развития детей в образовании главным образом сосредоточено на том, чтобы формировать у дошкольников познавательные интересы, а также развивать их интеллектуальные качества. Познание ребенка начинается в раннем детстве, с момента, когда ребенок начинает воспринимать различные предметы и явления, которые его окружают.

То насколько эффективно усвоена та или иная практическая деятельность выступает главным условием сенсорного развития. Оно выступает как основа для познавания окружающего его мира, а также главной ступенью для эмоциональных навыков. В надлежащих условиях у детей начинают образовываться и совершенствоваться разные способности, накапливается опыт его сенсорного развития при помощи эмоций на мышечном уровне, осознания, зрительного восприятия происходит формирование навыков, при помощи которых он смог различать конфигурацию, величину, цвет объектов.

Особенности развития восприятия у дошкольников, их связь с умственным и личностным развитием рассматривались в работах таких ученых, как Л. А. Венгер, Л.С. Выготский, А. В. Запорожец, М. Монтессори, А. П. Усова, Ф. Фребель и др.

Тем не менее, сегодня все еще существует весомая необходимость для исследования сенсорного развития дошкольников, по той причине, что оно выступает как одно из приоритетных направлений во всестороннем развитии личности дошкольника.

Сенсорное развитие является фундаментом для всестороннего умственного развития детей. Другие формы познания, такие как воображение, мышление и запоминание – формируются, основываясь на образах восприятиях ребенка, которые в свою очередь являются результатом их переработки.

Если ребенок находится в психологическом комфорте и ощущает свободу, то благотворно сказывается на его психологическом развитии. Воспитание ребенка должно проходить в гармонии и целостности со всеми природными возможностями и способностями ребенка. Первоисточниками для развития выступают внешний мир, который окружает ребенка, разнообразные игра, средства, трудовая деятельность, и общение дошкольника со взрослыми. Роль же педагога заключается в исследовании. Он изучает личность ребенка в целом.

Каждый ребенок ощущает окружение природы и все ее сенсорные признаки, своим зрением, слухом, вкусовым ощущением и запахами, и каждый ребёнок тем или иным образом это воспринимает и именно поэтому так важно, чтобы это происходило не стихийно, а с грамотной подачей педагогического руководства со стороны взрослых. Основываясь на множестве психологических исследований, можно сказать, что большинство трудностей, которые испытывают дети в процессе начального обучения вызвано, недостаточной гибкостью и точностью восприятия. И дело тут не столько в том, что недостаточный уровень сенсорного развития крайне сильно уменьшает возможность ребёнка в успешном обучении. Но так, же крайне важно принимать во внимание тот факт, что высокий уровень данного развития для человеческой деятельности в целом, крайне важно, особенно для его творческого потенциала.

Итак, сенсорное развитие малыша обладает огромным значением, данный возраст выступает наиболее благоприятным для того, чтобы развивать деятельность органов чувств и накапливать опыт о мире который находится вокруг ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер, Л. А. Сенсорное воспитание дошкольников/ Л. А. Венгер, В. С. Мухина // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 13. – С. 14-16.

2. Гирвиц, Г. И. Расширение сенсорного опыта младших школьников в процессе предметно-практической деятельности / Г. И. Гирвиц // Школьный логопед. – 2007. – №3. – С. 42-46.

3. Запорожец, А. В. Развитие восприятия и деятельность / А. В. Запорожец. – Москва : Просвещение, 2000. – 364 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

А. Л. Антонова
ЧГПУ им. Я. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема развития графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, описаны основные результаты проведения психодиагностической работы в данном направлении с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата в сравнении с нормативно развивающимися старшими дошкольниками, намечены основные пути специально организованной формирующей работы в данном направлении.

Ключевые слова: графо-моторный навык, нарушение опорно-двигательного аппарата.

Процесс развития графо-моторных навыков у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата рассматривается как поэтапное овладение ребенком операциями и действиями при целенаправленном обучении, в ходе которого происходит постепенное усложнение целей графической деятельности, превращение в средство социализации – общения и приобщения к социокультурным ценностям, социальной адаптации личности как субъекта деятельности.

Графо-моторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Рисуя, дети в этом возрасте опираются на «память руки». Зрительный контроль за движениями почти отсутствует. Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Рука как бы учит «глаз». Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. При этом «глаз», обогатившийся опытом «руки», принимает участие в управлении движениями. С этого момента зрительно- моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков [1].

Как пишет О.А. Талипова, проведенные в последнее время исследования свидетельствуют об изменении соматического и психического статуса современных детей [2]. В последнее время становится заметно, что повседневная замена игровых упражнений компьютером снижает развитость мелкой моторики современных детей. Облегченность

нажатием клавиши не способствует полноценному развитию моторики пальцев рук. А в существующих программах по подготовке детей к школе недостаточное внимание уделяется содержанию работы по подготовке дошкольников к овладению навыками письма.

Нельзя не заметить, что в современных условиях развития системы образования увеличился спрос на психолого-педагогические услуги. В условиях дошкольной образовательной организации в последнее время немало внимания уделяется развивающим занятиям с детьми. Однако вопрос о развитии графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста, в том числе у дошкольников, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, разработан не в полной мере, в практической деятельности педагоги не уделяют достаточно внимания развитию графо-моторных навыков детей.

Таким образом, перед нами четко высвечивается проблема: Гипотеза исследования: «Каковы психолого-педагогические условия эффективного развития графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями ОДА?»

Мы предполагаем, что процесс развития графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями ОДА будет наиболее эффективным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: использование дидактических игр как средства развития указанных навыков; развитие целостности, дифференцированности восприятия, формирование эталонов цвета, формы, величины; развитие мелкой моторики рук у детей.

С целью изучения особенностей графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата был проведен констатирующий этап эксперимента на базе БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ №3 Минобразования Чувашии и МБДОУ «Детский сад №128» г. Чебоксары, Чувашской Республики. В исследовании приняли участие 10 детей 5-6 лет в норме и с нарушениями опорно-двигательного аппарата (нижний парапарез 2-ой степени, врождённая миопатия, врождённая плоско-вальгусная деформация стоп, детский церебральный паралич).

Были использованы следующие психодиагностические методики: Графо-моторная проба «Заборчик» (А. Р. Лурия), Тест на определение уровня точности выполнения движений пальцами доминантной руки, Тест «Кулак – ребро – ладонь» (А. Р. Лурия).

Изучение уровня развития мелкой моторики рук с помощью методики Графо-моторная проба «Заборчик» показало, что для большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушениями ОДА характерен высокий уровень развития мелкой моторики рук (50%). Это означает, что у детей достаточный уровень развития общей и мелкой моторики, которые являются психологическим базисом развития речи и других высших психических функций в дошкольном возрасте. У 40% детей выявлен средний уровень развития мелкой моторики, у 10% дошкольников указанного возраста – низкий уровень. При проведении аналогичных испытаний у детей, развивающихся в норме, установлено, что 60% детей старшего дошкольного возраста с нормативным развитием демонстрируют показатели высокого уровня развития мелкой моторики, 40% испытуемых – средний

уровень. Полученные данные свидетельствуют, что нарушение опорно-двигательного аппарата может мешать формированию зрительно-моторной координации, задерживанию и искажению развития пространственно-временной ориентировки

В ходе «Теста на определение уровня точности выполнения движений пальцами доминантной руки» было получено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушениями ОДА выявлен достаточный уровень точности выполнений (80%); у 20% – недостаточный уровень. Результаты диагностики детей в норме показали, что у 100% детей достаточный уровень развития графо-моторных навыков. Дети точно выполняли движения пальцами и соединяли пальцы колечками ловко, не сбиваясь, не нарушая последовательности.

Графо-моторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. В ходе исследования по тесту «Кулак – ребро – ладонь» было выявлено, что у 80% детей старшего дошкольного с нарушениями ОДА достаточный уровень развития графо-моторных навыков, и только 20% имеют недостаточный уровень. Также в ходе исследования у детей в норме было выявлено, что 100% имеют достаточный уровень развития.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что у большинства детей достаточный уровень развития графо-моторных навыков то же время требуется проведение дополнительной работы для их совершенствования, особенно у части дошкольников с нОДА.

Целью формирующего этапа эксперимента является развитие графо-моторных навыков старшего дошкольного возраста с нарушениями ОДА при реализации условий, обозначенных в гипотезе исследования развития.

Нами была разработана серия из двенадцати занятий. Коррекционная программа включает в себя 3 этапа: 1 этап направлен развитие целостности, дифференцированности восприятия, формирование эталонов цвета, формы, величины; 2 этап – на развитие мелкой моторики рук у детей; 3 этап – на формирование буквенного гнозиса и закрепление полученных ранее результатов. На данный момент работа находится в стадии завершения формирующей работы, о результатах которой мы сможет судить после проведения контрольного среза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова, Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н.Г. Агаркова // Начальная школа. – 2009. – № 4. – С. 15-17 с.

2. Талипова, О.А. Психологические особенности самоотношения как фактора психического развития проблемных подростков / О.А. Талипова. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. – 252 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Н.П. Архилина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье освещены вопросы психологических особенностей слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Автором предпринята попытка определения психолого-педагогических условий развития слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: слуховая память, нарушения речи, старший дошкольный возраст.

Память становилась предметом исследования у многих авторов, которые поразному объяснили ее структуру, генез, взаимодействие с другими психическими функциями (Р. Аткинсон, Л. С. Выготский, П. Жане, З. М. Истомина, И. А. Корсаков, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.) [5].

Р. С. Немов [5] определяет память как психическое свойство человека, способность, к накоплению, (запоминанию) хранению и воспроизведению опыта и информации.

А. Г. Маклаков [4] указывает, что память – сложный процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом,

А. В. Петровский [6] интерпретирует память как запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта.

По словам М. В. Гомезо [2] память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта.

Таким образом, память – это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и воспроизведении данных прошлого опыта.

М.Е. Варламова указывает, что на этапе предшкольной подготовки важно обращать внимание на уровень сформированности слуховой памяти у детей для своевременного проведения коррекционно-развивающих мероприятий по повышению ее уровня для успешного обучения в школе [1].

В исследованиях логопсихологов (В. А. Калягина, Т. С. Овчинникова и др.) показаны как сходства, так и различия в памяти у дошкольников с нарушениями речи и без нарушений речи. Общим является соотношение видов памяти разной модальности: наиболее развита моторная и наименее – слуховая память. В обоих случаях выявлена положительная динамика запоминания в процессе кратковременной памяти над механической. Среди отличий обращает на себя внимание в среднем более низкая продуктивность памяти детей с нарушениями речи, причем более монотонная динамика нарастания количества воспроизведенных единиц в слуховой кратковременной памяти.

Работы И. Т. Власенко, Г. С. Гуменная, О. Р. Даниленкова, Е. М. Мастюкова, Т. А. Фотекова посвященные изучению особенностей памяти у детей с нарушениями речи, позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми, дети с ре-

чевой патологией часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции.

Таким образом, изучение особенностей слуховой памяти у детей с нарушениями речи является актуальной темой и стало целью нашей научно-исследовательской работы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС «Шевле» с. Яльчики Яльчикского района Чувашской Республики

В исследовании приняли участие 20 детей с нарушениями речи.

Целью констатирующего эксперимента явилось установлении особенностей и уровня развития слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие диагностические методики: «Запомни цифры» (Р. С. Немов), «10 слов» (А. Р. Лурия), «Воспроизведение рассказа» (А. Ю. Афонькина).

В ходе исследования были выявлены следующие особенности слуховой памяти старших дошкольников с нарушениями речи:

• низкий объем запоминаемого речевого материала как на длительный, так и на короткий срок;

• быстрое забывание речевого материала;

• искажения и смысловые замены слов при отсроченном воспроизведении;

• преобладание при воспроизведении замен слов по фонетическому сходству, что, возможно, обусловлено недоразвитием фонематического восприятия;

• замедленное образование временных связей и замедленная выработка дифференцировок, что выражается в необходимости большего количества подкреплений для запоминания материала;

• слова, связанные между собой по смыслу, запоминаются лучше, чем разрозненные слова;

• цифровой материал, воспринятый на слух, запоминается лучше, чем словесный.

Итак, результаты количественного и качественного анализа полученных в ходе исследования данных, позволяют утверждать, что у детей с нарушениями речи снижена продуктивность слуховой памяти, что требует особого внимания, особенно на этапе предшкольной подготовки, и разработки и проведения психолого-педагогических мероприятий, способствующих эффективному развитию слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова, М. Е. Психологические особенности слуховой и зрительной памяти субьекта в условиях зрительной и слуховой патологии / М. Е. Варламова // Психолого-педагогическое сопровождение развития субъектности ребенка в поисковой и познавательной деятельности : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Э. А. Баранова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 133 с. – С. 82-87.

2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 276 с.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер.. – М. : Смысл : Academia, 2005. – 346 с.

4. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2017. – 582 с.

5. Немов, Р. С. Психология [Электронный ресурс] : в 3 кн. Кн. 1 : Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 5 е изд. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 687 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/.

6. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 9-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 501 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Л. В. Артемьева

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматриваются особенности наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста у детей 5-6 лет с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, старший дошкольный возраст, нарушения функций опорно-двигательного аппарата.

Актуальность проблемы особенностей развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата обусловлена решением задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, направленных на социализацию и адаптацию таких детей в современном обществе. Сформированность наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста является показателем их успешной подготовленности к школьному обучению.

Многие авторы (А. А. Гусейнова, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Л. М. Шипицына и др.) указывали на важность развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата для развития личности ребенка.

В отечественной психологии накоплено огромное количество работ теоретического, прикладного и методического характера по изучению познавательной сферы ребенка первых лет жизни. В частности, проблема детского мышления изучалась в исследованиях Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского. Позднее в данном направлении работали О. М. Дьяченко, А. З. Зак, Н. Н. Поддьяков, И. С. Якиманская и другие.

Н. Н. Поддъяков уделяет большое значение развитию мышления в дошкольном возрасте. Именно в этот период, по мнению ученого, закладываются основные виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое [2].

В современной психолого-педагогической литературе отмечается, что отличительной особенностью детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата являются нарушения познавательной деятельности, связанное с неполноценностью чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Недостатки развития наглядно-образного мышления затрудняют им выявить существенные признаки предмета и установить связи между ними (Л. О. Бадалян, В. А. Бронников, И. Н. Иваницкая, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова и др.).

В работах М. В. Ипполитовой, Л. М. Шипицыной установлено, что наглядно-образное мышление у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата появляется в более поздние сроки и имеет ряд особенностей. И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько отмечают необходимость уточнения особенностей мыслительных операций и условий их коррекции у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [1].

С целью изучения особенностей развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата был проведен констатирующий этап эксперимента. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 128» г. Чебоксары Чувашской Республики.

Для реализации цели были использованы методики: «Представления о временах года» (Е. А. Стребелева), «Почини коврик» (Е. А. Забрамная).

На констатирующем этапе эксперимента детей с высоким уровнем сформированности наглядно-образного мышления не выявлено. Со средним уровнем в экспериментальной группе 40%, с низким уровнем 60%. В контрольной группе испытуемых со средним уровнем 60%, с низким уровнем 40%.

Всем детям группы была свойственна трудность принятия и понимания заданий. Лишь немногие дети могли самостоятельно, без оказания помощи выполнить предложенные задания. Несмотря на то, что эксперимент должен был осуществляться ребенком самостоятельно, детям были необходимы дополнительные указания.

Выявленные особенности свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по формированию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левченко, И. Ю. Современные проблемы организации обучения и воспитания детей с церебральными параличами / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 3. – С. 5-14.

2. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – Москва : Педагогика, 1987. – 286 с.

ОСОЗНАНИЕ РЕБЕНКОМ-ДОШКОЛЬНИКОМ САМОГО СЕБЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

И. Н. Андреева *МБДОУ «Детский сад №133» г. Чебоксары*
О.Ю. Ласточкина *МБДОУ «Детский сад №123» г.Чебоксары*

Выдающиеся отечественные психологи-педагоги создали теоретические основы осознанности ребенком себя как личности. Эти теории имеют гуманистическую направленность и являются базой всей системы образования в нашей стране.

Л.С. Выготский создал учение о ведущей роли обучения для развития и положение о зоне ближайшего развития, как форме сотрудничества ребенка со взрослыми, определяющей возможности присвоения им нового социокультурного опыта и развития новых психических способностей. Понятие зоны ближайшего развития раскрывает существенные условия развития ребенка, к которым относят сотрудничество и совместную деятельность со взрослыми, его эвристический потенциал.

«Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общения с другими людьми. Это важная личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения критериев, строить целостное поведение в соответствии с социальными нормами». Выготский впервые сформулировал понятие «социальная ситуация ребенка», которая определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания, является основной психического развития ребенка. Ребенок – часть социальной среды, так как предполагает активность самого ребенка.

Единицей отношения личности и среды Выготский считал переживание. «Среда определяет развитие ребенка через переживание среды».

Дальнейшее развитие идей Выготского принадлежат А.Н.Леонтьеву, Д.Б.Эльконину, Л.И. Божович, М.И.Лисиной, В.В.Давыдову, Д.И. Фельдштейну, Л.Ф. Обуховой, А.В.Петровскому и другим.

Запорожец А.В. отмечал самоценность дошкольного периода развития. Гуманистическая установка, по его мнению, подразумевает отсутствие какого бы то ни было насилия над ребенком, навязывание ему чуждых его интересам и склонностям к различным видам деятельности и формам обучения. Важную роль отводил детским эмоциям.

Венгер Л.А. и Мухина В.С. указывали, что «первое рождение личности» и формирования самосознания происходит тогда, когда ребенок начинает отождествлять себя с именем и своим физическим обликом. Психологический образ «Я» формируется через эмоционально-положительное или эмоциально-отрицательное отношение к людям и через волеизъявление («Я сам», «Я хочу»), которое выступает как особая потребность ребенка. В дошкольном детстве «начинает развиваться притязание на признание окружающих», формирующаяся через отождествление себя со взрослыми и нравственными нормами окружающее среды. Именно в это период, по их мнению, начинает формиро-

ваться чувство половой принадлежности. Так же особое значение в осознании личности ребенком появление представления себя во времени. Ребенок начинает по-новому относится к самому себе, когда у него есть прошлое, настоящее, будущее.

И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан также поддерживали идею о том, что в возрасте 6-7 лет у ребенка происходит сдвиг в самосознании – ребенок начинает смотреть на себя со стороны и представлять, как он выглядит в глазах окружающих. Он смущается, и от этого «кривляется». Этот период называется «кризисом непосредственности».

М.И. Лисина, А.И. Силвестру внесли огромный вклад в формирование теории осознания ребенком-дошкольником себя личностью. Одним из ключевых факторов формирования положительной «Я-Концепции» авторы отмечали опыт общения со сверстниками. В результате общения с окружающими людьми складывается образ другого человека и образ самого себя.

Л.И. Божович продолжила развитие идеи Л.С. Выготского о структуре социальной ситуации развития. Она также выделяет субъективный и объективный аспект ситуации. Обьективный аспект – это «определенное место в системе доступных ребенку общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенным требованиям к его поведению и деятельности, определенными ожиданиями и санкциями». Божович впервые вводит понятие «внутренняя позиция» для обозначения психологической структуры, выражающая активно-действенную позицию ребенка по отношению к социальной действительности. Таким образом оформляется единство и целостность его возрастного психологического облика. Внутренняя позиция, считает она, является новообразованием кризиса 7 лет, и свидетельствует о переломном моменте в развитии личности, и не всегда реализуется на осознании своего социального Я. Центральной проблемой психологии для Л.И. Божович было выявление условий формирования внутренней позиции и какую роль выполняет при этом взрослый.

А.Г. Асмалов, проводя глубокий анализ ситуации развития, пришел к заключению, что «социально-исторический образ жизни, как источник развития, включает две координаты: ось исторического времени и ось социального пространства. Социальное пространство формируется системой различных инстинктов социализации». Семья, детский сад и т.д. в совместной деятельности происходит присвоение социально-культурного опыта ребенка.

Итак, мы видим важность проблемы формирования личности ребенка-дошкольника, на что указывают ведущие педагоги-психологи нашей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. – Воронеж: МОДЭК, 2001.
2. Вегер, Л.А., Мухина, В.С. Психология: Учебник для ВУЗов. - М.: Просвещение, 1998.
3. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кешенев, 1983.
4. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста./под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. – М.,1988.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ФОРМЕ ВОПРОСОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

К.О. Бахмисова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательной активности в форме вопросов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата. Представлены особенности познавательной активности в форме вопросов у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: познавательная активность, опорно-двигательный аппарат, дети старшего дошкольного возраста.

В современнее время формирование познавательной активности детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем нашего времени. Результаты психологических и педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, л. А. Венгер, Н. Н. Поддъяков, А. В. Запорожец, Г. И. Щукина, И. Д. Зверев и др.) показывают, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста и их потребности в познании окружающего мира значительно выше, чем предполагалось ранее.

Известно, что старший дошкольник проявляет любознательность к достаточно широкому кругу явлений объективной действительности, и вопросы возникают не только в связи с восприятием конкретных предметов и явлений, но и обусловлены прежним опытом, способностью сопоставить его с новым, найти сходство или различие, раскрыть связи и зависимости между предметами и явлениями, стремлением к самостоятельности в решении возникших задач, желанием проникнуть за пределы непосредственно воспринимаемого, способностью к более опосредствованным способам познания. Это выражается в виде более сложных вопросов, когда ребенок снова и снова обращается к интересующему его объекту или явлению, из-за возникновения цепочки вопросов, когда ответ становится причиной следующего, а также в наблюдающемся выражении несогласия, сомнения в случае неудовлетворенности ответом [1].

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеют особенности психического и физического развития. Нарушения опорно-двигательного аппарата могут быть как врожденными, так и приобретенными. Контингент детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата крайне неоднороден как клинически, так и психологически [2].

Предметом нашего исследования стала специфика познавательной деятельности в виде вопросов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Внимание к указанному возрастному периоду связано, в первую очередь, с тем, что наиболее значительные изменения происходят в старшем дошколь-

ном возрасте, который представляет собой переход между двумя этапами развития, один из которых связан с игровой, другой - с образовательной деятельностью.

В ходе экспериментальной работы в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 128 «Василёк» города Чебоксары Чувашской Республики при изучении и диагностике познавательных интересов и познавательных компетенций использовались следующие методики:

- Методика №1. «Угадай, что в ящике»;

- Методика №2. Оценка уровня познавательной активности ребенка, базирующейся на индивидуально-типическом своеобразии выполнения задания.

Цель эксперимента заключалась в выявлении уровня познавательной активности в форме вопросов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Результаты методики № 1 показали, что дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата испытывают серьезные затруднения в ситуации постановки вопросов. У детей наблюдается явное преобладание вопросов плана идентификации (80 %), что свидетельствует о тенденции испытуемых к поиску неизвестного путем выдвижения конкретных гипотез о самом объекте и его характеристиках. Лишь небольшая доля вопросов (20 %) говорит о способности дошкольников осознать необходимость задавать вопросы продуктивного типа, а именно те, которые позволяют выяснить назначение и особенности скрытого объекта.

Результаты методики № 2 показали, что качество поставленной задачи, соответствующее критериям первого (высокого) уровня, не было присуще ни одному ребенку старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. К среднему уровню были отнесены 25 % детей, на низком уровне оказалось большинство – 75 % детей. Большей части детей было характерно отсутствие проявлений познавательной активности, поставленная перед ними задача не вызывала никакой активности познавательного характера.

Представленные данные свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по развитию познавательной активности в форме вопросов у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – Москва : Знание, 1989. – 247 с.

2. Мастюкова, Е. М. Воспитание детей с церебральным параличом. –Москва : Просвещение. – 1991. – 158 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Н. В. Белова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Дошкольный возраст как один из важных этапов онтогенеза человека является периодом первичного формирования базовых свойств личности, становления различных видов деятельности. Признавая его сензитивность для развития всех сфер психики, особую актуальность в данном контексте приобретает проблема когнитивного развития ребенка.

Изучению мышления детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата посвящены работы Л. О. Бадалян, Л. Т. Журбы, О. В. Тимониной, А. А. Гусейновой, Е. Т. Лильина и др. Е. Т. Лильин отмечает, что для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерна трудность в установлении речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане. А. А. Гусейнова выявила, что от детей без нарушений их отличает более низкий уровень обобщения, недостаточная гибкость и динамичность мышления, замедленный темп усвоения тех или иных закономерностей, недостаточная осознанность, доказательность мышления [1]. Также для них характерны дефекты анализа, синтеза и сравнения (Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина).

У многих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечаются нарушения в формировании мыслительной деятельности. По данным Е. М. Мастюковой, наглядно-действенное мышление у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата формируется с большим опозданием и весьма своеобразно [2].

С. Сековец, Л. М. Тонконог и др. отмечают, что необходимо заниматься изучением особенностей развития элементов словесно-логического мышления и их формированием у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в процессе их развития [3].

Целью исследования являлось выявление психолого-педагогических условий развития элементов словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 128» г. Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании принимало участие 10 детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в возрасте 5-6 лет.

Исследование проводилось в три этапа: 1 этап – констатирующий этап; 2 этап – формирующий этап; 3 этап – контрольный этап эксперимента.

На первом этапе определялись уровень и особенности развития элементов словесно-логического мышления у старших дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Методика исследования включала несколько заданий: ««Исключение предметов (четвертый лишний)» (Н. Л. Белопольская) и «Классификация» (У. В. Ульенкова).

Анализ результатов диагностики детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата по методике «Исключение предметов (четвертый лишний)» показал, что на конста-

тирующем этапе эксперимента преобладающим оказался низкий уровень 60%, а также 30% со средним уровнем и 10% с очень низким уровнем развития элементов словесно-логического мышления. Результаты диагностики показали, что дети затруднялись в выборе изображения, которое надо было исключить, им требовались наводящие вопросы.

Данные по методике «Классификация» продемонстрировали нам не много иные результаты: 20% детей со средним уровнем, 50% детей с низким уровнем и 30% детей с очень низким уровнем развития элементов словесно-логического мышления. При выполнении данной серии заданий выяснилось, что большинству детей первый принцип классификации (4 группы) давалась легче, хотя некоторым и требовалась помощь. А со вторым принципом классификации (2 группы) практически никто не справился. Анализ результатов показал, что на констатирующем этапе эксперимента преобладающим оказался низкий уровень развития элементов словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Для всех детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата свойственна трудность принятия и понимания заданий. Лишь немногие дети могли самостоятельно, без оказания помощи выполнить предложенные задания. Отмечалось наличие ситуационного принципа объединения объектов, трудности при выделении основания для группировки объектов, неточное употребление обобщающих понятий, тенденция к необоснованному их расширению, упрощению, смешению близких понятий.

При классификации невербального материала у детей 5-6 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечалось недостаточное развитие умения соотносить объект к классу, выделять основание классификации, трудности речевого выражения выделенного основания классификации.

В целом дети старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата не обладали полноценными предпосылками для овладения элементов словесно-логического мышления, доступных их возрасту.

Целью формирующего этапа эксперимента являлась разработка системы мероприятий, направленных на формирование элементов словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В основу построения подобранных нами занятий положен принцип развивающего обучения. Большое значение придавали методам эмоциональной стимуляции, таким как создание атмосферы комфортности, использование игр и игровых форм проведения занятий.

Программа включала в себя три этапа. Целью первого этапа являлось формирование умения чувствовать себя свободнее в коллективе сверстников; упражнять в соотносящих действиях; продолжать развивать совместные движения обеих рук, формировать внимание и целенаправленные действия. На данном этапе работы использовались сугубо индивидуальные формы взаимодействия с ребенком.

На втором этапе проходило формирование элементов словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата. С этой целью ис-

пользовались приемы сравнения внешнего вида различных игрушек. Мы направляли рассматривание детьми игрушки или предмета по определенному плану, последовательно, корригировали и активизировали его. В процессе проведения занятий мы обучали детей словесному описанию своих зрительных впечатлений. Это необходимо было для развития речи, осмысления детьми информации, получаемой с помощью зрения, анализа ее и осознанного использования в различных видах самостоятельной деятельности.

На заключительном третьем этапе предлагались игры и упражнения на формирование организованности и целенаправленности мышления, осознанию собственных способов мышления, контроля за ним.

В процессе занятий большинство детей научились узнавать на рисунках изображения предметов и явлений, понимать смысловые ситуации, определять действия, составлять по рисункам короткие рассказы и выполнять другие, прежде недоступные им виды работ.

Можно сделать вывод о том, что во время формирующего этапа эксперимента дети вели себя увлеченно, так как многие задания были с усложнением, и они сами замечали, что это почти такая же игра, но потруднее. Они чувствовали ответственность за выполнение заданий.

Мы считаем, что представленная нами работа может получить применение в работе с обозначенной категорией детей с целью формирования элементов словесно-логического мышления и их подготовки к обучению в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левченко, И. Ю. Современные проблемы организации обучения и воспитания детей с церебральными параличами / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 3. – С. 5-14.
2. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – Москва : Просвещение, 2002.
3. Сековец, Л. С. Комплексная физическая реабилитация детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Программа. Комплексы упражнений. Методические рекомендации / Л. С. Сековец. – Москва: Школьная Пресса, 2008. – 208 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ И ЦВЕТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Р. В. Васильева
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы развития восприятия формы и цвета у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Автором проанализированы и представлены результаты экспериментального исследования по проблеме развития восприятия формы и цвета у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: восприятие, форма и цвет, дети дошкольного возраста, нарушение речи.

Изменение целей и функций специального образования в направлении развития личности обусловило интенсивное внедрение в сферу образовательной практики психологических знаний о закономерностях психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и разработку коррекционно-педагогических программ их сопровождения.

С. Л. Рубинштейн указывает, что человеческое восприятие является всегда обобщенным и зависит от направленности личности [2]. Следовательно, восприятие следует рассматривать как перцептивную деятельность, характеризующуюся обобщенностью и мотивированностью.

В своих исследованиях Б. Г. Ананьев, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин подчеркивают, что значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

При данном подходе, по мнению Л. А. Венгера, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер, особую значимость приобретает проблема развития восприятия у детей дошкольного возраста [1].

В отечественной логопсихологии вопросы, связанные с особенностями психического развития детей с нарушениями речи, рассматривали такие исследователи, как Е. Грибова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, О. Г. Левченко, В. И. Лубовский, Л. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина и др. Авторы указывают на тесную связь восприятия с речью. Е. М. Мастюкова[3] отмечает, что у дошкольников с речевой патологией развитие зрительного восприятия отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета.

Основываясь на анализе психологических и педагогических исследований установлено противоречие между объективной потребностью в развитии восприятия формы и цвета у дошкольников с нарушениями речи и недостаточным уровнем теоретической и практической разработанности данной проблемы. Это противоречие обусловило выбор направления исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: какова совокупность психолого-педагогических условий, способствующих более эффективному развитию восприятия формы и цвета у детей 5-6 лет с нарушениями речи?

Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Исследование проходило на базе МБДОУ «Детский сад № 11» города Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 5-6 лет.

Для реализации цели и решения поставленных задач были использованы методики ««Восприятие цвета» Е. А. Стребелевой, «Восприятие формы» Е. А. Стребелевой, «Проба на узнавание перечеркнутых изображений» Р. С. Немова.

Результаты проведения методики «Восприятие цвета» показали, что в экспериментальной группе и контрольной группе наибольший процент составили дети со средним уровнем развития восприятия цвета – по 60%.Детей с высоким уровнемв экспериментальной группе выявлено 20%, в контрольной группе – 30%. Низкий уровень характерен для 20% детей экспериментальной группы и 10% детей контрольной группы.

Дети с высоким уровнем развития восприятия цвета восприняли и назвали почти все цвета правильно, не назвали «фиолетовый», «голубой».

Дети со средним уровнем развития восприятия ошибались при опознании цветов. Никто из этих детей не смог назвать голубой цвет. 10% не восприняли фиолетовый цвет, 75% испытуемых не смоглиназватьоранжевый цвет. Это возможно обусловлено отсутствием словесных обозначений данных цветов у детей в речи, так как названияэтихцветовскорее всего находятся в их пассивном словарном запасе.

У детей с низким уровнем отмечались затруднения в словесном обозначении цветов и их оттенков, так как эти знания находятся в их пассивном словарном запасе.

Почти все дети экспериментальной группы с различной степенью успешности справились с выполнением методики «Восприятие формы». Максимальное количество баллов получили 40% испытуемых как экспериментальной, так и контрольной групп. Они смогли правильно воспринять 2 предмета из 3. Дети с высоким уровнем назвали все фигуры, затратив на это от 20 до 30 сек.

Для детей со средним уровнем (40% детей экспериментальной группы и 20% контрольной группы) было характерно быстрое выделение предметов круглой и квадратной формы. Наибольшую трудность у детей этой группы вызвало восприятие пирамидки.

Дети с низким уровнем (20% испытуемых экспериментальной группы и 40% контрольной группы) назвали только 1 фигуру «мяч», затратив на это больше 1 мин. Все дети не смогли сразу назвать предметы. Большинство не знали, как называется.

Результаты проведенного исследования по методике «Проба на узнавание перечеркнутых изображений» показали, что ни в одной группе не выявлен высокий уровень, преобладающим уровнем у испытуемых обеих групп является средний – по 60%. У детей обеих групп по 40% выявлен низкий показатель.

Качественный анализ показал, что для детей с нарушениями речи характерна заинтересованность в выполнении задания. Однако однократной словесной инструкции было недостаточно из-за трудностей удержания в памяти цели задания. Поэтому инструкцию приходилось повторять несколько раз.

Итак, можно сделать вывод, что для детей 5-6 лет с нарушениями речи характерным уровнем восприятия формы и цвета является средний уровень.

Выявленные особенности указывают на необходимость проведения детьми 5-6 лет с нарушениями речи коррекционной работы по развитию восприятия формы и цвета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до шести лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; под ред. Л. А. Венгера. – Москва : Просвещение, 1988. – 144 с.

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт Петербург: Питер, 2008. – 713 с.

3. Мастюкова, Е. М. Основы клинической типологии и медицинской коррекции общего недоразвития речи у дошкольников: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Е. М. Мастюкова. – М. : Академия, 2001. – 213с.

4. Сенсорное воспитание в системе педагогической помощи детям с нарушениями речевого развития / Н. Ю. Борякова, А. В. Соболева // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 2. – С. 199-205.

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О.А. Васильева

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной работе раскрываются особенности исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: исследовательская активность, дети с задержкой психического развития, дошкольный возраст.

В настоящее время в стране активно происходит процесс качественного обновления образования, усиливается его культурологический, развивающий, личностный потенциал. Как считает Н. Е. Веракса, различные формы исследовательской деятельности активно внедряются в образовательный процесс дошкольной образовательной организации. Современное общество нуждается в активной личности, способной к проявлению исследовательской активности и творчества в решении жизненно важных проблем [2]. В настоящее время развитое исследовательское поведение следует рассматривать как стиль жизни современного человека. Исходя из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в центре внимания педагогов должна быть ориентация образовательного процесса на познавательные возможности дошкольника и на их реализацию. Необходимо так организовать взаимодействие с ребенком, чтобы оно было направлено на формирование познавательного интереса, познавательной самостоятельности и инициативности [1].

Н. Н. Поддьяков [3], А. Н. Поддьяков [2], подчеркивают, что дошкольное образование призвано обеспечить саморазвитие и самореализацию ребенка, способствовать развитию исследовательской активности и инициативы дошкольника. Все это создает реальную основу для развития исследовательских умений дошкольника и совершенствования его познавательной активности.

Проблема развития исследовательской активности у детей с задержкой психического развития широко обсуждается в специальной психологии, в работах таких исследова-

телей, как У. В. Ульенкова, Т. В. Егорова, Т. А. Стрекалова, Д. Б. Годовикова, Т. Д. Пускаевой, В. И. Лубовского, А. Н. Цымбалюк.

По данным А. Н. Цымбалюк [5], низкая исследовательская активность детей с задержкой психического развития – источник низкой продуктивности в выполнении интеллектуальных заданий, отсутствия интереса, снижения необходимого уровня психического напряжения, сосредоточенности, от чего в значительной мере зависит успешность интеллектуальной деятельности.

Современная специальная психология рассматривает изучение особенностей развития исследовательской активности у детей с задержкой психического развития как одну из наиболее актуальных проблем, что обусловило направление нашего исследования.

С целью выявления психологических особенностей исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития был проведен констатирующий этап эксперимента. В эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в количестве 12 человек (5 - 6 лет).

Для реализации цели мы использовали диагностические методики: «Древо желаний» В.С. Юркевич, «Детская любознательность» Д. Б. Годовикова.

Первая методика предполагала, что ребенку показывали по очереди картинки - волшебника, мудреца, ковра-самолета, чудо-машины, главной книги, волшебной страны и задавали вопросы:

1)Волшебник может исполнить 5 твоих желаний. Чтобы ты у него попросил?

2)Мудрец может ответить на любые твои вопросы. О чем бы ты спросил у него? (регистрируются первые 5 ответов).

3)Ковер-самолет доставит, тебя куда захочешь. Куда бы ты хоте слетать? (регистрируются первые 5 ответов).

4)Чудо-машина умеет все на свете: шить, печь пироги, мыть посуду, делать любые игрушки. Что должна сделать чудо-машина по твоему приказанию?

5)Главная книга страны может рассказать любые истории обо всем на свете. О чем бы ты хотел узнать из этой книги?

6)Ты очутился вместе с мамой в волшебной стране, где все разрешается.

Придумай, что бы ты в волшебной стране делал? – (регистрируются первые 5 ответов).

Из ответов детей обращалось внимание на ответы познавательного характера.

Перед проведением методики детям объяснили значение слов: волшебник, мудрец, ковер-самолет, чудо-машина, главная книга, волшебная страна.

При проведении методики «Детская любознательность» перед ребенком выкладывали игрушки: машинку, пирамидку, матрешку, кубики, коробку с секретом, новую книгу. Ребенку предлагалось рассмотреть, потрогать и поиграть, ему объяснялось, что в случае возникновения каких – либо вопросов он может их задавать. За ребенком наблюдали 15-20 минут.

Сравнительный анализ сводных данных по двум методикам показал, что детей с высоким уровнем исследовательской деятельности не выявлено, со средним уровнем - 3 (25%) детей. К низкому уровню констатирующего этапа отнесены – 9 (75%) детей. Анализ сводных данных по двум методикам показал, что исследовательская активность детей находится на низком уровне.

Анализируя выполнение заданий в форме беседы с использованием картинок необходимо отметить, что дети больше проявляли интерес к ярким картинкам. На вопросы отвечали вяло, нуждались в помощи или наводящей подсказке. В основном ответы детей были «потребительского» содержания.

При выполнении заданий с игрушками на основе наблюдений, можно отметить, что большинство детей переключалось от предмета к предмету, они не брали книгу, а были полностью увлечены игрушками. Коробка с секретом использовалась либо как подставка для игрушек, либо не замечалась.

Низкая исследовательская активность детей с ЗПР можно объяснить отсутствием интереса, они не могут сосредоточиться на задании, не умеют подчиняться правилам, а также отсутствием эмоциональных реакций, связанных с переживанием чувства удовлетворенности, они стремятся избежать затруднений, связанных с интеллектуальной деятельностью.

Таким образом, результаты обследования показали, что существует необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по развитию исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http :// www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/

2. Веракса Н. Е. Познавательно – исследовательская деятельность дошкольников / Н. Е Веракса, О. Р Галимов. – Москва: Мозайка – Синтез. – 2014. – 40 с.

3. Поддьяков, А. Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей / А. Н. Поддьяков. – Москва: Российское психологическое общество. – 1998. – 85 с.

4. Поддьяков, Н. Н. Закономерности психического развития ребенка / Н. Н. Поддьяков. – Краснодар: «МЭГУ - Краснодар», 1997. – 58 с.

5. Цымбалюк, А. Н. Особенности познавательной активности младших школьников с пониженной обучаемостью: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Н. Цымбалюк. – Москва,1974. – 19 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

А. А. Грунчева

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна в комбинированной группе.

Ключевые слова: коммуникативные умения, старший дошкольный возраст, синдромом Дауна, комбинированная группа.

Актуальность исследования проблемы развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна обусловлена решением задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором отмечена необходимость учета индивидуальных особенностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющих особые условия получения им образования и реализации психофиологических потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Гуманизация социальных отношений, предопределила смену ценностных ориентиров в коррекционно-педагогической деятельности, смещение смыслового центра специального образования в сторону приоритетов личностного и социального развития выдвигает на первый план проблему социальной адаптации детей с отклонениями в развитии, их успешной интеграции в общество. При данном подходе особую значимость приобретает проблема развития коммуникативных умений у дошкольников.

Особую группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с синдромом Дауна. Эти дети испытывают значительные трудности как при восприятии и понимании окружающих, так и при самовыражении. При этом М. В. Челышева, Н. А. Урядницкая заметили, что данная категория детей весьма успешно способна общаться с помощью невербальных средств (мимики, жестов, поз и т. д.), что, скорее всего, связано с относительной сохранностью зрительно-моторной координации [3].

Проблема недостаточных коммуникативных умений у детей с синдромом Дауна характеризуются недоразвитием в целом и искаженностью их компонентов, в частности, их структура, и проявление в коммуникативной деятельности неадекватны как по возрасту, так и в социальной ситуации. Л. С. Граматикополо, Н. Ю. Григоренко отмечают, что дошкольников с синдромом Дауна характеризуют трудности понимания других людей (нарушения гностического компонента коммуникативных способностей); трудности адекватного самовыражения и передачи информации (нарушения экспрессивного компонента); затруднения в процессе поддержания взаимодействия и взаимообмена информацией (нарушения итерационного компонента коммуникативных способностей) [1]. По наблюдениям Л. Кумин нарушенными являются такие вспомогательные компоненты коммуникативных умений, как общительность (недостаточная потребность в общении), эмпатия (детям трудно понять чувства другого человека, следовательно, проявить сочувствие), социально-психологическая адаптация (недостаточное понимание взаимосвязей окружающего мира и быстрая истощаемость обусловливают нарушения поведения в

различных социальных ситуациях), развитие речи (все дошкольники с синдромом Дауна имеют нарушения речи) [2].

С целью изучения особенностей развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна в комбинированной группе была проведена экспериментальная работа на базе ЧДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад «Дошкольная Академия» города Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании принимало участие 22 ребенка 5-6 лет: с синдромом Дауна – 4 ребенка и 18 детей в норме. Для реализации цели были использованы методики: «Варежка» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Изучение коммуникативных умений» (В. Богомолов).

Результаты изучения развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна указали на то, что, социальный статус детей с синдромом Дауна в группе зависел от сформированности коммуникативных умений договариваться с партнером по общению о последовательности выполнения задания, умения осуществлять конструктивный диалог с детьми и оказывать взаимопомощь в процессе выполнения совместной деятельности. Большинство детей были малообщительны и нелегко вступали в контакты со сверстниками. Преобладали дети с плохо сформированными коммуникативными умениями: дети, не умеющие договариваться друг с другом, агрессивно и беспокойно реагирующие на сверстников. Как показывают результаты эксперимента, детям старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна наиболее свойственно игровое общение в малых объединениях.

При общении дети были невнимательны к интересам и ценностям тех, с кем они общались, для них была характерна неуверенность в себе, страх, связанный с отказом во взаимоотношениях, недостаточное развитие умений выражения симпатии, участия и расположения к партнеру, а также недостаточная сформированность умения соотносить свои ролевые действия с действиями сверстников, дети с синдромом Дауна отвлекали сверстников во время выполнения деятельности; в конфликтных ситуациях не всегда уступали, невербальные средства были однотипными и не характеризовали внутреннее состояние ребенка.

Таким образом, ребенок с синдромом Дауна испытывал значительные трудности как при восприятии и понимании окружающих, так и при самовыражении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Граматикополо Л. С. Особенности формирования речевых и коммуникативных навыков у детей раннего возраста с синдромом Дауна / Л. С. Граматикополо, Н. Ю. Григоренко // Современные тенденции образования лиц с ОВЗ / сост. О. Г. Приходько и др. – Москва 2014.

2. Кумин Л. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна : руководство для родителей / Л. Кумин; пер. с англ. Н. С. Грозная; науч. ред. И. А. Понфилова, Л. В. Лобода; фот. А. Ю. Португалова. – Москва : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004. – 276с.

3. Челышева М. В. Профиль развития как основа разработки программ ранней помощи / М. В. Челышева, Н. А. Урядницкая. – Москва, 2008.

ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ

В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

И.Ю. Ганусова
Детский развлекательный центр "Светлячок"
М.Г. Нянина
МБДОУ "Детский сад 169 "Светлячок" г. Чебоксары

Аннотация. В статье раскрыты особенности суицидальных проявлений в подростковой среде.

Ключевые слова: суицидальные проявления, подростки.

Суицидальное поведение в настоящее время является глобальной общественной проблемой. По данным Всемирной организации здравоохранения в мире ежегодно около 400-500 тыс. человек кончают жизнь самоубийством, а число попыток – в десятки раз больше (G. G. Parfilova, S. V. Velieva [4]). Попытки самоубийства совершают в основном люди психически здоровые, находящиеся в трудоспособном возрасте.

Г.В. Страшенбаум обозначил половые различия склонности к суицидальному поведению. Он выявил, что мужчины в четыре раза чаще, чем женщины совершают суицид, зато женщины в два раза чаще совершают суицидальные попытки. Также изучению явления суицида посвятили свои исследования А.Г. Амбрумова, М. Е. Варламова [1], С. В. Велиева [1], [2], [3], Э. Дюркгейм, Е.А. Тарасов, Э.С. Шнейдман и мн.др.

По данным Е.В. Змановской можно утверждать, что возраст существенно влияет на особенности суицидального поведения. Особенно ярко обострения суицидального поведения проявляются в переходные возрастные периоды. Согласно статистическим данным, опубликованным в официальных отчетах МЗ РФ, за последние три года количество детских суицидов увеличилось на 37% (включая тех, кого удалось спасти). Самоубийство является третьей основной причиной подростковой и юношеской смертности после несчастных случаев и убийств. Чаще всего оканчивают жизнь самоубийством подростки в возрасте от 10 до 14 лет.

М. Е. Варламова [1], С. В. Велиева [1], [2] и другие специалисты указывают на повышенную подростковую внушаемость, полярность их поведения. Всё это обуславливает сложность работы с данной категорией и, в то же время, большую значимость оказания помощи им со стороны взрослого (родителя, педагога, психолога). С. В. Велиева [3], Н. В. Ялукова [3] предложили классификацию здоровьесберегающих технологий, способствующих преодолению суицидальных тенденций в образовательном процессе.

Изучение особенностей суицидальных проявлений в подростковой среде проводилось на базе СОШ г. Чебоксары. В исследовании принимало участие 40 человек 14-15 лет, среди них 34 девочки и 6 мальчиков. Они были распределены в две группы по 20 человек: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). Для реализации задач использо-

вались методики «Уровень депрессии» (методика Дифференциальной диагностики Зунге, адаптированная Т.И. Балашовой), «Карта риска суицидности».

Результаты, полученные с помощью методики «Уровень депрессии», показали, что подростки с выраженной депрессией (у 30% и 10% исследуемых КГ и ЭГ соответственно) имеют сниженный уровень настроения, отмечающееся большую часть дня и мало зависящее от внешних обстоятельств, нарушение концентрации внимания и кратковременной памяти, нерезко выраженная тоска, безразличие, вялость, апатии, сонливость. У подростков с легким уровнем депрессии (в КГ – 20%, в ЭГ – 70%) отмечаются незначительные расстройства эмоций, воли, работоспособности. У 20% подростков с субдепрессивным состоянием отмечается сниженный уровень самооценки или чувство неполноценности, Ухудшение сосредоточения, отсутствие смысла жизни, ухудшение социальной адаптации. У подростков с отсутствием депрессии выше перечисленные расстройства не фиксируются, либо выражены незначительно.

Целью методики «Карта риска суицидности» являлось установление степени вероятности совершения суицида. Оказалось, что для обеих групп наиболее характерным является незначительный риск суицида. Так, в контрольной группе данное значение зарегистрировано у 75% испытуемых, в экспериментальной – 60%. Риск суицидальной попытки обнаружилось у 15% и 20% подростков КГ и ЭГ соответственно. 10% исследуемых контрольной группы и 20% подростков экспериментальной группы продемонстрировали высокий уровень суицидальных намерений.

Исследуемые с незначительным риском к суициду имеют достаток родительского тепла, незначительное чувство усталости, бессилия, чувство жалости к себе, средняя импульсивность, ведущее место в системе личностных ценностей принадлежит любовным отношениям.

Подросткам со средней степенью выраженности склонности у самоубийству характерно недостаток тепла в семье, эмоциональная зависимость, потребность в близких эмоциональных контактах.

При высоком уровне риска суицида у испытуемых имело место суицидальная попытка, суицидальные попытки у близких родственников, полная или частичная безнадзорность в детстве, развод или смерть одного из родителей, конфликт, присутствует чувство обиды и жалость к себе, выраженная эмоциональная неустойчивость, несамостоятельность, отсутствие зависимости в принятии решений.

Анализ результатов изучения особенностей суицидальных проявлений в подростковой среде показал, что: характерным уровнем выраженности депрессии является лёгкая степень; проявление показателей риска суицидальности у большей части испытуемых незначительны; наиболее частыми факторами риска суицидности явились аффективность и социальный пессимизм, отмечаются сложности взаимодействия с окружающим миром, снижена адаптация, отсутствует гибкость поведения; для подростков обеих групп свойственны незначительные расстройства эмоций, воли, снижение работоспо-

собности, небольшое чувство усталости; отношения в семье преобладают гармоничные (низкий уровень конфликтов, редкие ссоры и т.д.).

Таким образом, вышеизложенные положения указывают на необходимость разработки и апробации программы, направленной на коррекцию и профилактику суицидального поведения в подростковом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова, М. Е., Велиева, С. В. Использование бакалаврами педагогического образования копинг-стратегий как основа готовности к профилактике аддикций у подростков / М. Е. Варламова, С. В. Велиева // Потенциал современной науки (The potential of modern science) [Электронный ресурс] / Vydavatel «Osvícení». – Электрон. текст. данн. (3,79 Мб.). – Прага : Vydavatel «Osvícení», 2016. – С. 421-427.

2. Велиева, С. В. Акмеологические особенности психических состояний детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. – Чебоксары, 2015. – 186 с.

3. Велиева, С. В. Классификация здоровьесберегающих технологий, реализуемых в образовательном процессе / С. В. Велиева, Н. В. Ялукова // Культурологический подход в дошкольном образовании: психолого-педагогический аспект / Ответственный редактор: Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2016. – С. 92-95.

4. Parfilova, G. G., Velieva, S. V. Preventive work with teenagers who are prone to addiction, in terms of educational space / G. G. Parfilova, S. V. Velieva // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – № 8. – С. 1901-1912.

ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.С. Григорьева

ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены особенности развития воображения старших дошкольников, приводятся результаты экспериментального изучения воображения детей при дорисовывании фигур по методикам О.М. Дьяченко и Вильямса.

Ключевые слова: воображение, развитие воображения детей старшего дошкольного возраста, изобразительная деятельность, дорисовывание.

Всем известно, что одной из важнейших линий познавательного развития ребенка является развитие воображения. В отечественной психологии впервые исследованием воображения как особого психического процесса занялись Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн.

По мнению Л. С. Выготского [1], воображение – это привнесение нового в самое течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает некоторый новый, ранее не существующий образ, составляет, как известно, саму основу той деятельности, которую мы называем воображением.

Сходное мнение представлено в работах С. Л. Рубинштейна [2]. По его мнению, воображение связано со способностью творить новое, создавать новые образы на основе преобразования образов действительности.

Как отмечает О. М. Сальникова [3], воображение дошкольников 6-7 лет претерпевает существенные изменения. Если в этом возрасте ребенку задать вопрос о содержании его будущих действий, он может дать достаточно развернутый отчет себе и другому о своих планах. Они не только следуют за логикой реальности, но и хорошо отличают действительность от игровой ситуации.

Развитие воображение происходит в различных видах детской деятельности. Наиболее существенное значение оказывают игра и изобразительная деятельность. Е. А. Флерина [4] подчеркивала, что детская изобразительная деятельность – это сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картинку и другие виды искусства. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом и отношению к изображаемому.

На данный момент в науке достаточно подробно описаны особенности воображения дошкольников, раскрыты механизмы и способы создания новых образов детьми. Однако времена меняются, происходят изменения в системе образования дошкольников, в связи с этим требуется уточнение особенностей воображения детей, в том числе в изобразительной деятельности.

С целью определения особенностей и уровня развития воображения в процессе изобразительной деятельности, нами была проведены методики О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» и «Тест дивергентного (творческого) мышления» Вильямса. Исследование проводилось на базе ДОУ «Детский сад №11 «Ручеек»» с 44 детьми 5-7 лет (21 ребенок- в экспериментальной и 23 – в контрольной группах).

Методика «Дорисовывание фигур» направлена на определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы. В ходе методики детям предлагалось дорисовать 10 элементов фигур.

Было установлено, что в экспериментальной группе имеются дети всех уровней. При этом большинство ребят (52%) выполнили задание на среднем уровне. Эти дошкольники принимали и понимали задачу, дорисовывали фигуры, но многие их рисунки повторялись как в работах самого «художника», так и в работах сверстников. 38% детей показали низкий уровень воображения. Эти дети рисовали похожие рисунки, чаще схематично с небольшим количеством деталей. Лишь у 10% детей рисунки отличались оригинальностью.

В контрольной группе наблюдалась примерно схожая картина. Однако здесь несколько меньшее число ребят выполнили задание на среднем уровне (47,8%), в то время как число дошкольников с низким уровнем воображения было чуть больше по сравне-

нию с экспериментальной группой (47,8%). Лишь один ребенок (4,4%) выполнил задание на высоком уровне.

Методика «Тест дивергентного (творческого) мышления» Вильямса была направлена на изучение творческой одаренности детей.

Дети оценивались по следующим показателям: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, название.

В экспериментальной группе все дети по показателю «беглость» находятся на высоком уровне, дети работали продуктивно. По показателю «гибкость», большинство детей находятся на среднем уровне (57,3%), на выше среднем – 19 % детей, на высоком уровне – 19 %, на ниже среднем уровне – 4,7%. По «оригинальности» все дети находятся на среднем уровне. Такие дети креативны и рисуют внутри стимульной фигуры. По «разработанности» рисунки всех детей соответствовали уровню выше среднего. Эти ребята рисовали ассиметричные фигуры, детали чаще внутри замкнутого пространства. Большинство дошкольников затруднялись в придумывании названия своего рисунка (85,8%), однако итоговая совокупность баллов указывает на наличие достаточно высоких показателей воображения у исследуемой группы детей.

В контрольной группе все дети продемонстрировали высокий уровень беглости при дорисовывании фигур (за отведенное время большинство ребят дорисовали детали ко всем рисункам). По показателю «гибкость», Большая часть детей (47,8%) дорисовывали изображения, относящиеся к разным группам (живое, механическое, предметное, и др.). Лишь 13,5 % детей находятся на высоком уровне развития воображения при создании изобразительных образов, на среднем уровне – 30,4% детей, на ниже среднем уровне – 8,7%. Чаще всего работы детей были средней степени оригинальности, часто повторяли рисунки сверстников; испытывали трудности в придумывании названия. Тем не менее рисунки соответствовали нормативам, выделенным Е. Е. Туник для детей этой возрастной группы.

Итак, сравнивая результаты обеих групп, можно найти много общего: по показателю «беглость» все дети находятся на высоком уровне, по оригинальности – на среднем уровне, по разработанности – на выше среднем уровне. Так же, есть и различия: по показателю «гибкость» в экспериментальной группе преобладает средний уровень, а в контрольной – уровень выше среднего.

Мы видим, что у детей фантазия и воображение проявляется по-разному, в зависимости от опыта, знаний, кругозора, настроения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 563 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт–Петербург : Питер, 1999. – 720 с.
3. Сальникова, О. М. Особенности развития воображения у детей дошкольного возраста. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/05/23/osobennosti-razvitiya-voobrazheniya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения 29.12.2017)

4. Флерина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 181 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. В. Долгова, И. В. Илларионова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В этой статье ставится проблема формирования у детей старшего дошкольного возраста положительных взаимоотношений со сверстниками.

Ключевые слова: взаимоотношения, старший дошкольный возраст, сверстники, формирование.

В отечественной психологической науке существует множество различных точек зрения относительно специфики межличностных отношений и взаимоотношений. В первую очередь необходимо упомянуть работы В.Н. Мясищева, который указывал, что основное, что определяет личность – это отношения к людям выражается как взаимоотношение.

Анализируя место и роль межличностных взаимоотношений, Г.М. Андреева указывает на то, что взаимоотношения рассматривают в контексте общественных отношений. Она указывает на то, что сущность межличностных отношений может быть корректным образом пониматься в случае, если их не ставят в один ряд с общественными отношениями. Межличностные взаимоотношения следует рассматривать как особенный тип взаимоотношений, которые формируются внутри общественных отношений, а не вне их [1].

Проблема формирования взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками, по сути, является психолого-педагогической проблемой, поскольку становление личности происходит в единстве ее обучения, воспитания и развития. Обществом признается тот факт, что образование представляет собой не только приобретение знаний, умений и навыков, но и нравственное развитие, духовное становление, что значительно усилило внимание педагогической общественности к личности ребенка как субъекту образовательного процесса [3].

Мы полагаем, что для формирования личности недостаточно быть образованным, обученным и даже воспитанным, важно иметь духовную составляющую. К духовным составляющим, как правило, относят: мораль, нравственность, мировоззрение, гражданскую позицию, в целом, поведение человека, выраженное в его субъектности и индивидуальности. Дошкольный возраст в этом смысле является периодом становления основ межличностной культуры поведения. Ребенок познает окружающий его социальный мир, в том числе и с помощью эстетического воспитания [4], [6].

Благодаря включению детей дошкольного возраста в совместную деятельность, появляется потенциальная возможность усвоения культуры межличностных отношений, а также формирования продуктивных взаимоотношений, в том числе и специфических национальных, конфессиональных особенностей, традиционных для определенного региона [2], [5].

Данные обстоятельства обеспечивают актуальность обращения к проблеме исследования взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками в совместной деятельности.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования положительных взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – педагогический процесс в дошкольной образовательной организации..

Предмет исследования – исследование взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками в совместной деятельности.

Гипотеза: процесс формирование положительных взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Проанализировать состояние проблемы формирования положительных взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста

2. Изучить особенности формирования положительных взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста

3. Проследить динамику формирования положительных взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возрастав ходе экспериментальной работы и выявить эффективность апробируемой системы работы.

Эмпирической основой исследования выступает садик №128 «Василек». В исследовании приняло участие 40 дошкольников в возрасте от 5 до 6 лет, посещающие старшую группу детского сада.

В рамках опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие источники диагностических данных:

1. Диагностическая методика «Рукавички» (Г.А.Цукерман)

2. Диагностическая методика «Секрет» («Подарок») разработана Т.А. Репиной, модифицирована Т.В. Антоновой

Навыки эффективного взаимоотношения со сверстниками очень важны и актуальны для детей, особенно в наше время, при этом следует помнить, что эта проблема достаточно сложна и многопланова. Правильное взаимоотношение со сверстниками поможет избежать разного рода конфликтов, так как дети часто не умеют вступать в контакт, слушать партнёра, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к сверстникам, быть хорошими собеседниками, использовать богатство и разнообразие языка (фразеология, лексические и синтаксические средства выразительности).

Задачи, которые мы поставили перед собой в начале исследования, были решены. В процессе нашей работы мы изучили теоретические вопросы, предусмотренные планом, что помогло нам определить содержание опытно-экспериментальной части исследования, подобрать социометрические игры и диагностики для определения уровня коммуникативных навыков детей 6-го жизни со сверстниками.

Мы подобрали и провели комплекс коммуникативных игр на общение, снятие конфликтности, закрепление этикетных форм общения.

Проведенный нами сравнительный анализ исследования позволяет говорить о положительной тенденции в плане развития дружеских взаимоотношений и формировании навыков общения в группе дошкольников со сверстниками.

Систематическое проведении игр на общении у детей старшего дошкольного возраста дало положительные результаты. В группе возросла атмосфера дружбы, взаимопонимания и спокойствия детей. Многие дети научились налаживать отношения и решать конфликты мирным способам, а также правильно выражать свои негативные чувства.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет утверждать, что включение коммуникативных игр в учебно-воспитательный процесс дошкольного учреждения, способствует формированию навыков общения со сверстниками у детей 6-года жизни.

Мы не считаем наш результат конечным. Необходимо и далее разрабатывать, и совершенствовать методические приемы и методику их использования. Многое будет зависеть также от воспитателей, от родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник - М.: Слово, 2016. – 300 с.
2. Велиева, С. В. Специфика отношений между родителями и детьми 5-6 лет / С. В. Велиева, О. Л. Павлова // Психолого-педагогическое сопровождение образования детей в контексте ФГОС дошкольного и начального общего образования / Ответственный редактор: Н. Н. Васильева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 34-38.
3. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина, СПб.: Питер, 2015. – 320 с.
4. Неверова, А.А. Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 102-106.
5. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: пособие. - М.: Просвещение, 2015. – 390 с.
6. Семенова Т.Н. Социализация детей с ограниченными возможностями в процессе социокультурной реабилитации средствами этнопедагогики // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей xxi века: социальное развитие детей дошкольного возраста: сборник научных трудов I-ой всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общей редакцией Т.И. Никифоровой, Т.И. Гризик, Л.А. Григорович. 2015. С. 587-589.

СВОЕОБРАЗИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННОЙ И СОХРАННОЙ РЕЧЬЮ

Н.М. Журавлева

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены особенности развития навыков сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста с нарушенной и сохранной речью.

Ключевые слова: навыки сотрудничества, нарушенная и сохранная речь, дети старшего дошкольного возраста.

В своих работах Л.С. Выготский [1] подчеркивает, что возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности умственного развития ребенка, что вполне совпадает с зоной его ближайшего развития. Потребность в сотрудничестве у детей является базисом для дальнейшего развития всей психики и личности уже на ранних этапах онтогенеза. Именно в процессе сотрудничества с другими людьми ребенок осваивает человеческий опыт. Л. С. Выготский указывал на тот факт, что функции сначала складываются в коллективе в виде отношений детей, а затем становятся психическими функциями личности.

При изучении особенностей развития навыков сотрудничества у детей с нарушенной речью О. С. Павлова [2] отмечает, что общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер и приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. Это приводит к неблагополучию в сфере общения, к трудности осуществления коллективных видов деятельности, эмоциональной неустойчивости, к возникновению негативных особенностей личности, искажению самооценки, вследствие чего возникают трудности при обучении в школе и социальной адаптации ребенка.

Констатирующий этап эксперимента проводился на базе МБДОУ «ЦРР Детский сад №178» города Чебоксары; в нем приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушенной речью и 10 детей с сохранной речью.

Были использованы следующие диагностические методики: «Рукавички» Г.А. Цукерман [4] и «Метод проблемных ситуаций» Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой [3]. Экспериментальные задания проводились с детьми в парах и в игровой форме.

Целью методики «Рукавички» являлось выявление уровня и особенностей проявления навыков сотрудничества и отношений детей со сверстниками. В качестве стимульного материала использовалось изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей. Ребенку предъявлялся стимульный материал, и давалась следующая инструкция: при работе в парах украсить изображение рукавички одинаково так, чтобы они составили пару. По результатам первой методики можно отметить, что у 40% детей с сохранной речью выявлен высокий уровень проявления навыков сотрудничества, у 60% - средний, а на низком уровне детей не ока-

залось. Тогда как детей с нарушенной речью на высоком уровне не оказалось, у 50 % был выявлен средний уровень и у 50 % – низкий уровень.

Целью методики «Метод проблемных ситуаций «Одень куклу», «Мозаика» являлось изучение межличностных отношений и навыков сотрудничества детей со сверстниками. В проблемной ситуации «Одень куклу» в качестве стимульного материала использовалась бумажная кукла (девочка или мальчик) и конверты с деталями кукольной одежды, вырезанными из бумаги (для девочек – платья, для мальчиков – костюмы). Ребенку предъявлялся стимульный материал, и давалась следующая инструкция: при работе в парах нарядить на бал бумажную куклу. В проблемной ситуации «Мозаика» в качестве стимульного материала использовалось поле для выкладывания мозаики и коробка с цветными элементами. Ребенку предъявлялся стимульный материал, и давалась следующая инструкция: при работе в парах наперегонки выложить на своем поле солнышко, а затем сделать над солнышком небо. По результатам второй методики можно отметить, что у 20% детей с сохранной речью выявлен высокий уровень проявления навыков сотрудничества, у 60% – средний, а 20% имели низкий уровень. Детей с нарушенной речью на высоком уровне не оказалось, у 25% был выявлен средний уровень, у 75% – низкий уровень.

Анализ общего уровня и особенностей проявления навыков сотрудничества показал следующее: на высоком уровне находятся 30% детей с сохранной речью, а детей с нарушенной речью на этом уровне не оказалось. Это говорит о том, что наличие общего недоразвития речи препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет устанавливание контактов со сверстниками и приводит к изоляции в коллективе сверстников. На среднем уровне 60% детей с сохранной речью и 37,5% детей с нарушенной речью, на низком – 10% и 62,5% соответственно.

Выявленные особенности свидетельствуют о необходимости проведения формирующего этапа эксперимента, цель которого может быть следующей – выявить и экспериментально обосновать психолого-педагогические условия формирования навыков сотрудничества у детей 5-6 лет с нарушенной и сохранной речью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский – СПб. : Союз, 2006. – 222 с.
2. Павлова, О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.С. Павлова – Москва : МОСУ, 2007. – 97 с.
3. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
4. Цукерман, Г.А. Диагностируем коммуникативные УУД / Г.А. Цукерман – Нижний Новгород : СФЕРА, 2013. – 100 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ДИАДАХ «РОДИТЕЛЬ – СТАРШИЙ ДОШКОЛЬНИК»

Е.В. Зорина
МБДОУ «Детский сад №164», г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены результаты изучения возможностей оптимизации детско-родительских отношений с помощью специально организованных совместных тренинговых занятий в диадах «родитель – старший дошкольник».

Ключевые слова: детско-родительские отношения, семья, дошкольный возраст.

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков как важный и ответственный период в жизни человека, как момент рождения личности. Именно в этот период влияние семьи, существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений на развитие личности ребенка особенно велико. Исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов, ученых и практиков (В. В. Абраменкова [1], А. Я. Варга [1], С. В. Велиева [2], [3], В. И. Гарбузов [4], А. Мунтяну, Е. А. Савина, В. Сатир, А. С. Спиваковская [5], В. В. Столин, А. В. Суворов и др.) затрагивали различные сферы детско-родительских отношений: особенности воспитания ребенка и отношение к нему родителей, формирование личности ребенка в результате семейных воздействий и т.д.

Термин «родительское отношение» рассматривали Д. А. Андреева, А. Я. Варга, С. В. Велиева [2], Ю. Б. Гиппенрейтер, А. С. Спиваковская [5], О. А. Карабанова, В. В. Столин, Е. О. Смирнова и многие другие. Были выделены параметры и интегративные показатели детско-родительских отношений, характеристики гармоничных детско-родительских отношений; родительские установки и соответствующие им типы поведения. На сегодняшний день определено понятие «стиль (тип) семейного воспитания», проведена классификация детско-родительских отношений, выделены типы неправильного родительского отношения к ребенку, описаны особенности взаимоотношений между детьми и родителями и их влияние на развитие личности.

Современная практическая психология предлагает различные средства коррекции детско-родительских отношений: специальные программы образования родителей [1, 2, 3, 4, 5], социально-психологический тренинг, формирование педагогической грамотности у родителей и другие. Однако, по-прежнему испытывается дефицит информации по данной проблеме, сохраняется потребность в методах диагностики детско-родительских отношений; недостаточно изучена проблема коррекции детско-родительских отношений.

Для преодоления данного пробела в некоторой степени направлено наше исследование, цель которого – изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей 6-7 лет.

По результатам опросника родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина было сформировано пять категорий диад «родитель – старший дошкольник» по типам детско-родительских отношений: «отвержение» (группа «А»), «социальная желательность» (группа «Б»), «симбиоз» (группа «В»), «гиперсоциализация» (группа «Г»), «инфантили-

зация (инвалидизация)» (группа «Д»).

В каждой из сформированных групп были изучены родительские установки с помощью методики «PARY», выявлены наиболее общие особенности родительского воспитания, признаки групп, характеризующих отношение родителей к ребенку.

Установлено, что в группе «А» доминирует такая группа признаков как «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком», в группе «Б» – «Оптимальный эмоциональный контакт», в группах «В», «Г» и «Д» – «Излишняя концентрация на ребенке». В среднем преобладает группа признаков «Излишняя концентрация на ребенке», наименее – «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком».

На формирующем этапе эксперимента был проведен комплекс совместных тренинговых занятий, направленных на улучшение детско-родительских отношений, предложен комплекс упражнений в диадах «родитель – старший дошкольник», основанный на сочетании кинезиологического тейпирования и нейройоги, арт-терапии и куклотерапии, совместном рисовании мандал и драмотерапии. Всего было проведено 30 встреч в диадах. Из них по 10 встреч – индивидуально с каждой диадой «родитель – старший дошкольник» и 20 встреч со всеми участниками тренинговой (экспериментальной) группы. Во время всех занятий создавались условия для проявления специфической атмосферы эмоциональной теплоты, взаимосвязанности ребенка и родителя, расширения сфер совместной продуктивной активности, рефлексии взаимодействия, усвоения новых форм сотрудничества. Участники побуждались к вербализации собственных чувств, желаний и намерений, совместному построению плана и перспектив на будущее.

Результаты контрольного этапа эксперимента выявили положительные изменения в проявлении типов детско-родительских отношений и родительских установок. Значительно увеличилось количество родителей, проявляющих такой тип отношений как «социальная желательность». Вдвое уменьшилось количество родителей, проявляющих «Отвержение» и чуть менее «Гиперсоциализацию» и незначительно – «Инфантилизацию». Также обнаружены следующие признаки, но уменьшены их показатели в группе «А» – «излишняя эмоциональная дистанция с ребенком»; в группе «Д» – «Излишняя концентрация на ребенке».

В большем количестве семей между родителями и детьми сложились отношения по типу социальной желательности, доминирует группа признаков «Оптимальный эмоциональный контакт», наименее – «Излишняя концентрация на ребенке».

Итак, проведенное нами исследование подтверждает возможность оптимизации детско-родительских отношений с помощью специально организованных совместных тренинговых занятий в диадах «родитель – старший дошкольник».

ЛИТЕРАТУРА

1. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга. – М. : Когито-Центр, 2009. – 181 с.

2. Велиева, С. В. Психологическое сопровождение замещающих семей / С. В. Велиева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. – Чебоксары, 2016. – С. 203-206.

3. Велиева, С. В. Типы взаимодействия родителей с детьми 6-7 лет / С. В. Велиева, О. Л. Павлова / Архивариус. – 2016. – Т. 2. – № 5 (9). – С. 59-62.

4. Гарбузов, В. И. Воспитание ребенка в семье. Советы психотерапевта / В. И. Гарбузов. – СПб. : КАРО, 2012. – 304 с.

5. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. В. Иванова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается необходимость работы с детьми, имеющими трудности в общении. Выделяются принципы, которые важно учитывать при планировании мероприятий по формированию коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Описываются направления работы по налаживанию контактов с окружающими людьми, необходимость учета ведущего вида деятельности как одно из главных условий развития коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, старший дошкольный возраст.

В современном обществе в связи с техническим прогрессом, всеобщей компьютеризацией проблема формирования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста стала как никогда актуальной. Дети часто испытывают трудности в общении: не могут договориться, не умеют согласовывать действия в процессе выполнения совместной деятельности, не учитывают позицию собеседника. Все это свидетельствует о том, что необходимо создавать условия для формирования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста.

По мнению В. С. Мухиной, Е. О. Смирновой наиболее благополучным периодом для психолого-педагогического воздействия на коммуникативную сферу ребенка является старший дошкольный возраст. Исходя из этого, педагогу следует планировать систему мероприятий для развития коммуникации детей со сверстниками.

Для планирования работы по коммуникативному развитию Г. Р. Хузеева предлагает опираться на следующие принципы:

– направленность на сверстника (в процессе игры, в решении проблемной ситуации в центре внимания должен находиться сверстник, так как таким образом ребенок познает себя и других, смотрится на другого как в «зеркало»);

– четкие границы взаимодействия (это позволяет ребенку легче общаться с другими людьми, более осознано);

– опережающая инициатива взрослого (взрослый создает такие ситуации, при которых у ребенка формируются представления о сверстнике);

– становление коммуникативной компетентности в ведущем типе деятельности (использование игры как наиболее эффективного средства формирования чувствительности к сверстнику);

– становление коммуникативной компетентности через опору на личностный тип отношения к сверстнику (личностный тип характеризуется проявлением интереса к сверстнику, просоциальным поведением, сопереживание его неудачам);

– осознанность и рефлексивность [3].

Для того чтобы вызвать желание ребенка вступать в контакт с окружающими О. В. Суворова, Л. А. Споткай предлагают следующие направления работы:

1. Создание предметно-пространственной среды, включающей материалы и предметы для развивающих, дидактических, творческих игр, которые предполагают парные, коллективные и подгрупповые игры и деятельность.

2. Организация психолого-педагогического сопровождения для активизации опыта ребенка в процессе игровой, конструктивной и познавательной деятельности.

3. Работа с педагогами: психолого-педагогическое просвещение по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей, развивающую практическую работу с педагогами и родителями по осознанию и рефлексии собственной субъектной личностной и профессиональной позиции.

4. Работы с родителями детей, посещающих старшую группу детского сада: психолого-педагогическое просвещение по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, консультации и беседы по проблеме общения детей [2].

Ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте является игра. В исследованиях Л. А. Венгера, А. В.Запорожца, Р. С. Буре большая роль отводится различным видам игр, которые способствуют социализации ребенка. А. П. Усов, Т. А. Репина, А. А. Рояк считают, что игра важна для становления и развития детского коллектива. Поэтому все мероприятия по развитию коммуникативной сферы ребенка должны опираться на различные виды игр.

Благодаря соблюдению принципов, направлений работы по формированию коммуникативной компетентности, учета ведущего вида деятельности у детей старшего дошкольного возраста, по мнению расширяются возможности установления контакта в различных ситуациях общения; появляется возможность понимать других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; дети способны овладеть навыками эффективного слушания; активизируются процессы самопознания и самоактуализации; снимаются коммуникативные барьеры [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Лавлинская, О. И. Формирование коммуникативной компетентности у старших дошкольников в процессе их подготовки к школьному обучению / О. И. Лавлинская // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 59–62.

2. Суворова, О. В. Формирование сотрудничества у старших дошкольников в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной среды / О. В. Суворова, Л. А. Споткай // Международный журнал прикладный и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12. – С. 727–731.

3. Хузеева Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: учебное пособие / Г. Р. Хузеева. – Москва : Владос, 2014. – 78 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.А. Ильина

ЧГПУ имени И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы сотрудничества со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста. Выделены особенности и психолого–педагогические условия формирования навыков сотрудничества со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: сотрудничество, навыки сотрудничества, дети старшего дошкольного возраста, формирование навыков.

Сотрудничество, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень навыков сотрудничества выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования навыков сотрудничества с самого раннего детства [2, с 16].

Стратегия сотрудничества противопоставляется стратегии соперничества в конфликтной ситуации. В работах психологов под сотрудничеством понимается совместная деятельность, в результате которой все стороны получают ту или иную выгоду; позитивное взаимодействие, в котором цели и интересы участников совпадают либо достижение целей одних участников возможно только через обеспечение интересов и устремлений других его участников и др.

Значение сотрудничества в совместной деятельности продемонстрировано во многих экспериментальных исследованиях. Например, М. Дойч показал, что в группах, собранных для решения каких-то задач, наблюдается большее дружелюбие и внимание , когда создана атмосфера сотрудничества, а не преобладает атмосфера конкуренции. В исследованиях П. Кинани, П. Карневале показано, что сотрудничество внутри каждой из групп может стимулировать сотрудничество между группами. То есть отношения со-

трудничества, установившиеся в одной группе, часто выносятся вовне, когда позже этой группе приходится взаимодействовать с какой–то другой группой.

В отечественной психологии в многочисленных исследованиях также широко представлена проблема учебного сотрудничества (Л. И. Айдарова, А. И. Донцов, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, А. В. Петровский, Г. А. Цукерман, Д. И. Фельдштейн, и др.). Анализируя эти исследования, И.А. Зимняя отмечает, что учебное сотрудничество – термин, обозначающий многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой.

Психолог Т. А. Рунова определяет сотрудничество как особую форму взаимодействия детей друг с другом и воспитателем, для которого характерна личностная инициатива детей, возникновение учебного диалога, взаимный обмен информацией, позитивная реакция на «непохожесть» участников взаимодействия.

Таким образом, проблема сотрудничества достаточно широко представлена в различных исследованиях, но практически во всех определениях сотрудничество рассматривается в своем процессуальном аспекте как форма поведения, взаимодействия, совместной деятельности.

Важные теоретико-методологические основы изучения сотрудничества со сверстниками детей дошкольного возраста содержатся в фундаментальных исследованиях М. С. Кагана, М. И. Лисиной, А. Н. Леонтьева и др.

Развитие сферы сотрудничества со сверстниками является необходимым условием , как для общего психического развития личности ребенка, так и для его позитивной социализации в целом и готовности к учебной деятельности в частности [1, с 229].

От количества и качества сотрудничества со сверстниками в дошкольном возрасте зависят коммуникативные способности и некоторые психические отклонения у взрослых и подростков.

В период дошкольного детства сотрудничеству со сверстниками отводят ведущую роль в развитии ребенка. В ситуации сотрудничества с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе сотрудничества с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность помочь, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты [4, с 63].

Сотрудничество со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от сотрудничества со взрослыми. Это и чрезвычайно яркая эмоциональная насыщенность, большое разнообразие действий сотрудничества, нестандартность и нерегламентированность детских высказываний, преобладание инициативных действий над ответными, высокая речевая активность дошкольников со сверстниками (Е. О. Смирнова).

Суть сотрудничества со сверстниками состоит в самопознании и самооценке субъекта через познание партнера по сотрудничества. Отсюда следует, что субъекта побуждают к взаимодействию с партнером, т.е. становятся мотивами сотрудничества с

ним, именно те качества последнего, которые раскрывают субъекту его собственное я, способствуют его самосознанию.

Определяется три категории мотивов сотрудничества ребенка со сверстником.

Познавательные, деловые и личностные мотивы появляются в период становления сотрудничества практически одновременно. В реальной жизненной практике ребенка все три группы мотивов сосуществуют и тесно переплетаются между собой. Но в разные периоды детства их относительная роль изменяется: то одни, то другие из них занимают положение ведущих [3, с 14].

Анализ работ по формированию сотрудничества у детей позволяет выделить ряд условий, обеспечивающих эффективность работы в этом направлении:

1. Формирование положительного отношения к сверстникам в процессе организации сюжетно–ролевой игры.

2. Создание развивающей предметно–пространственной среды.

3. Повышение педагогической компетенности родителей в формировании сотрудничества со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

Критерями педагогической комтентности родителей при этом будут выступать:

– открытость и доверительное отношение с детьми;

– контроль и координирование в развитии ребёнка;

– гуманность и милосердие к растущему человеку;

– вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как равноправных участников;

– последовательность в своих требованиях к детям (не требовать невозможное);

– оптимистичность взаимоотношений в семье.

Для развития у ребенка стремления к сотрудничеству взрослые должны поощрять даже самые их незначительные попытки взаимодействия с другими детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов, О. С. Потребности и мотивы : сущность и типология / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2015. – № 1. – С. 229–236.

2. Белкина В.Н. Взаимодействие детей со сверстниками: параметры и проблема педагогического регулирования / В.Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1. – С. 16–21.

3. Родина, Н. М. Формирование навыков сотрудничества / Н. М. Родина // Учитель. – 2017. – №6. – С. 14–19.

4. Филатова, Л. О. Формирование навыков сотрудничества / Л. О. Филатова // Педагогика. – 2014. – №8. – С. 63–68.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

И.Н. Корнилова, И.В. Илларионова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы агрессивного поведения

детей дошкольного возраста в трудах зарубежных и отечественных психологов.

Ключевые слова: агрессивность, дети старшего дошкольного возраста, виды агрессивности.

За последнее десятилетие во всем мире отмечается рост насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью. Такие социально опасные проявления, обычно связанные с понятиями агрессии и агрессивности, возникающие как из внутренних (личностных), так и из внешних (социальных) факторов, вызывают серьезное беспокойство. Проблема агрессии стала одной из самых популярных тем в мировой психологии.

Решению проблемы агрессивности посвящены многочисленные зарубежные исследования таких авторов, как А. Адлер, А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Лоренц, Д. Ричардсон, Э. Фромм. В отечественной психологии проблема агрессивности представлена следующими учеными: Ю.М. Антонян, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Кудрявцевым, В.Г. Леонтьевым, Ю.Б. Можгинским, А.А. Реан, Т.М. Трапезниковой и многими другими.

Во многих исследованиях отмечается, что проявления агрессивности в поведении проявляются уже у детей дошкольного возраста. При отсутствии целенаправленной коррекционной работы агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируется в устойчивое качество личности и может сохраняться на протяжении дальнейшей жизни человека. Именно поэтому особенно важным изучение агрессивности является, когда черта находится в стадии становления, когда еще можно предпринять своевременные корригирующие меры, то есть в дошкольном возрасте.

В современной литературе дается немало определений понятия «агрессивность», тем не менее, практически все авторы приходят к выводу, что агрессия – это склонность к причинению другим морального и физического ущерба [4].

В зарубежной психологии агрессию, в какой бы форме она не проявлялась, рассматривают как поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения (А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Бэрон, Дж. Доллард, Н. Зильманн, К. Лоренц, Р. Миллер, З. Фрейд и др.).

Российские исследователи рассматривают агрессию как результат определенного поведения, имеющего отрицательные правовые, нравственные, эмоциональные аспекты, агрессивность понимается как свойство человека, а состояние агрессии определяет эмоциональную сторону агрессии (В.А. Аверин, В.П. Зинченко, Н.Д. Левитов, Б.Г. Мещеряков, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк и др.).

О. Хухлаева, беря за основу стиль поведения в конфликте, выделяет следующие виды агрессивности:

а) защитная. Возникает тогда, когда при наличии у ребенка активной позиции закрепляется страх перед окружающим миром; основная функция агрессии в этом случае – защита от внешнего мира, который представляется ребенку небезопасным;

б) деструктивная. Если у ребенка в раннем возрасте отсутствует автономность, способность к самостоятельным выборам, суждениям, оценкам, то в активном варианте у него появляется деструктивная агрессивность;

в) демонстративная. Возникает не как защита от внешнего мира и не причинение вреда кому-либо, а как желание ребенка обратить на себя внимание [10].

По направленности В.В. Белокопытов выделяет: гетероагрессию: направленность на окружающих (убийства, изнасилования, нанесение побоев, угрозы, оскорбления, ненормативная лексика); аутоагрессию: направленность на себя (самоуничижение вплоть до самоубийства, саморазрушающее поведение, психосоматические заболевания) [2].

И.А. Фурманов делит агрессивное поведение детей на две формы:

1) Социализированная. Дети обычно не имеют психических нарушений, у них низкий моральный и волевой уровень регуляции поведения, нравственная нестабильность, игнорирование социальных норм, слабый самоконтроль. Они обычно используют агрессию для привлечения внимания, чрезвычайно ярко выражают свои агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи). Такое поведение направлено на получение эмоционального отклика от других или отражает стремление к контактам со сверстниками. Добившись внимания партнеров, они успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия.

2) Несоциализированная. Дети обычно страдают какими-нибудь психическими расстройствами (эпилепсия, шизофрения, органическое поражение головного мозга) с негативными эмоциональными состояниями (тревога, страх, дисфория). Отрицательные эмоции и сопровождающая их враждебность могут возникать спонтанно, а могут быть реакцией на психотравмирующую или стрессовую ситуацию. Личностными чертами таких детей являются высокая тревожность, эмоциональное напряжение, склонность к возбуждению и импульсивному поведению. Внешне это проявляется чаще всего прямой вербальной и физической агрессией. Эти ребята не пытаются искать сотрудничества со сверстниками, часто сами не могут внятно объяснить причины своих поступков. Обычно агрессивными действиями они либо просто разряжают накопившееся эмоциональное напряжение, либо получают удовольствие от причинения неприятностей другим [9].

А.А. Романов выделяет такие типы агрессивности у детей и подростков:

а) гиперактивно-агрессивный ребенок. Двигательно-расторможенным детям труднее быть дисциплинированными и послушными;

б) агрессивно-обидчивый и истощаемый ребенок. Повышенная чувствительность, раздражительность, ранимость могут провоцировать агрессивное поведение;

в) агрессивный ребенок с оппозиционно-вызывающим поведением. Ребенок часто грубит, но не всем, а только родителям, знакомым ему людям. Причина этого во взаимоотношениях с этими людьми;

г) агрессивно-боязливый ребенок. Враждебность, агрессивность могут быть средством защиты ребенка от мнимой угрозы, нападения;

д) агрессивно-бесчувственный ребенок. Способность к эмоциональному отклику, сопереживанию, сочувствию к другим у этих детей нарушена [7].

Многие специалисты, такие как К.А. Воробьева [5], Е.В. Тарасова [8] считают одной из основных причин агрессивности такие недостатки семейного воспитания, как:

1. Гиперопека или гипоопека. Недостаточный контроль и присмотр за детьми часто приводит к развитию стойких агрессивных форм поведения.

2. Физическое, психологическое или сексуальное насилие по отношению к ребенку или по отношению к одному из членов семьи, свидетелем которого стал ребенок

3. Негативное влияние сибсов (отвержение, соперничество, ревность и жестокость с их стороны).

4. Материнская депривация, так же может быть рассмотрена как фактор становления агрессивного поведения.

5. Наличие специфических семейных традиций (искаженных моделях воспитания, специфическом поведении родителей, и культивировании этих качеств как единственно верных) – социальная изоляция ребенка, которая в свою очередь приводит к деформации картины мира, искажению индивидуально-личностных черт, агрессии, как реакции протеста.

6. Неполные семьи.

Кроме семьи дети усваивают различные модели поведения в ходе взаимодействия с другими детьми.

Наибольшую озабоченность у специалистов вызывают модели агрессии, демонстрируемые по телевидению. Первые исследования, посвященные влиянию телевизионных образов насилия на человеческое поведение, были проведены А. Бандурой. Исследования Джой, Забрака и Ф. Уильямса доказывают, что ребенок, проводящий у телевизора всего два часа, видит в день в среднем свыше 17 актов агрессии [1].

Г.Э. Бреслав выделяет такие причины проявлений детской агрессивности: стремление привлечь к себе внимание сверстников; стремление получить желанный результат; стремление быть главным; защита и месть; желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство [3].

А.А. Ласкин [6] считает, что характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями человека. Адаптация к возрастным требованиям нередко сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения. Поведение ребенка дошкольного возраста дома существенно зависит от эмоционального климата в семье, а детская группа становится зеркальным отражением внутреннего состояния воспитателя. Если те или другие проявляют, даже просто испытывают агрессию, дети с большой вероятностью будут ее воспроизводить. Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей:

а) боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения;

б) пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых.

Другой особенностью, влияющей на формирование агрессивности дошкольников, является повышенная чувствительность к фрустрации, а у них, как правило, еще не выработаны социально приемлемые способы преодоления фрустрации.

Причинами возникновения агрессии в дошкольном возрасте могут быть и чувство голода, повышенная утомляемость, эмоциональная нестабильность. Агрессивность может выступать и формой протеста против ограничения каких-нибудь естественных желаний и потребностей ребенка, например, потребности в движении, в активной деятельности. Педагоги, которые не хотят учитывать естественную потребность ребенка в движении, не знают, что дети- дошкольники не могут длительно заниматься одним делом, что активность в них заложена физиологически.

Таким образом, анализ литературы позволил выявить основные особенности и причины появления агрессивности в детском возрасте, а также позволил определить дальнейшие направления в изучении данной проблемы, в частности определение основных психолого-педагогических условий в коррекции данного личностного образования. Изучению данного вопроса будут посвящены дальнейшие наши исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.

2. Белокопытов В.В. Агрессия как форма девиантного поведения: теоретический анализ // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 6. – С. 350-356

3. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2008. – 97 с.

4. Велиева, С. В. Характеристика агрессии у старшеклассников с ментальными нарушениями / С. В. Велиева, А. Р. Велиев // Инновационные модели и технологии комплексного сопровождения детей с нарушениями развития / Ответственный редактор: Т. Н. Семенова. – Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 71-73.

5. Воробьева К.А. Профилактика агрессивного и девиантного поведения подростков в образовательных учреждениях // Воспитание школьников. – 2013. – № 4. – С. 45-49.

6. Ласкин А.А. Причины детской агрессии и особенности семейного воспитания // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 6. – С. 119-124.

7. Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекц. методики / А.А. Романов. – М.: Школьная Пресса, 2007. – 48 с.

8. Тарасова Е.В. Специфика проявлений агрессивности ребенка при различных типах детско-родительских отношений: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2008. – 24 с.

9. Фурманов И.А Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. – М: Академия, 2011.– 198 с.

10. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. А. Корейкина
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье дана характеристика особенностей саморегуляции детей дошкольного возраста, приведены результаты экспериментального изучения.

Ключевые слова: саморегуляция, система регуляции, старший дошкольный возраст.

Современная жизнь становится всё сложнее, многообразнее и от человека требуется способность самостоятельно ставить и решать новые проблемы. В дошкольном возрасте происходит активное развитие многих процессов, в том числе и саморегуляции. Саморегуляции предполагает управление человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями. Воспитание саморегуляции необходимо рассматривать как составную часть воспитания детей, важный компонент в развитии произвольности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования признает необходимость создания условий для развития саморегуляции дошкольников в разных образовательных областях.

Исследования отечественный ученых доказывают, что способность к саморегуляции появляется в дошкольном возрасте. Требования, предъявляемые к ребенку, овладение речью, движениями, приобретение навыков самостоятельности, самообслуживания и другое, - все это является предпосылками и создает условия для развития основ произвольной саморегуляции дошкольника.

А. П. Корнилов под саморегуляцией понимает анализ процессов смыслообразования, включая уровень саморефлексии, систему переживаний в контексте самоидентификации. Саморегуляцию он считает проявлением регулятивной функции самосознания [2].

В своей диссертации С. В. Чернобровкина выделила следующие уровни [5]:

а) генетически более ранний, определяющийся отсутствием у человека ценностей как внутренних регуляторов активности, поведение которого зависит от внутригрупповых факторов.

б) «нормативно-ценностный» - предполагающий сочетание индивидуальных ценностей личности и групповых норм.

в) «ценностный» - главным здесь является содержание общения.

В. И. Моросановой было предложено понятие индивидуального стиля саморегуляции личности, под которым понимается средство осуществления субъектного подхода к изучению индивидуально-типических форм произвольной активности человека.

Таким образом, саморегуляция рассматривается как целенаправленная, внутренняя активность человека, проявление функции самосознания, реализующаяся за счет системного участия различных уровней и явлений психики.

С целью экспериментального изучения особенностей саморегуляции детей старшего дошкольного возраста, нами была проведена опытно-экспериментальная работа. В эксперименте приняли участие 20 детей в возрасте 5-6 лет.

Были использованы следующие методики: "Изучение саморегуляции" (методика У. В. Ульенковой) и “Графический диктант” (методика Д. Б. Эльконина).

Целью методики У. В. Ульенкова "Изучение саморегуляции" стало определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Для организации этой методики в качестве оборудования использовался образец с изображением черточек и палочек на тетрадном листе в линейку и простой карандаш. В процессе исследования ребенку предлагалось в течении 15 минут на тетрадном листе в линейку писать палочки и черточки в соответствии с образцом. При этом необходимо было следовать правилам, таким как:

- черточки, а также палочки писать, не нарушая определенной последовательности;
- не писать на полях;
- правильно переносить с одной строки на другую знаки;
- писать через одну строку.

В протоколе фиксировалось, каким образом принималось и выполнялось задание: полностью принималось задание, частично или не принималось и не выполнялось совсем. Кроме этого фиксировали:

а) качество самоконтроля по ходу выполнения задания (характер допущенных ошибок, реакция на ошибки, т.е. замечал или не замечал, исправлял или не исправлял их);

б) качество самоконтроля при оценке результатов деятельности (старался основательно проверить и проверял, ограничивался беглым просмотром, вообще не просматривал работу, а отдавал ее экспериментатору сразу по окончании).

Исследование проводилось в индивидуальной форме с каждым ребенком.

Данные, выявленные в ходе проведения диагностики, показали, что в группе имеются дети всех четырех уровней, кроме очень низкого уровня. У большинства детей сформирован очень высокий (35%) и высокий уровни (40%) саморегуляции в интеллектуальной деятельности, у незначительного количества детей обнаружены средний (15%) и низкий уровни (10%).

Ребята с очень высоким уровнем развития саморегуляции принимали задание полностью, во всех компонентах, сохраняли цель до конца задания; работали сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работали в основном точно, если и допускали отдельные ошибки, то при проверке замечали и самостоятельно устраняли их; не спешили сдавать работу сразу же, а еще раз проверяли написанное, в случае необхо-

димости вносили поправки, делали все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

Старшие дошкольники, у которых был выявлен высокий уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности, принимали задание полностью, сохраняли цель до конца занятия; по ходу работы допускали немногочисленные ошибки, но не замечали и самостоятельно не устраняли их; не устраняли ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничивались только лишь беглым просмотром написанного, качество оформления работы их не заботило, хотя общее стремление получить хороший результат у них присутствовал.

Дети со средним уровнем принимали цель задания частично и не могли ее сохранить во всем объеме до конца занятия; поэтому писали знаки беспорядочно; в процессе работы допускали ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запоминали какие-то правила или забывали их совсем; свои ошибки не замечали, и следовательно, не исправляли их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляли желания улучшить качество работы; к полученному результату были равнодушны.

Дети 5-6 лет с низким уровнем в процессе исследования принимали лишь небольшую часть цели, но почти сразу же теряли ее; писали знаки в случайном порядке; ошибок не замечали и не исправляли, не использовали и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия; по окончании сразу же оставляли работу без внимания; к качеству выполненной работы были равнодушны.

Следующая методика - "Графический диктант" (Д. Б. Эльконина) была направлена на определение способности ребенка точно выполнять задание взрослого, предложенное в устной форме, и возможности самостоятельно выполнить задание по зрительно воспринятому образцу.

Детям давались инструкции, согласно которым они должны были нарисовать разные узоры. В самом начале детям говорилось, что надо постараться, чтобы узоры получились красивыми, а также аккуратными. А для этого следует внимательно слушать. После этого дети переходили к рисованию тренировочного узора.

При анализе результатов выполнения задания оценивалось:

- выполнение действия под диктовку - этот показатель свидетельствовал о наличии у ребенка умения внимательно слушать взрослого и четко выполнять его указания, при этом не отвлекаясь на какие-либо раздражители;

- правильность самостоятельного выполнения узора детьми (исходя из этого показателя определялась степень самостоятельности ребенка в учебной работе).

Результаты показали следующее: большинство детей имеют высокие (30%) и средние уровни (40%) способности точно выполнять инструкцию взрослого и самостоятельно выполнить задание по зрительно воспринятому образцу. У незначительного количества детей были выявлены уровень ниже среднего (25%) и низкий (5%).

У большинства детей в достаточной мере сформирована способность точно выполнять задания взрослого, предложенные им в устной форме, и возможность зрительно по воспринятому образцу самостоятельно выполнить задание.

В процессе диагностики дети с высоким уровнем принимали и усваивали задачу, удерживали ее в течении всей деятельности самостоятельно выполняли узор, внимательно слушая и четко выполняя указания, не отвлекались по сторонам.

Дети со средним уровнем принимали задачу, но не удерживали ее в течении всей деятельности, отвлекались, допускали неточности в узорах, третий узор вовсе не соответствовал диктуемому.

Дети с уровнем ниже среднего испытывали определенные трудности в выполнении задания, принимали, но не усваивали задачу. Ребенок с низким уровнем не был заинтересован, не принимал и не усваивал задачу.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, саморегуляция в интеллектуальной деятельности у детей старшего дошкольного возраста в исследуемой нами группе детей развита в достаточной степени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клочко, В. Е. Саморегуляция мышления и ее формирование. Караганда: Изд-во КГУ, 1987. – 90 с.

2. Корнилов, А. П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

3. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 1995. – 16(4) – С. 26–36.

4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : 2013г.

5. Чернобровкина, С. В. Саморегуляция поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук 19.00.07. – Омск, 2001. – 214 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ю. С. Крупнова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования творческого воображения у старших дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, творческое воображение.

Развитие познавательных процессов у дошкольников является одной из приоритетных задач дошкольного воспитания. Это обусловливает особую важность целенаправленного изучения особенностей творческого воображения у детей с речевой патологией.

Изучению воображения как психического процесса уделяли внимание М. М. Безруких, О. В. Боровик, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский [3], О. М. Дьяченко [5], Е. Е. Кравцова, Т.Н. Семенова [7] и др., его связи с другими психическими явлениями (С. В. Велиева [1], В. Т. Кудрявцев), средствам его развития (С. В. Велиева [2], Т. В. Ильина [2]).

Особенности воображения детей с нарушениями в развитии изучали Т. Г. Богданова, О. А. Григорьева [4], В. А. Журова [6], В. И. Загвязинский, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, Е. А. Стребелева и др.

Актуальность обсуждаемой темы заключается в том, что уровень развития воображения оказывает существенное влияние на дальнейшее обучение и развитие всех психических процессов у ребенка. Учет особенностей развития воображения детей при различных нарушениях поможет своевременно предупредить отклонения в его развитии (С. В. Велиева [1]).

Целью нашей работы являлось изучение особенностей творческого воображения у 20 детей 6–7 лет, развивающихся норме, и 10 детей с общим недоразвитием речи. Для решения задач исследования использовались методики «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко [5] и «Придумай рассказ по картинке» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина [8].

Сравнительный анализ показателей детей двух групп позволил выделить следующие особенности творческого воображения.

Детям 6–7 лет с общим недоразвитием речи была свойственна невнимательность при выполнении задания. Они обращали больше внимания на явления, не относящиеся к заданию. Рисунки отличались фрагментарностью, схематичностью, чрезмерной простотой. Данное отставание в развитии творческого воображения объясняется недостаточностью их опыта, его малым разнообразием и несформированностью комбинаторных механизмов воображения, что приводит к трудностям в переструктурировании прошлого опыта.

Кроме того, изображения получались неряшливыми, неаккуратными, даже непропорциональными, часто встречались повторения образов у детей группы. Отмечается отсутствие речевой активности и эмоциональности в процессе и после рисования. Дети преимущественно пассивны, ориентируются на оценку со стороны взрослого и просят подсказки, отличаются быстрой истощаемостью и слабым интересом. Идеи их бедны, просты и шаблонны, зависят от заданных взрослым моделей, образцов действий, часто определяют изображение рисунка только после его завершения.

В методике «Придумай рассказ» большая часть детей с ОНР придумывали рассказы простые, с уже известными героями, персонажи данных рассказов не отличались особыми способностями. Небольшая часть детей с ОНР придумала рассказы на основе известных мультфильмов и лишь двое смогли включить элементы несуществующих объектов.

Если сравнить показатели детей двух категорий, можно отметить, что дети, развивающиеся в норме, и дети с общим недоразвитием речи показали примерно одинаковые значения среднего уровня развития воображения. Однако в целом уровень развития во-

ображения детей с общим недоразвитием речи ниже уровня развития воображения их нормально развивающихся сверстников.

В исследовании выявлены общие и особенные качественные сходства и различия в процессе творческого воображения. Так, для всех категорий детей с низким уровнем развития свойственно неправильное осознание или непонимание инструкции, невнимательность, отказ от выполнения задания, неуверенность, высокая частота повторов образов как у одного ребенка, так и в группе в целом.

Изучение творческого воображения старших дошкольников без речевой патологии по методике «Придумай рассказ» показало, что большая часть испытуемые справились с заданием, придумывали рассказы простые, с неизвестными героями, рассказы и эти герои обладали какими-либо несуществующими способностями. Меньшая часть испытуемых придумала рассказы на основе прочитанных книг или просмотренных мультфильмов и не смогли придумать рассказ с творческими элементами.

Итак, воображение детей с общим недоразвитием речи протекает по тем же общим законам, что и у детей из общеразвивающего ДОУ, однако есть и специфические особенности, зависящие от причин и характера нарушений, индивидуального опыта, формы организации взаимодействия с реальной действительностью, от социальной среды, методики обучения и воспитания и пр. Представления детей с ОНР о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие чего запаздывает формирование понятий. Чем сложнее нарушения речи, тем больше ограничиваются возможности ребенка проявить творчество, тем менее он способен создавать новые образы; наблюдаются неустойчивость внимания, недостаточный объем сведений об окружающем, психофизическая расторможенность, недостаточная координация пальцев, замедленность и неловкость движений, замирание в статичной позе, отмечается быстрая истощаемость воображения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Актуализация психических состояний детей в образовательном пространстве дошкольной организации / С. В. Велиева // Достижения современной науки : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Москва : Олимп, 2016. – 858 с. – С. 118–122.

2. Велиева, С. В. Игра как средство преодоления негативных психических состояний у детей 5-6 лет / С. В. Велиева, Т. В. Ильина // Fundamental science and technology – promising developments X : Proceedings of the Conference. North Charleston, 12-13.12.2016, Vol. 1. – North Charleston, SC. – USA : CreateSpace, 2016. – 562 p. – P. 59–61.

3. Выготский, Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Проблемы дефектологии. – М., 2016. – С. 89–93.

4. Григорьева, О. А. Особенности развития творческого воображения старших дошкольников [Текст] / О. А. Григорьева // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 568–569.

5. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника [Текст] / О. М. Дьяченко. – Москва : Знание, 2015. – С. 42-46.

6. Журова В. А. Особенности воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. А. Журова // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1120–1122.

7. Семенова Т.Н. Особенности развития интеллектуально-творческих способностей у слабовидящих дошкольников // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей: сборник научных статей. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т,. 2015. С. 145-148.

8. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва, 2014. – С. 36–42.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ю. В. Краснова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема коррекции негативных эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста с нарушениями речи. Описано экспериментальное исследование по данной проблеме.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, нарушения речи, коррекция.

Федеральные государственные образовательные стандарты предполагают создание условий для развития всех категорий обучающихся, в том числе и детей с нарушениями речи. В современном мире можно отметить рост числа таких детей, и они испытывают огромные трудности в освоении учебного материала. Это может быть связано как с недостаточным уровнем развития познавательных процессов, так с эмоциональным состоянием ребенка. В связи с этим необходимо задуматься над созданием условий, корректирующих негативные эмоциональные состояния.

В связи с имеющимся нарушением речи эмоциональная сфера младшего школьника имеет специфические особенности. Л. М. Шипицына, Л. С. Волкова в ходе исследований выявили, что в зависимости от дефекта речи многим детям характерны застенчивость, малообщительность, нерешительность, пассивность, либо наоборот повышенная возбудимость, раздражительность, плаксивость, обидчивость, тревожность. Встречаются аффективные вспышки, насильственный смех. Дети, не умея справиться с плохой речью, могут реагировать непослушанием, агрессивным поведением [2].

В. И. Селиверстов в своих трудах описывает такой феномен, как фиксированность на речевом дефекте. Он говорит, что наиболее остро реагируют заикающиеся дети. У них отмечаются состояния угнетенности, апатии, опасения, страха, гнева, угрюмости, а также частая и сильная смена настроения.

Негативные эмоциональные состояния мешают ребенку выстроить нормальные отношения с окружающими, порождают неуверенность в себе, отрицательно сказываются на успеваемости. Поэтому цель нашего исследования – выявить психолого-педагогические условия для коррекции негативных эмоциональных состояний у младших школьников с нарушениями речи.

Мы полагаем, что процесс коррекции негативных эмоциональных состояний будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

1) учет психофизиологических особенностей детей с нарушениями речи;

2) формирование эмоциональной стабильности: повышение уверенности в себе, снятие напряжения и снижение тревожности, предупреждение страхов;

3) использование приемов игровой терапии.

Базой экспериментальной работы стало бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» Министерства образования и молодёжной политики Чувашской Республики. Исследование проводилось в 3 «Б» классе, где обучаются дети с нарушениями речи в возрасте 9-10 лет. В классе 14 человек, из них 9 мальчиков, 5 девочек.

Для экспериментального исследования эмоционального состояния младших школьников с нарушениями речи были подобраны следующие методики: «Паровозик», «Кинотеатр» С. В. Велиевой [1].

По результатам данных, полученных с помощью методики «Паровозик», психическое состояние 64,3% учащихся можно характеризовать как позитивное. 35,7% детей имеют негативное психическое состояние низкой степени. Результаты методики «Кинотеатр» показывают, что позитивное эмоциональное состояние имеют 57,15% учащихся, у 42,85% детей – негативное психическое состояние низкой степени.

Нами была разработана коррекционная программа, состоящая из трех блоков и предполагающая 13 занятий. Первый блок предполагает создание благополучного эмоционального фона в группе. Второй и третий блок направлены на повышение уверенности в себе, снижение тревожности, предупреждение страхов, вспышек агрессии и гнева. Также у детей совершенствуются навыки общения, что позволяет им выстраивать конструктивные отношения с окружающими. На протяжении всех трех этапов активно используется игра. Именно она помогает установить контакты, объединить участников, создать благоприятную атмосферу общения, снять эмоциональное напряжение, улучшить психофизическое состояние.

С целью выявления эффективности реализации программы по коррекции негативных эмоциональных состояний у младших школьников с нарушениями речи был осуществлен контрольный этап исследования, проведена повторная диагностика. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов показало, что у детей отмечается положительная динамика. Увеличилось количество детей, имеющих положительное эмоциональнее состояние, на 14,28% и 21,42% по результатам методик «Паровозик» и «Кинотеатр» соответственно. Это подтверждает гипотезу нашего исследования.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило получить данные, позволяющие дополнить характеристику младших школьников с нарушениями речи, составить и апробировать систему мероприятий по коррекции негативных эмоциональных состояний у этих детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прохоров, А. О. Методики диагностики психических состояний детей дошкольного возраста / А. О. Прохоров, С. В. Велиева // Психология психических состояний. Вып. 1 / Под ред. А. О. Прохорова. Казань: Изд-во КГПУ, 1998. С. 162-187.

2. Шипицына, Л. М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л.М. Шипицына // Дефектология. – 1993. – № 4. – С.8-13.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

В.Н. Куракова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В статье изучается развитие творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста. Проведено экспериментальное исследование по проблеме, проанализированы полученные результаты.

Ключевые слова: творческое мышление, развитие мышления, мышление, экспериментирование, дети дошкольного возраста.

Проблема развития творческого мышления дошкольников является актуальной в современном мире. Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед современной школой встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения.

Необходимость развития мышления у детей старшего дошкольного возраста в первую очередь обусловлена тем, что дети готовятся к поступлению в школу. Уже с первого класса они начнут изучать сложную для них школьную программу, в которую включены начальные элементы логики, и детям с неразвитым творческим мышлением сложно будет усвоить новые знания.

Проблема мышления и его развития в детском возрасте отражена в работах Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Л.Ф. Обуховой, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъякова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и других.

В то же время, выявлена недостаточная научно-методическая разработанность вопроса, связанная с выявлением наиболее эффективных путей и подходов, направленных на развитие творческого мышления у детей на этапе вступления в школьный возраст.

Мы полагаем, что развитие творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования будет эффективным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: 1. проведение поэтапной работы по развитию творческого мышления; 2. применение разных видов экспериментирования при работе с детьми; 3. создание предметно-развивающей среды для самостоятельной экспериментальной деятельности детей.

Работа была выполнена на базе МБДОУ «Детский сад № 11 «Ручеек» г. Чебоксары Чувашской Республики; в нем приняли участие 40 детей в возрасте 5-6 лет.

Для проведения констатирующего этапа исследования были подобраны две диагностические методики: 1) «Тест творческого мышления» (автор Ф. Вильямс) [1], направленная на выявление уровня развития дивергентного мышления; 2) Методика «Как спасти зайку» (автор В. Кудрявцев), направленная на определение уровня развития творческого мышления детей [2].

По результатам, полученным в ходе проведения методики Ф. Вильямса, можно сделать вывод о том, что преобладающим уровнем развития дивергентного мышления является средний (70 % (14) дошкольников КГ и 90 % (18) дошкольников ЭГ). Низкий уровень продемонстрировали 10 % (2) детей КГ и 5 % (1) дошкольников ЭГ. Незначительная часть дошкольников диагностирована на высоком уровне: 20 % (4) детей КГ и 5 % (1) дошкольников ЭГ. Дети с высоким уровнем творческого мышления с легкость справляются с заданием. У них проявляется большая оригинальность и разработанность рисунков. Названия картинок у них состоят из нескольких слов, образные и выражают больше, чем нарисовано на картинке. Дети со средним уровнем справляются с заданием, но не полностью. Их рисунки ассиметричны внутри стимульной фигуры. Названия картинок состоят обычно из одного слова, но они образные и оригинальные. Дети с низким уровнем творческого мышления не проявляют инициативы и не успевают дорисовать все картинки. Их картинки обычно симметричные и однотипные. Названия картинок состоят из простых слов, либо названия вообще нет.

По данным второй методики – «Как спасти зайку» – выяснилось, что самый большой процент дошкольников относится к среднему уровню творческого мышления (50 % (10) детей КГ и 45 % (9) детей ЭГ). К низкому уровню – по 30 % (6) дошкольников и ЭГ и КГ. Высокий уровень характерен для 20 % (4) детей КГ и 25 % (5) испытуемых ЭГ.

Ребята высокого уровня творческого мышления для спасения зайки предлагает использовать сдутый воздушный шарик или лист бумаги. Для этой цели нужно надуть шарик («Зайка на шарике может улететь?») или сделать из листа кораблик. У детей, находящихся на этом уровне, имеет место установка на преобразование наличного предметного материала. Испытуемые среднего уровня решают задачу с элементом простейшего символизма. Ребенок предлагает использовать палочку в качестве бревна, на котором зайка сможет доплыть до берега. Ребенок с низким уровнем выбирает простейшие способы использования предметов, пытается использовать предметы в готовом виде.

Обобщая данные, полученные в ходе эксперимента, можно сделать следующие выводы: 1) для большинства детей характерными уровнями развития творческого мышления являются средний и низкий, 2) наиболее сложным для испытуемых оказалось задание, направленное на решение творческой проблемной задачи.

Таким образом, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные указывают на острую необходимость в развитии творческого мышления у детей 5-6 лет. Для этого нами была организована формирующая работа с детьми ЭГ, которая включает в себя следующие этапы работы:

1. подготовительный: ознакомление детей с сутью экспериментальной деятельности, с материалами и оборудованием для экспериментирования. Ознакомление с правилами поведения при экспериментировании,
2. основной: организация детской экспериментальной деятельности,
3. заключительный: создание условий для свободной самостоятельной экспериментальной деятельности.

В настоящее время работа находиться на завершающей стадии реализации системы мероприятий, направленной на повышение уровня развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования, при реализации условий, обозначенных в гипотезе исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов, Е.И. Психология творчества, креативности и одаренности / Е.И. Иванов. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 126 с.
2. Кудрявцев, В. Ребёнок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Кудрявцев, В. Синельников. –1995. – № 9. – С. 52-59, № 10. – С. 62-69.

ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕРЕСОВ И СПОСОБНОСТЕЙ К ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПРОФИЛЮ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А.А. Лабзина
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема невысокого уровня заинтересованности к инженерно-техническому (физико-техническому) специальностям у старшеклассников, что может вызвать в будущем усугубление проблемы безработицы в социуме и дефицита работников инженерно-технических специальностей.

Ключевые слова: профориентация, инженерно-технический профиль.

Помощь в профессиональном самоопределении, формировании необходимых качеств у обучающихся, чтобы в будущем выпускники были востребованными на рынке труда – одна из важных задач школы. В условиях острого дефицита общества в инжерно-, информационно- технических, рабочих специальностях возникает необходимость во-

влечения, развития интереса у подрастающего поколения к профессиям, занимающие лидирующие позиции в свободных вакансиях на биржах труда. За последние годы отмечается перепроизводство выпуска специалистов финансовых, экономических, юридических факультетов ВУЗов, многие из которых не смогли обосноваться в выбранных профессиональных сферах. Государство взяло на контроль проблему дефицита инженеров, программистов, физиков: понижаются пороговые баллы при сдаче ЕГЭ при поступлении в технических ВУЗы, увеличивается количество бюджетных мест на физико-технические факультеты, сокращаются бюджетные и коммерческие места на факультеты, на которые традиционный высокий спрос у абитуриентов. В Послании Президента РФ к Федеральному Собранию 2018 г сказано: «Нам нужно в короткие сроки провести модернизацию системы профессионального образования, добиться качественных изменений в подготовке студентов, прежде всего по передовым направлениям технологического развития, сформировать ступень «прикладного бакалавриата» по тем рабочим профессиям, которые фактически требуют инженерного образования, а также организовать центры опережающей профессиональной переподготовки и повышения квалификации для уже работающих граждан».

Для подготовки специалистов прикладных профессий высокого класса требуется качественно новый подход и в организации учебного процесса, и в профориентационной работе школы. Необходимо, чтобы будущие абитуриенты при поступлении на физико-технические профили руководствовались высоким качеством полученных знаний, личной заинтересованностью, а не предоставленными льготами государственной политикой, дающие больше шансов поступить на бюджет.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у большинства старшеклассников есть способности к инженерно-техническим специальностям, и исходя из потребностей рынка труда большинство выпускников планируют поступать на физико-, информационно-, инженерно-технические факультеты.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 30 им. А.И. Трофимова» города Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании приняли участие 60 обучающихся в трех 9-х классах. Из них 25 мальчика, 36 девочек.

Обучающимся было предложено пройти 2 теста, разработанных сотрудниками Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии». Первый тест «Склонности к инженерно-техническому профилю» [1] направлен на оценку уровня интереса ребенка к технике, техническим устройствам и оборудованию, работе с применением подручных инструментов. По результатам тестирования выявлено три уровня интереса к профилю: слабо выраженный, умеренный, повышенный. 16 % (10 человек) имеют слабо выраженный интерес к инженерно-техническому профилю, из них 100 % это девочки. На дополнительный вопрос, рассматривают ли они в будущем перспективу выбора профессии технико-прикладного характера, все ответили отрицательно.

У 77 % (48 человек) умеренный интерес к профилю. И только у 7% исследуемых (3 мальчика) выявлен повышенный интерес к физико-техническому профилю, и они с уве-

ренностью ответили, что в будущем планируют поступать на технические специальности. Из 48 обучающихся, имеющих умеренный интерес к техническому профилю, 12 человек (20% от общего числа опрошенных, из них 3 девочки и 12 мальчиков) ответили, что с большой вероятностью будут поступать на инженерно- (физико-) технические специальности. Подводя итоги, можно сделать вывод, что 25% исследуемых с большой вероятностью выберут инженерно-техническую специальность в будущем.

Итого только 8% из общего числа девочек склоняются к выбору инженерно-технического профиля и 48% из общего числа мальчиков. Причины отсутствия интереса к физико-инженерным профессиям были названы следующие: сложность, представление о профессии, что она скучная, малооплачиваемая, девочки ответили, что этот профиль для мужчин.

Второй тест [1] «Способности к инженерно-техническому профилю» содержит вопросы, которые позволяют дать оценку тому, насколько хорошее у испытуемого внимание при работе с числами, насколько сосредоточенно может работать оптант, насколько успешно считает в уме, находит числовые закономерности и способен провести правильные расчеты. Также тестируемый должен показать, обладает ли он хорошим уровнем зрительной логики (умение работать с объектами, мысленно представлять их с разных сторон, соотносить объекты с друг другом и т.д.), умеет ли работать с образами и схемами.

Результаты тестирования выглядят следующими: 1 человек (2%) имеет слабо выраженные способности к профилю, 37 человек (60 %) имеют умеренные способности (которые при желании можно развить), и 23 человека (38%) обладают развитыми способностями. Стоит отметить, что только 7 человек (30 %) из всех успешно пройденных тестирование и показавших высокие результаты в решении заданий это те старшеклассники, которые планируют выбрать профессии инженерно-технического направления.

Таким образом, гипотеза частично подтверждена, только 2% испытуемых не справились с тестовыми заданиями, и абсолютное большинство показали средние и высокие результаты при определении способностей к физико-техническому профилю. Анализ полученных данных показывает, что потенциал освоения технических специальностей старшеклассниками высок, и для большего удовлетворения требованиям государственного заказа требуется создание таких условий в школах, чтобы технические специальности стали привлекательными и приоритетными для будущих абитуриентов, особенно для девушек, у которых уровень интереса к прикладным наукам остается крайне низким.

ЛИТЕРАТУРА

1. Серебряков, А. Г. Моя будущая профессия. Тесты по профессиональной ориентации школьников. 9 класс : учеб. Пособие для общеобразоват. организаций – М. : Просвещение, 2017. – 80 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Н.Ю. Леонтьева
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования по проблеме особенностей межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: межличностные отношения, дети старшего дошкольного возраста, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Развитие и становление личности детей происходит в условиях взаимодействия их с окружающей средой, которая оказывает на них воспитывающее воздействие.

Е. Т. Лильин [3] обращает внимание на то, что дошкольный возраст – важный период в жизни ребенка. В данный возрастной период ребенок осваивает широкий круг деятельности – игровую, трудовую, продуктивные, бытовую, общение, формируется как их техническая сторона, так и мотивационно-целевая. Ребенок активно осваивает окружающий мир, и в процессе этого освоения формируются межличностные отношения со сверстниками (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.).

В работе А. Н. Смирновой [4] выявлено, что межличностные отношения у детей дошкольного возраста имеют огромное значение для развития ребенка, поскольку обуславливают появление и накопление опыта социального взаимодействия, влияют на формирование социального статуса ребенка, его самооценку и, в конечном итоге, на развитие личности как системы отношений к себе и к миру, с собой и миром.

Г. В. Алферова [1] отмечает, что нарушения опорно-двигательного аппарата – социальный дефект, который сужает межличностные контакты с социумом, что в свою очередь ведет к обеднению опыта общения, замедленному формированию социально зрелых межличностных отношений; примитивности и замедленному темпу формирования социальной перцепции и рефлексии.

По наблюдениям Е. Т. Лильина [3], дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общении ведут себя пассивно, не проявляют желания и инициативы к сотрудничеству со взрослыми и сверстниками, но при настойчивом побуждении и поддержке устанавливают контакты. Если взрослый обращается к ним, дети делятся впечатлениями, ищут поддержки и внимания.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 128» города Чебоксары Чувашской Республики.

Для изучения уровня развития межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно – двигательного аппарата были использованы следующие методики: «Кино» (данная методика представляет собой модифицированную методику Т. А. Репиной «Секрет»), методика «Два домика» (В. И. Ядэшко, Ф. А. Сохин). Данные методики были адаптированы для данной категории детей, суть которой

сводилась к использованию фотографий детей группы при осуществлении выбора.

В экспериментальной группе по методике «Кино» выявлено 20% детей со статусом «звезды», «принятых» детей в группе выявлено 40%, «непринятых» 30%. Группу «отверженных», то есть которых никто не выбрал, составили 10% детей. Результаты испытуемых показали, что дети группы, в основном, аргументировали свой выбор внешними показателями (40%) («она красивая», «вежливая», «веселая», «потому что они лучшие», «могут веселиться, смотреть, им нравятся новые мультики»); наличием у детей умений выполнять коллективную деятельность (26,7%) («мне нравится с ним играть», «мы всегда все делаем вместе»), а также наличием у детей коммуникативных умений «чтобы кино увидели», «им нравятся новые мультики» (33,3%), также для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата было характерно указание на двигательные возможности (потому что они лучшие, быстро бегают, умеют сидеть нормально, могут ходить).

Дети отвечали, например, не возьму с собой «потому что смеется надо мной, обижает», «они в садике хулиганят и сидеть не могут нормально», «стоять не может».

По методике «Два домика» в экспериментальной группе выявлено 20% детей со статусом «звезды», «предпочитаемых» детей в группе выявлено 40%, «изолированных» 20%. Группу «отвергаемых» составили 20% детей.

Характеристика непопулярных детей раскрылась сверстниками через описание негативных форм поведения: «дерется», «обзывается», «не хороший», «все ломает», «не дает игрушки», «не разговаривает», «кричит» и прочее. Присутствовало указание на двигательные недостатки: «не разговаривает и криво ходит».

В группу «изолированных» попали часто болеющие дети и дети, вновь прибывшие в образовательное учреждение. Популярных детей в коллективе сверстники характеризуют как: «добрый», «мой друг», «играем вместе», «красивый», «никого не обижает», «мне так хорошо», «нормально ходит» и пр.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в целом характерны следующие особенности межличностных взаимоотношений:

1. дети мало общаются друг с другом, испытывают затруднения в установлении контактов,
2. образуемые объединения носят непродолжительный по времени характер.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что уровень развития межличностных взаимоотношений у большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата недостаточный. Для повышения эффективности развития межличностных взаимоотношений у большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходима специально организованная коррекционно-педагогическая работа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферова Г. В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими детским церебральным параличом / Г. В. Алферова // Дефектология. – 2001. – №3. – С.10-14.

2. Коломинский, Я. Л. Психология межличностных отношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.

3. Лильин, Е. Т. Особый ребенок. Знайте и умейте. В помощь специалистам и родителям детей, страдающих ДЦП / Е. Т. Лильин и др. // Детская и подростковая реабилитация. – 2006. – № 1. – С. 3-49.

4. Смирнова А. Н. Межличностные отношения дошкольников : Диагностика, проблемы, коррекция / А. Н. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : Владос, 2005. – 158 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. Е. Малофеева, А. Р. Велиев

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В статье раскрываются особенности проявления тревожности у детей 7-11 лет с задержкой психического развития.

Ключевые слова: тревожность, задержка психического развития, дети 7-11 лет.

Исследования тревожности детей начальной школы, имеющих различное физическое и психическое развитие, помогают выяснить закономерности эмоционального развития, изучить особенности формирования эмоциональных состояний. Давно замечено, что высокая тревожность является причиной многих трудностей для ребенка в период его детства. В исследованиях тревожность трактуют по-разному: как свойство личности (В.В. Суворова, Р.Б. Кэттэлл, Н.Б. Пасынкова); как специфическое эмоциональное состояние (С.В. Велиева, Л.П. Ясюкова); как личностная особенность, состоящая в особо легком возникновении состояния тревоги (Е.П. Кошелева).

Однако более точным считаем определение А.М. Прихожан [4], которая рассматривает тревожность как устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени, имеющее побудительную силу, константные (постоянные, неизменяемые) формы реализации с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений.

Школьная тревожность проявляется в повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в ожидании негативного отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников и др.

Начало школьной жизни – довольно сложный период в жизни ребенка, когда происходят качественные изменения всех сфер его развития, особенно эмоционально-личностной.

В результате исследований (Н.Н. Васильева [1], С.В. Велиева [1], Е.В. Новикова, А.М. Прихожан [4], А.И. Захаров, Е.В. Филиппова и др.) выяснилось, что препятствием для нормальной адаптации может стать не только повышенная устойчивая тревожность, но и ее полное отсутствие. Нормальный уровень тревожности позволяет успешно дейст-

вовать как в простых, так и в сложных ситуациях. Тревожность низкого и высокого уровня может привести к полной дезорганизации деятельности.

Повышенная школьная тревожность является проявлением неблагополучия личности (С.В. Велиева [2]). Если у ребенка имеются проблемы в учении, показатель его школьной тревожности выше нормы. Также причиной этих проблем называют и собственно задержку психического развития (ЗПР), которая рассматривается как патология психического развития с изменением последовательности, ритма и темпа процесса созревания психических функций. Она проявляется и в замедленном психическом развитии, и в относительно стойком состоянии незрелости эмоционально-волевой сферы.

Исследование тревожности проводилось на базе МБОУ «Порецкая СОШ» Порецкого района Чувашской Республики и БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Для реализации поставленных задач были применены методики: «Паровозик» (С.В. Велиева [3]), методика «Кактус» (М. Панфиловой).

Были выделены симптомокомплексы тревожности: негативное психическое состояние, высокий уровень напряжения и вегетативного тонуса; преобладание в рисунках штриховки, прерывистых линий; предпочтение темных цветов (серого, черного, коричневого); наличие иголок, расположенных близко друг от друга; слабый нажим карандаша; соответствующая вербальная характеристика. Кроме того, учитывались характеристики «образа кактуса» (дикий, домашний, примитивный, детально прорисованный и пр.) и иголок (размер, расположение, количество).

Выделены следующие уровни проявлений тревожности.

Высокий уровень проявления тревожности. В рисунках 58% детей выявляется три и более симптомов: преобладает внутренняя штриховка, прерывистые линии, используются темные цвета; множество иголок расположены близко друг от друга; слабый нажим карандаша; вербальная характеристика отражает обеспокоенность, неуверенность, напряженность, ожидание враждебности. Определяется высокий уровень напряжения, негативное психическое состояние в целом.

Средний уровень (у 29% детей) характеризует два симптома проявлений тревожности. Например, ребенок рисует темными цветами, использует слабый нажим карандаша, прерывистые линии, при этом говорит, что кактус добрый и живёт дома, ничего ему не угрожает.

У 13% детей с низким уровнем тревожности в рисунках присутствует один из симптомов проявлений тревожности, нет предпочтений тёмным цветам, торчащим иголкам.

В категории учащихся с задержкой психического развития с высокой школьной тревожностью отмечается относительно большее число лиц с повышенной агрессивностью, импульсивностью, эгоцентризмом, зависимостью, демонстративностью поведения, тревожностью, превалированием женственных черт, интровертированностью, а также меньшая выраженность осторожности, оптимизма и домашней защищенности. Все это

свидетельствует о влиянии эмоциональной незрелости на уровень тревожности у школьников, семейное неблагополучие.

Высоко тревожные школьники с задержкой психического развития имеют более высокие показатели сверхчувствительности, возбуждаемости, боязливости, агрессивности, нетерпеливости, а также более низкие показатели веселости, ласковости и сочувствия. Эти дети в силу определенной незрелости нервной системы сверхчувствительны, легкоранимы, боязливы, нетерпеливы и импульсивны, слабо развито сопереживание сверстникам.

Таким образом, высокая школьная тревожность у детей с задержкой психического развития является многомерным явлением и оказывает существенное влияние на возникновение школьной дезадаптации, что указывает на большую ее социальную значимость и необходимость организации коррекционно-профилактической работы с высоко тревожными детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева, Н. Н., Велиева, С. В. Психологические факторы и гендерные особенности адаптации детей с ОВЗ к дошкольной образовательной организации / Н. Н. Васильева, С. В. Велиева // Организация ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям : сборник научно-методических материалов. – Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 22-28.

2. Велиева, С. В. Акмеологические особенности психических состояний детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. – Чебоксары, 2015. – 186 с.

3. Велиева, С. В. Актуализация психических состояний детей в образовательном пространстве дошкольной организации / С. В. Велиева // Достижения современной науки : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Москва : Олимп, 2016. – 858 с. – С. 118–122.

4. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.: ил.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.Ю. Медведева

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье отражены результаты научного исследования, посвященного изучению особенностей развития социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальная компетентность, дети дошкольного возраста.

Дошкольное детство и дошкольное образование находятся в самом начале жизненного и образовательного пути человека. При сохранении самобытности и самоценности этого периода и этой образовательной ступени, образовательная траектория личности в ее ценностно-целевых основах должна быть направлена на формирование компетентности [1].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования на этапе дошкольного детства выделяют ключевые компетентности. В рамках нашего исследования особое внимание мы уделяем одной из ключевых компетентностей, формирующихся в образовательном процессе ДОО. Социальная компетентность, ее сущность, структура и способы формирования изучались и изучаются педагогами и психологами (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, И.С. Кон, В.Н. Куницина, Б.П. Парыгин, А.В. Петровский, А.Г. Харчев и др.) [3]. По мнению И.А. Кудаевой, социальная компетентность – это «понимание отношения «Я»-общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами» [3, с. 123]. В то же время, исследований, направленных на выявление особенностей развития социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, недостаточно. Данное обстоятельство и побудило нас к проведению экспериментальной работы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад «Светлячок» с. Калинино. Выборку исследования составили дети старшей группы в возрасте 5-6 лет в количестве 60 человек.

Нами был подобран комплекс экспериментальных методик, соответствующих возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста: «Отражение чувств», «Зеркало настроений», «Интервью», «Необитаемый остров», «Строим новый город», «Не поделили игрушку» (О.В. Дыбина) [2].

Результаты проведения диагностического задания «Отражение чувств» показали, что высокий уровень выявлен у 23 детей (38,3%): дошкольники обнаружили умение правильно определить эмоциональное состояние детей и взрослых, изображенных на картинках. Объясняли причину этих эмоций и делали прогнозы дальнейшего развития ситуации. Средний уровень продемонстрировали 35% дошкольников (21 ребенок). Дети среднего уровня затруднились сразу дать правильное определение эмоциям людей, изображенных на картинках, и справились с этим заданием после небольших подсказок. Низкий уровень зафиксирован у 26,7 % испытуемых из общего числа обследованных. Дети этого уровня затруднялись в определении эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках.

Анализ результатов проведения диагностического задания «Зеркало настроений» свидетельствует, что характерными уровнями являются высокий и средний. Высокий уровень показали 20 детей (33,3%). Дети Саша К., Яна Н., Артур М. и др. довольно быстро и без особых затруднений справились с заданием. Средний уровень был зафиксирован у 26 детей (43,3%). Основной массе ребят для определения эмоционального состояния требовалась помощь. Когда же они были «говорящим», то старались фразы произносить эмоционально, но выражение чувств при этом не всегда было понятным. Низкий уровень диагностирован у 14 детей (23,4%). Эти дети затруднялись в определении эмоциональных состояний сверстника или определяли их неверно, при произнесении фразы не могли передать различные эмоциональные состояния.

Следующим шагом диагностической работы стало проведение задания «Интервью». Высокий уровень наблюдался не у многих детей. Результат отмечен у 18 детей (30%). Несмотря на то, что у некоторых из них присутствовало смущение при выполнении задания, но все они с большим желанием его выполняли, самостоятельно формулировали 3-5 развернутых вопросов. Большая часть ребят справилась с этим заданием на 2 балла – показатель среднего уровня (40%). Некоторые выполняли это задание с желанием, но им мешала застенчивость – они долго думали и не сразу могли сформулировать вопросы. Были ребята, отнесенные к низкому уровню (30%), которые затруднялись в выполнении задания даже с помощью взрослого, часть ребят отказывались принимать участие в нем.

По результатам обследования по методике «Необитаемый остров» было выявлено, что 21 детей (35%) имеют высокий уровень. Они полностью погрузились в музыкальный фон, и очень ярко и живо стали все представлять. Средний уровень выявлен у 43,3% ребят. Дети среднего уровня были недостаточно инициативны, но положительно активны в своих высказываниях, больше принимали предложения более активных детей. Низкий уровень отмечен у 13 детей (21,7%). Они пассивно следовали за другими детьми, не высказывая ни своего мнения, ни желаний. Некоторые совсем не вступали в общение.

Проанализировав результаты методики «Строим новый город», мы выяснили, что высокий уровень показали 21 детей (35%). Дети этого уровня довольно быстро определились с выбором руководителя (мэра). Средний уровень показали 27, что составляет 45%. У детей при определении руководителя между ребятами возник спор. Дети недостаточно инициативны, принимают предложения более активного сверстника. Низкий уровень был зафиксирован у 12 детей (20%). Дети этого уровня проявляют равнодушие к сверстникам, либо неспособны оказать действенную взаимопомощь, от помощи взрослого и сверстников отказываются.

Данные полученные по методике «Не поделили игрушку» свидетельствуют, что детей с высоким уровнем 41,7%. У этих детей задание вызвало интерес. Они не стали провоцировать конфликт, а старались найти более справедливое и подходящее решение в данной сложившейся ситуации. Ребята среднего уровня (36,6%) в большинстве также старались не провоцировать конфликт, но при этом не проявляли особой инициативы по его разрешению, либо шли на уступки и не отстаивали свое мнение. 13 дошкольников (21,7%) имели низкий уровень. Они не старались сгладить конфликт, они не учитывали интересы других детей, очень яростно и эмоционально высказывали свое мнение, и совсем не старались прибегнуть к помощи взрослого.

Итак, на основании результатов мы сделали вывод о том, что наиболее характерным стал средний уровень. Было выявлено, что не все дети могут взаимодействовать, соотносить свои желания и стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь. Данное обстоятельство указывает на необходимость проведения специальной формирующей работы с детьми в данном направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 272 с.

2. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / О.В. Дыбина. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 64 с.

3. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Л.Е. Михайлова

ЧГПУ имени И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема формирования произвольной саморегуляции у младших школьников с нарушениями речи. Приведены данные экспериментального изучения особенностей саморегуляции учащихся 2 и 3 классов, имеющих нарушения речи.

Ключевые слова: произвольная саморегуляция, нарушение речи.

Важным вопросом современных исследований является формирование саморегуляции у детей, обучающихся в школе. Для успешного обучения необходима сформированность различных компонентов учебной деятельности. Одним из наиболее важных среди них является система саморегуляции. Саморегуляция играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности. Для осуществления учебной деятельности необходимо умение сосредоточить внимание, воспринимать и запоминать информацию, ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с образцом. То есть, успешность обучения зависит от уровня развития саморегуляции.

Изучению вопросов саморегуляции младших школьников в учебной деятельности уделяли Е.С. Зимина [2], Е.Б. Мамонова [3], Н.В. Росина [5] и другие.

В.В. Николаева [4] саморегуляцию рассматривает как систему, состоящую из трех уровней. Первый — уровень психической саморегуляции, или регуляции состояний, способствующий поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека. Второй — оперционально-технический уровень, или уровень регуляции деятельности, обеспечивающей сознательную организацию и коррекцию действий объекта. Третий — личностно-мотивационный уровень, обеспечивающий осознание мотивов собственной деятельности, управление мотивационно-потребностной сферой.

С целью изучения особенностей произвольной саморегуляции у младших школьников с нарушениями речи, обучающихся во 2 и 3 классах, нами было проведено экспериментальное исследование.

Выборка испытуемых насчитывала 14 учащихся 3 «Б» класса, из них 9 мальчиков и 5 девочек с нарушениями речи в возрасте 9-10 лет и 14 учащихся 2 «А» класса, из них 8 мальчиков и 6 девочек с нарушениями речи в возрасте 8-9 лет «Чебоксарской НОШ для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии.

Для экспериментального исследования произвольной саморегуляции детей младшего школьного возраста с нарушениями речи были подобраны и использованы следующие методики: «Узор» Л. И. Цеханской, «Сложи картинку» [1].

Методика «Узор» состоит из трех контрольных диктантов и одного тренировочного. Максимально возможное количество в каждой серии – 24. Максимально возможное количество очков за выполнение всего задания – 72.

В методике «Сложи картинку» элементы картины выкладываются в беспорядке обратной стороной вверх, испытуемым даются три правила, следуя которым, он должен ее собрать. Максимально возможное количество баллов 14. Чем лучше ученик справлялся с заданием, тем более высокий балл он получал.

Полученные результаты показали следующее.В третьем классе по результатам методики «Узор» 84,6% учащихся имеют достаточно высокий уровень умения действовать по правилу, они могут одновременно учитывать несколько правил в работе. 15,4% детей показали низкий уровень умения действовать по правилу, постоянно сбиваются и нарушают правило, хотя и стараются на него ориентироваться.

По методике «Сложи картинку» учащиеся третьего класса в большинстве случаев (84,6%) демонстрируют выполнение задания на высоком уровне, у незначительного числа ребят выявлены уровень ниже среднего и низкий уровень (по 7,7%).

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента свидетельствует о преобладании у обучающихся третьего класса высокого уровня произвольной саморегуляции. Это указывает на отсутствие необходимости организации системы мероприятий по формированию произвольной саморегуляции у учеников 3 «Б» класса с нарушениями речи.

Дальнейшая работа в рамках предпринятого исследования была перенесена на изучение произвольной саморегуляции у учеников 2 «А» класса.

По результатам методики «Узор» 35,7 % учащихся второго класса имеют достаточно высокий уровень умения действовать по правилу, они могут одновременно учитывать несколько правил в работе. У 14,3 % умение действовать по правилу сформировано недостаточно, дети могут удерживать при работе ориентацию только на одно правило. 15,4% детей показали низкий уровень умения действовать по правилу, постоянно сбиваются и нарушают правило, хотя и стараются на него ориентироваться. У 42,9 % умение действовать по правилу не сформировано.

Результаты методики «Сложи картинку» во втором классе показывают, что высокий уровень произвольной саморегуляции имеют 78,7 % учащихся, 7,1 % детей показали уровень выше среднего, 7,1 % - средний уровень, еще 7,1 % имеет низкий уровень саморегуляции.

Таким образом, мы видим, что дети с нарушениями речи в младшем школьном возрасте в большей степени имеют достаточно высокие значения произвольной саморегуляции. При этом у детей 8-9 лет уровень саморегуляции несколько ниже, по сравнению с учащимися 9-10 лет. Нам представляется важным выявить условия, способствующие формированию произвольной саморегуляции у учащихся второго класса, имеющими нарушения речи. Это станет целью нашего дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, Э. А. Диагностика процессов саморегуляции : учебно-методическое пособие / Э. А. Баранова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 42 с.
2. Зимина, Е. С. Психологические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников : Автореф.дис. ...канд.психол.наук / Е. С. Зимина. Армавир, – 2007. – 20 с.
3. Мамонова, Е. Б. Особенности личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте : Автореф.дис. ...канд.психол.наук / Е. Б. Мамонина. – Нижний Новгород, 2004. – 19 с.
4. Николаева, В. В. О психолгоической природе алекситимии / под ред. В. В. Николаевой, П. Д. Тищенко // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – Москва, 1991. – 23 с.
5. Росина, Н. Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности : Автореф.дис. ...канд.психол.наук / Н. Л. Росина. – Нижний Новгород, 1998. – 20 с.

ОСОБЕННОСТИ СПОСОБНОСТИ К УМОЗАКЛЮЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

С.А. Морозова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В статье рассмотрены особенности формирования у детей старшего дошкольного возраста умения строить умозаключения. Раскрыты особенности способности к умозаключению у детей с нарушениями речи. Автором предпринята попытка определения психолого-педагогических условий формирования способности к умозаключению у детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией.

Ключевые слова: умозаключения, дошкольники, нарушения речи, мышление.

Исследователи (А. М. Руденко, В. А. Крутецкий, А. В. Петровский, Р. С. Немов, А. Г. Маклаков и др.) указывают, что умозаключение представляет собой высшую форму мышления, которая позволяет человеку использовать различные мыслительные операции для нахождения новых решений, для формирования новых суждений. При этом человек может не прибегать к непосредственному, чувственному опыту, а оперирует абстрактной информацией (т.е. речь идет о теоретическом мышлении) [2].

Речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, при речевой патологии существует своеобразие развития словесно-логического мышления. В работах О. В. Преснова, Е. М. Мастюкова, Л. И. Переслени; Т. А. Фотекова и др. выявлено, что такие дети испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Нередко их умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом [4]. В то же время У. В. Ульенкова обращает внимание, что совершенствование способности к умозаключению положительно влияет на успеваемость детей, а своевременная и систематическая помощь помогает преодолеть недостатки умозаключения и, в определенной мере, предотвратить обусловленные ими последствия [5].

Итак, важность способности к умозаключению для детей на этапе предшкольной подготовки, особенно для детей с нарушениями речи, требует выявления психологических особенностей способности к умозаключению у детей с речевой патологией.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС «Шевле» с. Яльчики Яльчикского района Чувашской Республики. В исследовании приняли участие 20 детей с нарушениями речи.

Цель констатирующего этапа эксперимента состояла в определении уровня и особенностей способности к умозаключению у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Были использованы следующие диагностические методики: методика «Умозаключения» (Э. Замбацявичене, Л. Чупров) и «Последовательность событий» (А. Н. Бернштейн).

Результаты проведения методики «Умозаключения» свидетельствует о преобладании низкого уровня развития способности к умозаключению у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи экспериментальной группы (60%). Данный уровень способности к умозаключению характерен 30% испытуемых контрольной группы. Средний уровень способности к умозаключению выявлен у 30% дошкольников экспериментальной группы и у 50% респондентов контрольной группы. Высокий уровень способности к умозаключению зарегистрирован у 10% детей экспериментальной группы и у 20% дошкольников контрольной.

Дети с высоким уровнем умозаключения умеют мысленно устанавливать сходства и различия предметов по существенным признакам. Способны объединять и распределять предметы по группам. Свободно оперируют обобщающими понятиями. Находят закономерности в явлениях, умеют их описывать. Могут при помощи суждений делать умозаключения. У них достаточно большой словарный запас, широкий спектр бытовых знаний. Они наблюдательны, внимательны, усидчивы, заинтересованы в результатах своей работы.

Для детей со среднем уровнем характерно мысленно устанавливать сходства и различия предметов, но не всегда видят все их существенные признаки. Умеют объединять предметы в группы, но испытывает трудности в самостоятельном распределении их по группам, т. к. не всегда оперирует обобщающими понятиями. Затрудняются самостоя-

тельно делать умозаключения. Имеют достаточный словарный запас. Чаще всего внимательны, наблюдательны, но не усидчивы. В процессе обучения, в первоначальный период, полезно давать таким детям индивидуальные задания по развитию мыслительных операций, оказывая минимальную помощь.

У дошкольников с низким уровнем способности к умозаключению отмечалась недостаточная сформированность навыков мыслительных операций.

Результаты проведения методики «Последовательность событий» указывают о доминировании низкого уровня как у экспериментальной группы (70%) так и контрольной группы 60%. Средний уровень выявлен у 20% детей экспериментальной группы и у 30% контрольной группы. Высокий уровень отмечен у одинакового количества детей в обеих группах и составляет 10%.

Дети с высоким уровнем расставляли картинки в правильной последовательности, у них была достаточно хорошо сформирована речь, большой лексический запас слов, однако при составлении рассказа, они допускали неточности в изложении событий.

При среднем уровне сформированности способности к умозаключению дети расставляли картинки в правильной последовательности, у детей средний уровень развития речи, достаточный лексический запас слов, но при рассказе они не используют все части речи. Дети активны в задании.

Дошкольники с низким уровнем сформированности способности к умозаключению неправильно расставляли картинки и уровень развития речи у них более низкий. Рассказ был не последовательный, сбивчивый.

Итак, можно выделить следующие особенности способности к умозаключению у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи:

1. Дошкольникам с нарушениями речи характерен низкий уровень способности к умозаключению.

2. Дети не учитывают все признаки при доказательстве правильности тезиса.

3. Испытуемые не умеют самостоятельно рассуждать, ждут подсказок и наводящих вопросов.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости разработки и проведения работы по формированию способности к умозаключению у данной категории детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский, П. П. Память и мышление / П. П.Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2017. – 582 с.
3. Немов, Р. С. Психология [Электронный ресурс] : в 3 кн. Кн. 1 : Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 5 е изд. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 687 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/.
4. Руденко, А. М. Логика / А. М. Руденко. – М. : Феникс, 2016. – 251с.
5. Ульенкова, У. В. Психология дедуктивных умозаключений у детей дошкольного возраста :Автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) / У. В. Уленькова. – М. : [б. и.], 1954. – 16 с.

РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

М. Г. Нянина
МБДОУ "Детский сад №169 "Светлячок" г. Чебоксары
И.Ю. Ганусова
Детский развлекательный центр "Светлячок"

Аннотация. В статье раскрыты особенности развития словесно-логической памяти у детей 6-7 лет.

Ключевые слова: словесно-логическая, память, дошкольники.

Память является предметом значительного числа исследований ученых в связи с огромным ее значением в жизни человека. В научных исследованиях представлен теоретический и экспериментальный анализ процесса памяти (П.И. Зинченко, Л.М. Житникова, А.А. Смирнов и др.); дано физиологическое объяснение ее механизмов (П. Миллер, А.Р. Лурия); интериоризации мнемических средств, первоначально имеющих материальную форму (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев); показана возможность использования детьми дошкольного возраста приемов осмысленного (логического) запоминания в условиях стихийного формирования мнемической деятельности (Л.В. Занков, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Т.Н. Семенова [4] и др.). Установлена связь продуктивности памяти и психических состояний (С.В. Велиева [1]), восприятия (А.А. Степанов, С.Н. Шабалин), мышления (Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев), речи (Л.М. Житникова, З.М. Истомина), эмоционально-волевой сферы (С.В. Велиева [3], Л.С. Выготский, А.И. Розов, А.А. Смирнов). Значимость исследования подчеркивается отечественными (С.Г. Бархатова, С.В. Велиева [2], П.И. Зинченко, З.М. Истомина, В.Я. Ляудис, В.И. Самохвалова, А.А. Смирнов и др.) и зарубежными учёными (Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Дж. Брунер, Р. Клацки, У. Нейссер, Р. Хольт, М. Шиффрин и др.), которые рассматривали процессы памяти, её виды и индивидуальные особенности.

С целью изучения особенностей развития словесно-логической памяти на базе "Детский сад №169 "Светлячок" г. Чебоксары у 40 детей 6-7 лет использовались методики опосредованного запоминания (А.Н. Леонтьев) и «Пиктограмма» (А.Р. Лурия).

Уровень развития словесно-логической памяти оценивался по следующим критериям: 1) количество правильно воспроизведенных слов, в том числе и с опорой на рисунок через некоторое время; 2) время, затраченное на воспроизведение; 3) принятие, усвоение и удержание мнемической задачи; 4) использование мнемических приемов при запоминании и воспроизведении материала; 5) доступность обобщенной символизации слова, самостоятельность в нахождении обобщенного опосредованного образа, объяснение связи для запоминания; 6) воспроизведение и обоснование содержательной смысловой связи между словом и изображением на карточке или рисунке, адекватность ассоциаций; 7)

специфика образов пиктограммы (конкретные, атрибутные, метафорические, геометрические, грамматические и графические символы).

С учетом вышеперечисленных показателей присваивался определенный уровень развития словесно-логической памяти (высокий, средний, низкий).

Высокий – испытуемый воспроизводит (зарисовывает) 9-12 слов за 40-60 секунд; принимает, усваивает и удерживает мнемическую задачу в течение всего задания; ребенок проявляет самостоятельность в нахождении адекватного обобщенного опосредованного образа, обосновывает свой выбор. Образы атрибутивные и конкретные. Используются такие мнемические приёмы как классификация / группировка, вербализация (внутренняя), логическая цепочка, составление плана.

Средний – испытуемый воспроизводит (записывает) 5-9 слов 1–1,5 минуты; принимает, усваивает, но не всегда удерживает мнемическую задачу в течение всей деятельности. Ребенок опирается на обобщенную символизацию слова, но не всегда проявляет самостоятельность в нахождении адекватного образа. Образы в основном атрибутивные и конкретные; не всегда используются такие мнемические приёмы как классификация, вербализация, логическая цепочка, составление плана. Зачастую не может обосновать свой рисунок, который позволит воспроизвести слово для запоминания.

Низкий – испытуемый воспроизводит 4 и менее слов за 1,5 и более минут или затрудняется их вспомнить; принимает, но не способен удержать мнемическую задачу в течение всего задания. Испытуемый затрудняется обобщить и подобрать символ к словам и словосочетаниям, не проявляет самостоятельности в нахождении образа, ассоциации в большинстве случаев неадекватны. Образы в основном конкретные и конфабуляторные. Мнемические приемы при запоминании и воспроизведении практически не используются. Часто подбирает карточку или выполняет рисунок спонтанно, опора на которые не позволяет воспроизвести слова, предложенные для запоминания.

Полученные на констатирующем этапе эксперимента данные позволили установить ряд особенностей развития словесно-логической памяти у детей 6-7 лет: а) в обеих группах (экспериментальной и контрольной) доминирует низкий уровень развития словесно-логической памяти (70% и 60% соответственно), менее всего представлен – высокий (по 10%); б) на среднем уровне оказались 20% (ЭГ) и 30% (КГ) обследуемых; в) дети чаще прибегают при запоминании слов и словосочетаний к конкретным образам, реже к атрибутивным, геометрическим, грамматическим и графическим символам; г) использование метафорических изображений не зарегистрировано; д) детям сложнее обозначить образ и запомнить абстрактные выражения, чем конкретные.

Оценка такого критерия как адекватность образов, дает основание полагать, что дети с *низким* уровнем развития данного вида памяти используют случайные образы, которые не имеют никакой реальной связи, а уровень воспроизведения сразу после проведения эксперимента с опорой на свои рисунки составляет до 4 слов, отсроченное воспроизведение соответствует двум словам. Испытуемые со *средним* уровнем развития словесно-логической памяти используют образы более логичные, в основном привязанные к

конкретным ситуациям и, как правило, предметны. Встречаются 4-5 графических изображений, занимающих промежуточное положение между абстрактными и персонифицированными образами, в которых определяется эмоциональный фон по положению и позе изображенного человека. Практически сразу же после завершения теста ими был показан результат, равный 5-6, реже 7 баллам, показатель продуктивности составил 4-5 верных ответов. Для детей с *высоким* уровнем характерна абстрактность образов, логичность в их возникновении и достаточная продуктивность при воспроизведении слов. В ходе мнемической деятельности дети этой группы опирались на внутреннюю вербализацию, логическую цепочку. Участники внимательно слушали инструкцию и следовали ей до конца выполнения задания, проявляя к нему значительный интерес.

Результаты, полученные по обеим методикам, позволяют судить о недостаточном развитии словесно-логической памяти у обсуждаемой категории детей. Следовательно, следующим этапом нашей работы окажется разработка и реализация системы мероприятий, направленной на формирование словесно-логической памяти у детей 6-7 лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Акмеологические особенности психических состояний детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. – Чебоксары, 2015. – 186 с.

2. Велиева, С. В. Актуализация психических состояний детей в образовательном пространстве дошкольной организации / С. В. Велиева // Достижения современной науки : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Москва : Олимп, 2016. – 858 с. – С. 118–122.

3. Велиева, С. В. Исследование психологического климата и эмоционального благополучия у дошкольников / С. В. Велиева, И. В. Денисова // Культурологический подход в дошкольном образовании: психолого-педагогический аспект / Ответственный редактор: Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2016. – С. 81-83.

4. Наумова А.А., Семенова Т.Н. Система работы по формированию навыков пересказа у детей с общим недоразвитием речи с использованием мнемотаблиц // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2017. С. 96-98.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

М. И. Овчинникова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева г. Чебоксары

Аннотация. В данной работе раскрываются особенности саморегуляции у детей задержкой психического развития на этапе предшкольной подготовки.

Ключевые слова. Саморегуляция, предшкольная подготовка, дети с задержкой психического развития.

Способность ребенка к произвольной регуляции собственной деятельности является одним из важнейших условий его психического и социального развития, требования к которому резко возрастают с началом систематического обучения в школе. Изучение и формирование этой способности у детей с задержкой психического развития следует рассматривать как приоритетную задачу их психолого-педагогического сопровождения уже в дошкольном возрасте.

Одним из наиболее разработанных аспектов системного рассмотрения саморегуляции является выделение ее уровней – непроизвольного, произвольного (осознанного) и послепроизвольного – на основе критерия опосредованности процессов регуляции намерениями, планами субъекта (Л. С. Выготский [2], А. В. Запорожец [3], Е. О. Смирнова [5]).

Различные авторы Л. С. Выготский [2], Н. А. Бернштейн [1], О. А. Конопкина [4], Е. О. Смирнова[5], говорят о необходимости формирования саморегуляции у детей дошкольного возраста в различных аспектах познавательной деятельности и поведения как важнейшем условии подготовки их к обучению в школе.

С целью выявления уровня саморегуляции у детей с задержкой психического развития на этапе предшкольной подготовки был проведён констатирующий этап эксперимента.

В эксперименте принимали участие 15 детей, 5 из них с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

Для реализации цели мы использовали следующие диагностические методики: методика Д. Б. Эльконина «Графический диктант»; методика Л. А. Венгера «Лабиринт».

При проведении первой методики «Графический диктант» ребенку давали листочек, где нарисованы ряды треугольников, квадратов и кружочков. Ему объяснили, что нужно соединить треугольники и квадраты, чтобы получился узор по трём правилам:

1. два треугольника, два квадрата или квадрат с треугольником можно соединять только через кружок;

2. линия нашего узора должна идти только вперед;

3. каждое новое соединение надо начинать с той фигурки, на которой остановилась линия, тогда линия будет непрерывной и в узоре не получится промежутков.

При проведении второй методики “Лабиринт” ребенку, предъявлялось изображение различных разветвленных дорожек, в конце которых расположены домики. Ребенку объяснили, что ориентируясь на «письмо», он может найти путь к домику.

Сравнительный анализ сводных данных по двум методикам показал, что детей с задержкой психического развития с высоким уровнем саморегуляции не выявлено, среди детей с нормативным вариантом развития таких детей было 50%. Средний уровень саморегуляции был характерен 40% испытуемых дошкольников с задержкой психического развития, такое же количество детей было отмечено и среди нормально развивающихся сверстников. С низким уровнем саморегуляции среди детей с задержкой психического развития – 60% и 10% среди детей с нормативным вариантом развити.

При выполнении методик, большинство детей с задержкой психического развития ориентировались не на образец, а на предшествующие собственные обозначения, что приводило к повторению допущенных ранее ошибок. По ходу выполнения задания было отмечено большое число возвратов к предыдущей программе деятельности, особенно в начале и в конце работы. Несколько детей с задержкой психического развития в середине работы стали отказываться от ее продолжения. Дети с нормативным вариантом развития быстро ориентировались на образец выполнения задания и соответственно успешно справлялись с предложенным заданием.

Низкую саморегуляцию у детей с задержкой психического развития, можно объяснить отсутствием стойкого интереса к предложенному заданию; импульсивностью и слабой ориентировкой в заданиях, приводящих к многочисленным ошибочным действиям; отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что существует необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по развитию саморегуляции у детей с задержкой психического развития на этапе предшкольной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн, Н. А. От рефлекса к модели будущего. / Н. А. Бернштейн // Вопросы психологии. 2002. – № 2. – С. 94-98
2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Изд–то Смысл ; Изд–то Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Запорожец, А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. 1972. – № 4. – С. 3742
4. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – Москва : Наука. – 1980. – 256 с.
5. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова. – Москва : ВЛАДОС, – 2005. – 119 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

И. Е. Петрова, И. В. Илларионова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальность проблемы исследования тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Рассматриваются труды не только отечественных исследователей на эту проблему, но и труды зарубежных психологов.

Ключевые слова: тревожность, виды тревожности, типы тревожности, формы и «маски» тревожности, уровни тревожности, старший дошкольный возраст.

Эмоциональное благополучие подрастающего поколение – один из объектов пристального внимания психологов, педагогов, родителей. В настоящее время все более актуальной становится вопрос об охране психологического здоровья ребенка. Каждый стресс, негативные эмоция, тревоги влияют на формирование психологического здоровья ребенка. Именно поэтому проблема тревожности является одной из важнейших проблем.

В психолого-педагогической литературе все больше появляется статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах многих ученых как в отечественной психологии (Н. В. Имедадзе, В. М. Астапов, Г. М. Прихожан, А. М. Прихожан, В Н. Мясищев, Ю.Л. Ханин, Ю. М. Ханин), так и в зарубежной (С. Кьеркегор, Ч. Спилбергер, Р. Мэй, К. Хорни и другие).

Ребенок – самая чувствительная часть социума, которая с самого рождения подвергается отрицательным воздействиям, впитывая всё это в себя. Большинство исследователей отмечают, что проявление тревожности у детей появляется с дошкольного возраста. Своевременная и качественная диагностика уровня тревожности, адекватные коррекционные меры могут уменьшить риск возникновения нежелательных тенденций в развитии личности.

В современном обществе очень много разных трактовок понятия «тревожность», но в каждой из них есть общая мысль которая заключается в том, что тревожность – осознание незавершенных конфликтов между структурными элементами личности.

Зарубежные исследователи склонны к тому, что тревожность характеризуется устойчивой склонностью воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Такая тревога проявляется напряжением, беспокойством, нервозностью.

В свою очередь российские психологии утверждают, что тревожность – это переживаемое человеком состояние скованности, напряженности, причину которого он осознать не может.

Австрийский психолог З.Фрейд выделяет следующие виды тревожности:

1. Реальный страх (объективный – это та тревожность, которая связана с опасностью во внешнем мире);
2. Невротическая тревожность (тревожность связана с неопределенностью и неизвестностью);
3. Моральная тревога («тревожность совести», которая связанная с опасностью, идущей от «Супер-Эго»).

Российский психолог А. М. Прихожан выделила и охарактеризовала следующие типы тревожности:

1. Беспредметная тревожность, которую человек не может соотнести с конкретными объектами (вызван особенностями нервной системы) ;

2. Тревожность как склонность к ожиданию неблагополучия в различных видах деятельности и общения (связан с особенностями формирования личности на протяжении жизни).

Под формой тревожности понимается особое сочетание характера переживания, осознании, общения и деятельности. Форма тревожности проявляется стихийно складывающих способах ее преодоления и компенсации, а так же в отношении ребенка к этому переживанию. Тревожность проявляется в открытой (сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги) и скрытой (в разной степени не осознаваемая, проявляющаяся либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию).

А. М. Прихожан выделяет три формы открытой тревожности:

1. Острая, нерегулируемая (сильная, осознаваемая, проявляемая внешне через симптомы тревоги) ;

2. Регулируемая и компенсируемая тревожность;

3. Культивируемая тревожность (ценное для личности качество, позволяющее добиваться желаемого).

Формы скрытой тревожности проявляются намного реже, чем открытая форма. Скрытая тревожность подразделена на следующие формы:

1. Неадекватное спокойствие (сильные, негибкие способы защиты от тревог, препятствующие осознанию);

2. Уход от ситуации.

Рассуждая о тревожности в целом, нельзя не коснуться так же понятия «замаскированная» тревожность. По мнению, А. Б. Холмогорова понимает под «маской» в основном соматизация невротических и психических расстройств. К. Хорни в качестве «маски» описывает агрессивность, зависимость, апатия, чрезмерная мечтательность. У мальчиков «маска» проявляется в косвенной форме через рисунки, рассказы детей, у девочек – «сомнительные похвалы». «Маска» не избавляет полностью ребенка от переживаний тревоги, но позволяет более или менее успешно скрыть ее от окружающих, обеспечивает некоторую возможность регуляции возникновения и уровня переживаемой тревоги.

Кроме подвидов тревожности И.В. Имедадзе выделил уровни:

1. Высокий уровень (вызывает дискомфорт человека в окружающем обществе);

2. Низкий уровень (необходим для нормального приспособления к среде) .

Для выведения детей старшего дошкольного возраста требуется достаточно длительное время. И.В. Имедадзе рекомендует проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

1. Повышение самооценки;

2. Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях;

3. Снятие мышечных напряжений.

Он предлагает ежедневно планировать целенаправленную работу. Обращайтесь к ребенку по имени, хвалите его даже за незначительные успехи, отмечайте их в присутствии других детей. Однако ваша похвала должна быть искренней, потому что дети остро реагируют на фальшь. Причем ребенок обязательно должен знать, за что его похвалили. В любой ситуации можно найти повод для того, чтобы похвалить ребенка.

Таким образом, была проанализирована литература, соответствующая теме, изучены психологические особенности детей старшего дошкольного возраста. Изучению данного вопроса будут посвящены дальнейшие наши исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илларионова И. В. Особенности проявления тревожности у детей 4-7 лет / И. В. Илларионова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 2. – 152 с.

2. Имедадзе, Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте/Н. В. Имедадзе. – Тбилис: изд-во Мецнисреба; 1966. - с. 45-57.

3. Немов, Р. С. Психология: учебник в 3 кн. Кн. 1 Общие основы психологии2-е изд. / Р. С. Немов/ – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 2005. –576с.\

4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психология природы и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : МПСИ,2010. – 226 с.

5. Спилбергер, Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте / сост. Ю. Л. Ханин. – М. : ФИС, 1983. – С. 12-24.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

П.А. Постникова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема и данные по выявлению особенностей развития восприятия цвета у детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: восприятие цвета, нарушения опорно-двигательного аппарата, дети раннего возраста.

Зрительному восприятию принадлежит важнейшая роль в развитии познавательных процессов, в регуляции поведения и деятельности человека. Особое значение в этом процессе придается раннему онтогенезу. От того, какого уровня достигнуты сенсорные функции в этом возрасте, зависит дальнейшее развитие зрительного восприятия, познавательной деятельности и поведения ребенка

Цветовое восприятие – зрительное восприятие предметных цветов, т. е. хроматичности объектов, характеризующихся не просто спектральным составом и интенсивностью излучения, а целым комплексом физических характеристик, связанных с конфигурацией, формой, пространственной ориентацией, движением, фигуро-фоновыми отношениями и многими другими перцептивными качествами [1].

По мнению Э.Г. Пилюгиной цвет, несмотря на свою эмоциональную привлекательность, воспринимается труднее, поскольку в отличие от формы и величины не оказывает большого влияния на выполнение действий. Только с примерно с 1,5 лет детям становятся доступны элементарные действия по группировке одинаковых предметов по цвету [4].

По мнению И.Ю. Левченко, О. Г. Приходько, у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата формирование процессов восприятия искажается в связи с двигательной депривацией, вследствие чего их предметно-манипулятивная деятельность ограничена, и восприятие предметов на ощупь и зрение затруднено. Сочетание данных нарушений с недоразвитием зрительно-моторной координации препятствует формированию полноценного предметного восприятия и познавательной деятельности. Это ограничивает практический опыт и становится одной из причин искажённого развития высших психических функций.

И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько указывают, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут существенно страдать зрительные функции на всех этапах развития. Признаками нарушений являются:

– отсутствует активность при зрительном восприятии предметов. Ребенок не ищет глазами спрятанный или упавший предмет. Чтобы вызвать у ребенка прослеживание предмета, необходимо, чтобы предмет попал в поле зрение ребенка,

– наблюдается недостаточность зрительно-моторной координации (ребенок не тянется к видимой игрушке и не захватывает ее, т.е. зрение активно не направляет движение его руки к определенной цели). С другой стороны, захватив игрушку, ребенок не пытается ее рассмотреть, т.е. отмечается отсутствие единого поля зрения и поля действия [3].

Все это приводит к искажениям и в формировании цветового восприятия детей. Таким образом, мы можем констатировать, что проблема изучения особенностей восприятия цвета у детей раннего возраста, имеющими дефицитарность в области двигательных функций, является одной из актуальных на современном этапе развития науки.

Настоящее исследование проводилось на базе БОУ Чувашской Республики "Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №3" Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики в специализированной группе для детей, имеющих нарушение функции ОДА и МБДОУ "Детский сад № 19" г. Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте приняли участие 10 детей раннего возраста (от 2 до 3 лет) с

нарушением ОДА и 10 детей данного возраста, развивающихся в норме.

При проведении констатирующего эксперимента мы опирались на использование диагностических методик «Поиграй с цветными кубиками» Е.А. Стребелевой [5] и « Закрой окошко» Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной [2].

В ходе проведения методики «Поиграй с цветными кубиками», цель которой – выявление способности ребенка выделять цвет, как признак, на выявление умений различать и называть цвета, было обнаружено, что 30% детей с НОДА знают названия цветов и соотносят их между собой; 20% соотносят, но не называют цвет, принимают помощь взрослого; 20% не соотносят и не называют цвет предметов, 30% не принимают помощь взрослого. В отличие от детей нормы внимание большинства детей с НОДА привлекалось с трудом или не привлекалось вообще, дети с нарушением ОДА часто были невнимательны при выполнении заданий, торопились или наоборот были очень медлительны. У некоторых детей движения были неуклюжи. Познавательное развитие также было на более низком уровне, чем у детей нормы.

Результаты проведения методики диагностики «Закрой окошко», целью которой являлось изучение у ребенка зрительной ориентировки на цвет предметов методом сличения (такой – не такой), показали, что 30% детей с НОДА различают все основные цвета: красный, желтый, зеленый, синий, с заданием справляются самостоятельно; 20% при различии испытывают незначительные затруднения, при выполнении задания возникает необходимость в оказании направляющей и обучающей помощи – иногда детям требовалось сказать, что цвет домика и окошка должен совпадать, после чего задание выполнялось быстрее; 20% испытывают трудности в различении цветов, с заданием справляются с обучающей помощью. Требовалось показать на одном примере, как должно выполняться задания, после чего дети самостоятельно справлялись с заданием; 30% не справляется с заданием, даже после обучающей помощи.

Среди детей, не имеющих нарушений функций ОДА, 50% набрали 3 балла; 40% набрали 2 балла; низкие показатели набрал 1% испытуемых; очень низкий балл не набрал никто. Детям, не имеющим нарушения, задания давались значительно проще. Затруднений практически не было. Небольшие трудности вызывало то, что нужно выполнять задания, сидя на одном месте. Некоторые дети говорили «не знаю», потому что им не хотелось выполнять задания.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что у детей с НОДА в отличие от детей, развивающихся в норме, уровень развития восприятия цвета характеризуется более низкими значениями, как при различении основных цветов, так и при их обозначении словом.

В целом, необходимо указать, что полноценное формирование зрительного восприятия ребёнка во многом определяется особенностями моторного развития. Познание окружающего мира, возможно только через непосредственное взаимодействие с ним. В полной мере это осуществляется лишь при возможности самостоятельного движения, что крайне затруднительно или невозможно при патологии опорно-

двигательного аппарата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Москва : АСТ, АСТ Москва; Прайм-Еврознак, 2009. – 816 с.

2. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии / под ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. – Москва : Полиграф сервис, 2002. – 128 с.

3. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – Москва : Академия, 2001. – 192 с.

4. Пилюгина, Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста / Э.Г. Пилюгина. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.

5. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др. − Москва : Просвещение, 2017. − 182 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ

А.И. Сендеркина

ЧГПУ им. И Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, описаны результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению ее особенностей у детей данной возрастной категории, намечены пути ее формирования.

Ключевые слова: социальная компетентность, дети старшего дошкольного возраста.

Проблема формирования социальной компетентности старших дошкольников волнует сегодня большое количество исследователей и педагогов, так как ее сформированность во многом обеспечивает способность и готовность взаимодействовать детей с социумом, достигать поставленных целей.

По мнению многих ученых старший дошкольный возраст – это критически важный период для социального, интеллектуального и личностного развития. Именно в этом возрасте у ребенка формируется самосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, формируется компетентность в области моральных и социальных норм.

Старший дошкольный возраст представляет собой важный период с точки зрения подготовки к вхождению в сложную социальную жизнь, накопления необходимого социального опыта, овладения социальными эмоциями, представлениями, деятельностью.

В этом возрасте у ребенка происходит формирование социальных навыков, усвоение объективно заданных норм, правил человеческого общества, приобщение его к миру культуры, общечеловеческих ценностей, установление начальных отношений с ведущими сферами бытия и утверждение себя как социального субъекта. Именно в старшем дошкольном возрасте закладываются основы социальной компетентности ребенка, определяя траектории развития и адаптации в меняющемся социуме.

Анализ психолого-педагогической литературы, предпринятый в исследовании О.Ф. Борисовой показал, что изучению данного вопроса посвятили свои исследования такие ученые как: Т.В. Ермолова, С.А. Лебедева, Ю.А. Лебедева, С.В. Никитина, О.В. Солодянкина, Л.В. Трубайчук, Р.М. Чумичева, О.А. Шварцман и другие [1].

Однако, несмотря на то, что понятие социальная компетентность рассмотрено в психолого-педагогической литературе достаточно полно, психолого-педагогические условия формирования социальной компетентности старших дошкольников изучены недостаточно.

Мы предположили, что формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста возможно при следующих психолого-педагогических условиях: 1) использование коллективной формы работы детей в изобразительной деятельности; 2) создание и поддержание социокультурной предметно-пространственной развивающей среды, способствующей развитию самостоятельности, умения делать выбор, ответственности, самопознания, самоизменения детей; 3) формирование профессиональной компетентности педагогов в области формирования социальной компетентности воспитанников.

Данное экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «ЦРР-Детский сад № 156» города Чебоксары. В эксперименте приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе исследования использовался комплекс диагностических методик, соответствующий поставленным задачам и возрасту испытуемых: «Закончи историю» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [3], направленная на изучение осознания детьми нравственных норм; «Подели игрушки» (представлена в пособии И.Б. Дермановой) [2] предназначена для исследования поведения ребенка в ситуации морального выбора.

Анализ полученных с помощью методики «Закончи историю» данных показал, что у большинства детей экспериментальной и контрольной групп преобладающим уровнем является низкий. Его показали 40% (8) дошкольников ЭГ и 45% (9) – КГ. Показатели высокого уровня диагностированы у 20% (4) испытуемых ЭГ, 25% (5) – КГ. Средний уровень выявлен у 40 % (8) ребят ЭГ и 30% (6) дошкольников КГ.

Дети с высоким уровнем социальной компетентности легко продолжали историю, называли нравственную норму, правильно оценивали поведение детей и мотивировали свою оценку. Дошкольники со среднем уровнем обозначали вербально нравственную норму, правильно оценивали поведение детей, но не мотивировали свою оценку. Испы-

туемые низкого уровня социальной компетентности имели повышенную тревожность и переживали за каждый сказанный ими ответ. Им не хотелось продолжать историю, они были скованные, зажатые, замкнутые в себе.

Результаты проведения следующей диагностической методики «Подели игрушки» свидетельствуют, что у детей и экспериментальной и контрольной групп преобладает средний уровень социальной компетентности. Показатели среднего уровня ЭГ 50% (10) дошкольников, КГ 45% (9). Высокий уровень у 10% (2) дошкольника в ЭГ, 15% (3) – КГ. Низкий уровень выявлен у 40% (8) дошкольников ЭГ и 40% (8) дошкольников КГ.

Дошкольники высокого уровня при выполнении задания дети были активны и шли на контакт. Оставляли себе только одну игрушку, а остальные делили между другими участниками, моральный выбор делался ими правильно. Практически одинаковое количество детей ЭГ и КГ проявляли средний уровень поведения ребенка в ситуации морального выбора; они оставляли себе две игрушки, а остальные делили между другими участниками. Ребята с низким уровнем делили игрушки в свою пользу, оставляя себе их больше, чем отдавали другим.

Таким образом, констатирующий срез показал, что у детей старшего дошкольного возраста, диагностируемых в рамках данного исследования, преобладает средний с тяготением в сторону низкого уровень социальной компетентности, что свидетельствуют о недостаточном развитии умений самостоятельно контактировать со сверстниками, взаимодействуя в системе «ребенок-ребенок», они не в полной мере осознают нравственные нормы на уровне их возраста, недостаточно корректно выстраивают свое поведение в ситуации морального выбора.

На формирующем этапе эксперимента проводился комплекс мероприятий, направленный на формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, который был основан на учете условий, обозначенных в гипотезе настоящего исследования.

Повторная диагностика показала, что проведенная нами формирующая работа способствовала повышению уровня социальной компетентности у старших дошкольников, что указывает на возможность ее применения в практике ДОО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова, О.Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О.Ф. Борисова. – Челябинск, 2009. – 201 с.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. –171 с.
3. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва : Academia, 2000. – 293 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е. С. Семенова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, lenasemyonov@mail.ru

Аннотация. В статье описываются результаты исследования оперативных психических состояний у детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: психические состояния, нарушения речи, дети 5-6 лет.

Согласно ФГОС система образования призвана обеспечить активное развитие детей, охрану и укрепление их физического и психического здоровья, в том числе эмоционального благополучия, создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

М. И. Еникеев [3] под психическим состоянием понимает «временное своеобразие психической деятельности индивида, обусловленное содержанием его деятельности и личным отношением к этой деятельности», Н. Д. Левитов [6] – целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, которая показывает особенности протекания психических процессов. Ближе всего нам определение А. О. Прохорова [7], в котором «психическое состояние» – это «субъективное отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени». С. В. Велиевой [1] установлено, что психические состояния ребенка обеспечивают качество образовательного процесса, определяют успеваемость, контакты со сверстниками и взрослыми [9], отражают эмоциональное благополучие, здоровье и активность ребенка [2].

У детей с речевыми нарушениями отмечаются замкнутость, тормозимость, стеснительность, напряженность, снижение психической активности, раздражительность, повышенная утомляемость и тревожность, скованность, страхи и речевой негативизм [4, 5, 8].

С целью определения психических состояний у 15 детей 5-6 лет с нарушениями речи 2-3 степени были использованы методики С. В. Велиевой [1] «Паровозик» и «Кинотеатр». Выявлено, что 20% детей имеют негативное психическое состояние средней степени (НПСсс), 33% негативное психическое состояние низкой степени (НПСнс) и у 47% детей позитивное психическое состояние (ППС). Для детей с ППС характерен выбор желтого цвета, который символизирует радость, весёлость, непринужденность в отношениях с людьми, оптимизм, высокую активность. Дети с НПС первых выбирают синий, коричневый, серый и черный цвета. Дети с ППС выбирали пиктограммы, обозначающие радость, веселье и спокойствия, мечтания. Дети с НПС низкой степени выбирали пиктограммы страха, печали, агрессии. Дети с НПС средней степени выбирали более 6 отрицательных пиктограмм.

Оптимальное значение коэффициента вегетативного тонуса зарегистрировано у 40% детей. Это свидетельствует о бодрости, стремлении к активности, дружелюбности, способности приспосабливаться к изменению условий окружающей среды. У 26,7% детей с низким уровнем вегетативного тонуса установлена усталость, подавленность, болезненное состояние и снижение познавательных функций. У 33,3% детей с высоким уровнем вегетативного тонуса определяются затруднения в переносимости нагрузки, необходимости волевых усилий для осуществления деятельности.

У 73,3% детей выявлена средняя степень коэффициента напряжённости, что свидетельствует о естественной ответной реакции на требования жизненной ситуации и деятельности, состояниях адекватной мобилизации, оптимальным соответствием степени напряжения функциональным возможностям нервного и соматического функционирования. У 20% детей интенсивные психофизиологические нагрузки вследствие восприятия жизненной ситуации как сложной и кризисной обуславливают истощение психофизиологических ресурсов. У 6,7% детей определена низкая степень напряженности.

Установлено, что у 66,7% детей с нарушениями речи преобладают неравновесные состояния повышенной психической активности (страх, злость, агрессивность, стресс, скепсис). У детей выявлены неравновесные состояния пониженной психической активности: 13,3% (торможение и утомление), 6,7% (апатия и истощение). У 6,7% детей определены равновесные психические состояния (расслабленность, спокойствие, безмятежность, уравновешенность, состояния функционального комфорта).

По результатам диагностики нами будет сформулирована и апробирована система мероприятий по коррекции негативных психических состояний детей средствами арттерапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Акмеологические особенности психических состояний детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. – Чебоксары, 2015. – 186 с.

2. Велиева, С. В. Актуализация психических состояний детей в образовательном пространстве дошкольной организации / С. В. Велиева // Достижения современной науки : сб. науч. ст. – Москва : Олимп, 2016. – 858 с. – С. 118–122.

3. Еникеев, М. И. Общая и специальная психология / М. И. Еникеев. – Москва : Норма-Инфра, 1999. – 624 с.

4. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург : Каро, 2006. – 304 с.

5. Колягина, В. Г. Особенности возникновения и специфика проявления страхов у дошкольников с речевым дизонтогенезом и нормальным развитием // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 4. – С. 100–106.

6. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 344 с.

7. Прохоров, А. О. Психология состояний / А. О. Прохоров. – Москва : Когито-Центр, 2011. – 624 с.

8. Тихонова, Е. С. Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 39–47.

9. Zakirova, V. G., Velieva, S. V. Optimization Mental States children 6–7 years with speech disorders in a cross-cultural space / V. G. Zakirova, S. V. Velieva // IEJME : Mathematics Education. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 1735-1749.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. А. Соколова, И. В. Илларионова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье рассмотрена сущность творческого воображения детей старшего дошкольного возраста. Выявлены психолого-педагогические этапы развития творческого воображения дошкольников. Раскрыты различия воображения старших дошкольников и взрослых, также раскрыты условия, способствующие эффективному развитию творческого воображения детей.

Ключевые слова: творческое воображение, этапы развития творческого воображения, различия воображении старших дошкольников и взрослых, условия развития творческого воображения детей.

Развитию творчества детей дошкольного возраста посвящено большое количество работ. Проблемой развития детского творчества занимались такие исследователи как: А. В. Бакушинский, Д.Б. Богоявленская, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.В. Рождественская, Б.М. Теплов и др.

В педагогике и педагогической психологии существует значительное количество научных направлений, разрабатывающих проблему формирования творчества в разных видах деятельности: творческая педагогика на основе теории решения изобретательских задач и теории развития (Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин), теории воспитания творческих способностей учителя (С.А. Архангельский, М.Ф. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.); исследования воображения дошкольников (О.М. Дьяченко, Г.Ю. Кириллова, Е.Е. Кравцова, Е.А. Лустина, Н.Н. Палагина, Е.Е. Сапогова, Т.Н. Семенова [5] и др.).

Хотя проблема развития творческого воображения нашла отражение в психолого-педагогических исследованиях, но на практике она слабо осуществляется. В практике дошкольных учреждений воспитатели часто не знают, как развивать воображение ребенка. В результате, творческое воображение развивается в основном стихийно и в следствие чего не достигают высокого уровня развития.

О. М. Дьяченко показала, что воображение, как и всякая другая психическая деятельность, проходит в онтогенезе человека определенный путь развития. Так же как восприятие, память и внимание, воображение из непроизвольного (пассивного) становится произвольным (активным), постепенно превращается из непосредственного в опосредст-

вованное, причем основным орудием овладения им со стороны ребенка являются сенсорные эталоны. [2].

Л.С. Выготский говорил, что воображение дошкольника отличается от воображения взрослого, за кажущимся его богатством скрывается бедность, смутность, схематичность и стереотипность образов. Ведь в основе образов воображения лежит перекомбинирование материала, хранящегося в памяти. А у дошкольника знаний и представлений еще недостаточно. [1].

Л. Б. Соловей выделил, что воображение у ребенка начинает развиваться довольно рано, оно слабее, чем у взрослого, но богаче и занимает больше места в его жизни, т. к. маленькие дети вообще живут наполовину в мире своей фантазии. [4].

Мы предполагаем, что эффективность коррекционно-развивающей программы по формированию высокого уровня творческого воображения детей старшего дошкольного возраста обусловлена проведением работ направленных на развитие изобразительных способностей, развитие интереса к сюжетным играм, создании эмоционально-положительной творческой атмосферы сотрудничества, пробуждение интереса к творческой деятельности.

Нами был проведен педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный) на базе МБДОУ «Детский сад № 128 «Василек» г. Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте участвовало 40 детей: 20 детей в экспериментальной группе и 20 детей в контрольной группе

Для выявления уровня развития творческого воображения в процессе констатирующего этапа эксперимента была проведена диагностическая методика «Преврати фигуру в предмет».

В контрольной группе нами было выявлено 15% детей с высоким уровнем воображения, 50% - детей со средним уровнем. Оставшиеся 35% - детей имеют низкий уровень воображения. В экспериментальной группе 10% детей с высоким уровнем, 60% детей характеризуются средним уровнем воображения, 30% - низким.

Старшие дошкольники с высоким уровнем развития воображения внимательно слушали объяснение инструкции и охотно приступали к выполнению задания. Так, Рома М. (ЭГ) с большим интересом выслушал инструкцию, прямоугольник переделал в дом с чердаком, дымоходом, дверью, рядом с домом нарисовал дерево, из круга у него получился снеговик, капелька стала хвостом лисы. Дети с высоким уровнем воображения проявляют большую инициативу в творческих работах, воспитательница ставит их работы в пример другим детям.

Дети со средним уровнем самооценки были внимательны во время объяснения задания. Они сомневались в результатах своих работ, хотели переделать свой рисунок, не могли выбрать из нескольких вариантов замысла. Но тем не менее у них получались оригинальные рисунки. Так, Лаура П. (ЭГ) после дорисовываня круга в колесо попросила новый лист, чтобы вместо прежнего рисунка нарисовать новый, цветок, к цветку она пририсовала стебель с листом.

Дети с низким уровнем развития самооценки были замкнуты, им требовалось дольше времени на обдумывание. Они вели себя неуверенно, скованно, напряженно. Долгое время не могли придумать что можно нарисовать из предложенных фигур. Так, Карина М. (ЭГ) и после предъявления инструкции не смогла приступить к работе, только после помощи взрослого смогла выполнить рисунки. На предложение, что же еще можно нарисовать из этой фигуры, Карина не смогла ничего ответить.

По результатам диагностической методики «Сочинение рассказа» мы можем сказать, что большинство детей в обеих группах характеризуются низким уровнем развития творческого воображения (экспериментальная группа – 60%, контрольная группа – 65%). Дошкольников с высоким уровнем развития воображения как в экспериментальной, так и в контрольной группах оказалось меньше всего - 5% и 10 %. В экспериментальной группе выявлено 35% детей со средним уровнем развития воображения, в контрольной группе таких детей оказалось 25%.

Дети, показавшие высокий уровень самооценки, внимательно слушали объяснение инструкции и охотно приступали к выполнению задания. Эти дети за короткое время самостоятельно определили о чем будут рассказывать, достаточно увлеченно рассказывали, образы были продуманы детально. В рассказе присутствовали несколько персонажей. Дети при выполнении данного задания были очень эмоциональны и активны.

Дети со средним уровнем творческого воображения были внимательны во время объяснения задания. Они сомневались при выборе темы рассказа, им понадобилось некоторое время чтобы начать. В рассказе у большинства детей присутствовал только один или два персонажа. Так, Маша И. (КГ) придумала рассказ про белку Дашу, которая жила в лесу, собирала ягоды и орехи, у нее была подружка Оля, они вместе собирали еду. В данном рассказе детали не продуманы, но Маша персонажам дала имена, при рассказывании была эмоциональна, за все время работы ни разу не прервалась.

Дети с низким уровнем развития воображения были замкнуты, им требовалось дольше времени на обдумывание сюжета рассказа. Большинству детей понадобилась помощь взрослого. Они вели себя неуверенно, скованно, напряженно. Так, Егор З. смог начать рассказ только с помощью взрослого, он часто останавливался во время рассказа. В его работе присутствовал только один персонаж, сюжет был коротким.

Обобщая данные, полученные в ходе эксперимента, можно сделать следующие выводы: 1) для большинства детей характерными уровнями развития творческого воображения являются средний и низкий, 2) дошкольники не умеют дополнить предложенные фигуры так чтобы получился законченный образ, 3) наиболее сложным для испытуемых оказалось задание, направленное на сочинение рассказа.

Таким образом, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные указывают на острую необходимость в развитии творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. Для этого нами была организована формирующая работа с детьми ЭГ, где результаты оказались несколько ниже, чем у дошкольников КГ. В настоящее время работа находиться на завершающей стадии реализации системы меро-

приятий, направленной на повышение уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста средствами творческих игр и упражнений при выполнении условий, обозначенных в гипотезе исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте / П. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2003. – 96 с.

2. Дьяченко, О. М. Чего на свете не бывает? / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса – М. : Знание, 1994. – 106 с.

3. Ежкова, Н. С. Проблема развития творческого воображения дошкольников/ Н. С. Ежкова, Н. М. Трухина // Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции «Современная психология: методология, парадигмы, теории». – 2016. – № 1. – С. 71.

4. Соловей, Л. Б. Развитие творческого воображения у детей / Л. Б. Соловей. – Чебоксары : 1999. – 114 с.

5. Семенова Т.Н. К вопросу об интеллектуально-творческом развитии детей, имеющих нарушения зрения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2007. № 2. С. 77-80.

6. Федотенко, И. Л. Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды в современной школе: учеб. пособие / И. Л. Федотенко, А. В. Сергеева, Т. В. Губарева, Д. В. Малий; Под ред. И. Л. Федотенко. – Тула : Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. – 132 с.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Е.Н. Соколова

МБДОУ «ЦРР – детский сад «Рябинка» г. Мариинский-Посад

Аннотация. В статье представлены результаты изучения особенностей тревожности у детей 6-7 лет.

Ключевые слова: тревожность, дошкольники, проективные методики.

Актуальность исследования продиктована изменениями в современной социокультурной среде, связанными с повышением требований к достижениям ребенка со стороны родителей, которые, в свою очередь, опосредованы стандартами образования, задаваемыми обществом. Форсирование темпа психического развития зачастую неблагоприятно сказывается на психическом развитии и эмоциональном благополучии современных детей. Современная социальная ситуация развития далеко не всегда способствует удовлетворению потребностей детей в положительных эмоциональных переживаниях. Нередкими стали случаи различного рода отклонений в эмоциональном развитии детей, проявления высокой тревожности, страха, нежелания сочувствовать и сопереживать другим. Практическая значимость результатов исследования определяется его ориентацией на потребности современных дошкольных организаций в разработке психолого-педагогических мероприятий по коррекции высокой тревожности у детей 6–7 лет.

Среди российских психологов, занимавшихся исследованием этой сферы, нужно отметить В. М. Астапова [1], С. В. Велиеву [2], В. С. Дерябина, А. И. Захарова, И. В. Илларионову, Л. М. Костину [4], S. V. Velieva [5], [6], G. G. Parfilova [5], V. G. Zakirova [6] и др.

Существуют разные определения понятия «тревожность», которая характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты, при доминировании эмоционального.

Изучение особенностей тревожности проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад «Рябинка»» г. Мариинский-Посад. В нем приняли участие 24 ребенка 6-7 лет. Для решения задач исследования были использованы методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки, «Кактус» М. Памфиловой и «Человек под дождем» Е. Романовой и Т. Сытько.

Результаты констатирующего этапа эксперимента по всем методикам в группе детей 6-7 лет позволили сделать следующие выводы:

- большинство дошкольников имеют средний (83%) и высокий (17%) уровни тревожности; низкий уровень тревожности не обнаружен;
- высокотревожные дети отличались повышенной двигательной активностью, проявляли беспокойство и нервозность, в то время как дети со средним уровнем тревожности вели себя более спокойно;
- высокотревожные дети первоначально отказывались от выполнения задания, а дети со средним уровнем тревожности легко шли на контакт, охотно и заинтересованно выполняли задания;
- рисунки дошкольников показывают, что тревожность у них сопровождается чувством незащищенности, неполноценности, недоверия к себе;
- в рисунках детей со средним уровнем тревожности есть признаки агрессии, неуверенности в себе, зависимости, интровертированности, а также стремления к домашней защите и наличие чувства семейной общности. Рисунки высокотревожных детей указывают на экстравертированность, демонстративность и открытость, а также на эгоцентризм и стремление к лидерству. У высокотревожных дошкольников в рисунках преобладает внутренняя штриховка, прерывистые линии, темные цвета (серый, черный, коричневый); множество иголок, расположенных близко друг от друга; вербальная характеристика отражает обеспокоенность, неуверенность, напряженность. Высокий индекс тревожности обнаружен в ситуациях возможного морального и физического наказания со стороны взрослых, изоляции, одиночества, агрессии со стороны сверстников. У высокотревожных детей такие ситуации воспринимаются в связи с отверженностью, отсутствием принятия во взаимодействии с родными, нарушением чувства защищенности окружающими взрослыми и сверстниками. Круг таких ситуаций у этих детей значительно шире, чем у других групп детей, и включает бытовые ситуации (умывание, еда, подготовка ко сну). Пояснения детей раскрывают полученный отрицательный опыт взаимо-

действия в таких же или подобных ситуациях. Частая актуализация тревоги, получение негативного эмоционального опыта в разнообразных ситуациях при отсутствии доброжелательного внимания и принятия окружающих, создают условия для закрепления состояния и формирования тревожности (С. В. Велиева [2]).

Результаты проведенной части эксперимента позволили сделать вывод о том, что большинство дошкольников нуждаются в создании специальных условий для преодоления тревожности, в целенаправленной и планомерной коррекционной работе. На следующем этапе работы мы предполагаем использовать игровую терапию с целью преодоления высокой тревожности.

Игровая терапия целесообразна в применении с дошкольниками для преодоления тревожности, поскольку игра является одним из необходимых условий всестороннего развития личности и интеллекта ребенка (С. В. Велиева [2], Л. М. Костина [4]). Игровая терапия позволяет создать ситуации, стимулирующие развитие речи и способствующие развитию творческих способностей, формированию элементов социального поведения, обучению детей позитивному и продуктивному общению со сверстниками в специально смоделированных, значимых для них ситуациях. Все это поможет освободиться от внутреннего эмоционального напряжения, преодолеть высокую тревожность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов, В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – СПб.: Питер, 2004.

2. Велиева, С. В. Акмеологические особенности психических состояний детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. – Чебоксары, 2015. – 186 с.

3. Велиева, С. В. Редукция негативных психических состояний у дошкольников / С. В. Велиева, Т. Н. Астраханцева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 12 (68). – С. 114-137.

4. Костина, Л. М. Методы диагностики тревожности / Л. М. Костина – СПб.: Речь, 2002. – 197 с.

5. Parfilova, G. G., Velieva, S. V. Preventive work with teenagers who are prone to addiction, in terms of educational space / G. G. Parfilova, S. V. Velieva // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – № 8. – С. 1901-1912.

6. Zakirova, V. G., Velieva, S. V. Optimization Mental States children 6–7 years with speech disorders in a cross-cultural space / V. G. Zakirova, S. V. Velieva // IEJME : Mathematics Education. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 1735-1749.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.И. Тимирязева

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена попытка дать краткую характеристику проблемы развития эмоциональной компетентности у младших школьников.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, дети младшего школьного

возраста.

Во все времена проблема формирования эмоциональной сферы была актуальна. Многие ученые проводили исследования в данной области (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и другие). Так, Л.С. Выготский пришел к выводу, что функционирование динамической смысловой системы представляет собой сплав аффективных и интеллектуальных процессов. Он считал, что они едины и взаимосвязаны на всех уровнях развития, при этом данная связь является динамической, кроме того, всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта [1]. В исследованиях С.Л. Рубинштейна отмечается, что мышление само по себе является единством эмоционального и рационального [6].

По мнению О.В. Мавляновой в детстве происходит активное развитие эмоциональной компетентности. Данному вопросу посвятили свои работы такие ученые как: Е.И. Изотова, М.А. Кузьмищева, Е.В. Никифорова, Е.И. Николаева, А.М. Щетинина и другие [4].

Развитие эмоций играет важную роль в проявлении самосознания, способствует развитию чувства самоэффективности, осознание влияния эмоционального поведения на события окружающего мира. В младшем школьном возрасте развитие и формирование эмоциональной компетентности очень важно и актуально. Д. Гоулман [2] указывает, что в этом возрасте происходит активное становление детей, совершенствование самосознания, умение учитывать потребности и чувства другого человека, вставать на его позицию, способность к сопереживанию. Для достижения успешной адаптации социальному и физическому миру, ребенок должен достичь определенного уровня эмоционального развития. Результатом чего считается уровень эмоциональной компетентности – системное проявление его эмоциональных знаний, умений, способностей, личностных качеств, их владения самостоятельного решения возникших эмоциональных ситуаций. Следовательно, эмоциональная компетентность является внутренней способностью определенного уровня развития эмоционального интеллекта.

По мнению М.О. Мохрякова основными составляющими эмоциональной компетентности являются: коммуникативный, рефлексивный, когнитивный и поведенческий компоненты. Коммуникативный компонент в интерпретации исследователя представлен внутренним позитивным настроем, эмпатией и коммуникабельностью; рефлексивный компонент связан рефлексией своих поступков и причин возникновения эмоциональных состояний, анализом мотивов поступков других людей; когнитивный компонент характеризуется идентификацией собственных эмоциональных состояний, а также состояний других людей; поведенческий компонент осуществляется за счет контроля своего эмоционального состояния и выбором способов достижения цели, а также настойчивостью и использованием полученной эмоциональной

информации в общении с окружающими; интегральной характеристикой эмоциональной компетентности по мнению автора является стрессоустойчивость [5].

С.Л. Рубинштейн в своих трудах отмечает, что в младшем школьном возрасте роль эмоций возрастает и совершенствуется разные (нравственные, эстетические, интеллектуальные) чувства. У обучающихся начальных классов появляется способность предвидеть эмоциональные результаты своей деятельности. Ребенок становится субъектом эмоциональных отношений, учится сопереживать другим людям, следовательно, он развивается и осваивает социальные формы выражения чувств [6].

К.Э. Изард считает, что эмоциональные реакции школьников способствуют стимулированию процессов обучения, эмоции корректируют эффективность мышления, так же оказывают огромное воздействие на память и внимание обучающихся. Развитие эмоций связано с поведением и накоплением социального опыта. Известно, что личностные и эмоциональные особенности детей сказываются не только на характере, но и на их взаимоотношении с окружающими, на понимании своего положения в обществе, выполнении своих обязанностей. Физическое благополучие также напрямую зависит от эмоционального состояния детей [3].

С введением новых систем образования в Российской Федерации многие обучающиеся в возрасте 7-8 лет поддержаны высокому уровню тревожности, психоэмоциональному напряжению, школьной нервозности, понижению настроения в школе и дома. У детей младшего школьного возраста те или иные события, представления и переживания вызывают бурю эмоций. Для успешной адаптации к физическому и социальному миру обучающиеся должны достичь определенного уровня эмоционального развития, а результатом развития будет являться уровень эмоциональной компетентности ребенка.

Поэтому считаем необходимым изучить ее особенности у детей на начальном этапе обучения в школе и разработать комплекс мер, направленный на оптимизацию данного вида компетентности у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – Москва : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.

3. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 464 с.

4. Мавлянова, О.В. Эмоциональная компетентность и целенаправленность поведения детей младшего школьного возраста с разными формами проявления агрессии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О.В. Мавлянова. – Москва, 2011. – 269 с.

5. Мохряков, М.О. Эмоциональная компетентность и её компоненты в структуре требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования младших школьников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / М.О. Мохряков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 398–403. – Режим доступа : http://e-koncept.ru/2016/46255.htm.

6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 152 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Т.Ю. Фомина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В данной статье раскрывается актуальность проблемы и особенности проявления творческого воображения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: воображение, общее недоразвитие речи, дети 5-6 лет.

Особенности развития творческого воображения в настоящее время является одной из наиболее актуальных как в теоретическом, так и в практическом отношении. К первому классу у детей воображение должно быть уже достаточно сформировано, и ребенок должен уметь ориентироваться в ситуациях, в которых происходят различные преобразования предметов, образов, знаков, и быть готовым к предвосхищению возможных изменений. Поэтому перед образовательными учреждениями ставится вопрос о воспитании и развитии творческого воображения у детей.

Проблемой изучения воображения занимались как зарубежные, так и отечественные ученые (С. В. Велиева [1], Л. С. Выготский [2], О.М. Дьяченко [4], И. В. Дубровина [3], Т.Н. Семенова [6], Е.Е. Кравцова, Т. Рибо, Л. Л. Кондратьева и другие).

Исследования [1], [2], [3], [4], [5] показали, что воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний (С. В. Велиева [1]), способствует развитию личности (И. В. Дубровина [3]).

С. Л. Рубинштейн [5] связывал воображение со способностью и необходимостью творить новое, создавать новые образы, преобразовывать прошлый опыт. Л. С. Выготский [2] показал, что воображение получает наибольшее развитие в дошкольном возрасте в связи с усвоением речи, начинает складываться в игре, формируется и проявляется в самых различных видах детской деятельности. Дети с нарушениями речи с большим трудом овладевают обобщающим значением слова, что оказывает влияние на уровень развития творческого воображения (С. В. Велиева [1]).

С целью изучения особенностей развития творческого воображения у 15 детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи были использованы методики: «Нарисуй сказку» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина [7]; «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко [4].

Обнаружен незначительный коэффициент оригинальности у всех детей с общим недоразвитием речи, а наиболее характерным уровнем развития творческого воображения оказался средний уровень (47% (7 детей). У 2 детей (13%) выявляется высокий и у 6 детей (40%) низкий уровни развития творческого воображения.

В целом результаты показали, что дети с общим недоразвитием речи долго ориентируются в задании, требуют повторения и уточнения инструкции, обращаются к помощи взрослого, просят одобрения («Красиво получается?») и направления процесса рисования («Правильно я делаю?»). Однако не всегда следуют указаниям взрослого, затрудняются использовать помощь и самостоятельно выполнять задания. У детей наблюдаются колебания внимания, психофизическая расторможенность, недостаточная координация мелкой моторики, застывание в одной позе, замедленность и скованность движений, что затрудняет сам процесс творческой деятельности, обуславливает быструю истощаемость процесса воображения. Незначительный объем сведений об окружающем мире, неполные и неточные представления о предметах приводят к трудностям в отображении, конструировании и преобразовании образов окружающего.

Недостаточное вербальное закрепление практического опыта в обобщенных понятиях, неточные, нестойкие и неполные представления образов предметов, слабость связей между зрительной и вербальной сферами оказывают влияние на процесс дорисовывания фигурок, выполнение рисунков по замыслу («Нарисуй сказку»), вербализацию созданного образа по ходу и окончанию процесса.

Сконструированные образы отражают преимущественно бытовую тематику, усвоенные на недавно проведенных занятиях, стереотипны, схематичны, выполняются небрежно. Обычно процесс и результат создания новых образов сопровождается яркими эмоциональными реакциями детей. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются маловыразительные эмоции амбивалентного характера. Процесс творческого воображения характеризуется недостаточной целенаправленностью, несформированностью его операционных компонентов, сложностью создания воображаемой ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Этнические сказки как средство коррекции эмоционально-чувственной сферы и речи детей с нарушениями речи / С. В. Велиева // Этнопедагогический ежегодник. Посвящается Году этнопедагогики в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и 90-летию со дня рождения академика РАО, профессора, д. пед. н. Волкова Геннадия Никандровича. – Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 51-59.

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 2014. – 292 с.

3. Дубровина, И. В. Психологические механизмы или приемы создания образов воображения / И. В. Дубровина // Практическая психология и логопедия. – 2014. – №4 (33). – С. 46-49.

4. Дьяченко, О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 2014. – № 16. – С. 52.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 712 с.

6. Семенова Т.Н. К вопросу об интеллектуально-творческом развитии детей, имеющих нарушения зрения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2007. № 2. С. 77-80.

7. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по дошкольной психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва : Академия, 2014.

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Г. Р. Чукмаева
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты социально-психологической адаптации. Представлены различные подходы к раскрытию понятия «адаптация». Рассматривается взаимосвязь социально-психологической адаптации с инклюзивным образованием.

Ключевые слова: адаптация, психологическая адаптация, социально-психологическая адаптация, инклюзия, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Мы живем в постоянно меняющемся мире. Попадая в новые условия, человек должен уметь приспосабливаться, находить свое место.

Ученые в области психологии, социологии и педагогики активно разрабатывают вопросы, связанные с изучением адаптации человека в обществе и коллективе. Среди них можно выделить И.А. Погодина, Н.М. Попову, В.М. Зубкову, Г.М. Сапожникову, Б.А. Кугана, Р.Перрона, А. М. Прихожан, Н.Н. Васильеву [1], С.В. Велиеву [1] и др.

Ж.Б. Ламарк, Ж. Сент-Илер, Г. Спенсер, Ч. Дарвин стали первыми кто вывел проблему адаптации за пределы эволюционной теории. Благодаря их трудам, такие науки как психология, социология, медицина, экология заинтересовались этим вопросом [4].

Большой вклад в раскрытие понятия «адаптация» внес Ж. Пиаже. По его мнению, и в биологии, и в психологии, адаптация объясняется как аккомадация и ассимиляция. За изменения функционирования организма или условий его поведения в зависимости от изменений среды отвечает аккомадация. А ассимиляция, напротив, вносит изменения в составляющие этой среды для того, чтобы подстроить их под строение организма или ввести изменения в общие черты поведения субъекта [5].

Зарубежные (А.А. Балл, Ж. Пиаже, 3. Фрейд, Э. Эриксон и др.) и отечественные ученые (Ф.Б. Березин, Л.И. Божович, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, И.А. Малашихин, А.А. Налчаджяна, В.А. Петровский) в свое время посвятили свои труды изучению вопросов социальной адаптации.

По Л.В. Мардахаеву, социальная адаптация – это способность человека подстраиваться под социум, которая позволяет ему создавать наиболее подходящие условия для самовыражения и духовного развития. Иными словами это процесс вхождение человека в общество [2].

М.В. Ромм рассматривает социальную адаптацию как конфликтную ситуацию между обществом и отдельными индивидуумами. Автор видит разрешение этой проблемы в процессе взаимодействия этих двух сторон. М.В. Ромм утверждает, что социальная адап-

тация личности выражает процесс ее гармонизации в социуме, при помощи адаптивной деятельности, соответствующей определенным обстоятельствам [4].

Из вышесказанного вытекает, что социальная адаптация – это процесс активного усвоения субъектом социальных условий среды посредством работы над собой и изменения среды благодаря вхождению в отношения с объективными и субъективными составляющими общества, принятию социальных норм, правил, ценностей, социального опыта и действий.

Понятию психической адаптации трудно подобрать точное определение, так как на сегодняшний день в литературе нет общепринятой теории, которая бы объясняла ее суть. В связи с этим исследователи расходятся во мнениях в установлении методологической основы психической адаптации.

В.М. Воловик объясняет психическую адаптацию как функцию личности, которая обеспечивает соотношение существенных потребностей человека с запросами окружения и постоянно меняющимися жизненными обстоятельствами [3].

В.М. Воробьев рассматривает ее как систему, действующую лишь в процессе решения задач, которые связаны с психическими ситуациями, требующими разрешения [3].

Таким образом, психическая адаптация представляет собой единую многоуровневую структурно-функциональную систему, которая состоит из взаимодействующих биологических (физиологических), психологических (личностных) и социальных (личностно-средовых) частей.

Ключевую роль в регулировании стабильных взаимоотношений в устройстве «индивидуум-среда», в ходе которого может меняться вся структура системы, играет социально-психологическая адаптация.

А.И. Жмыриков дает следующее определение социально-психологической адаптации – это сложный диалектический, многоступенчатый процесс взаимоотношения индивида и общества, который приводит к соотношению желаний и наиболее важных компонентов личности и социума, осуществление возможностей личности в определенных условиях существования при положительном самочувствии [2].

Н.А. Ощуркова определяет социально-психологическую адаптацию как активный процесс усвоения личностью социального опыта, овладения навыками общения; социальными ролями [3].

М.Е. Финогенова обращает внимание, что успешная социально-психологическая адаптация является одним из условий эффективной интеграции лиц с отклонениями в развитии в общество [6].

Особенно остро актуален вопрос социально-психологической адаптации при инклюзии, так как дети с ограниченными возможностями здоровья, в силу особенностей развития, часто испытывают более значительные трудности адаптации в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. От степени адаптированности ребенка с ограниченными возможностями здоровья к инклюзивной образовательной среде зависит его дальнейшая интеграция в социум. Поэтому так важно создать оптимальные условия

для социально-психологической адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, социально-психологическая адаптация представляет собой сложный, диалектический, многоуровневый, иерархически организованный процесс взаимодействия личности и социальной среды, приводящий к оптимальному соотношению целей и ценностей между ними, реализации внутриличностного потенциала в социально значимой деятельности, когда субъект, сохраняя себя как личность, способен взаимодействовать с окружающим социумом в конкретных условиях существования.

Литература

1. Васильева, Н. Н., Велиева, С. В. Психологические факторы и гендерные особенности адаптации детей с ОВЗ к дошкольной образовательной организации / Н. Н. Васильева, С. В. Велиева // Организация ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям : сборник научно-методических материалов. – Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 22-28.

2. Жмыриков, А. Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: автореф. канд. дисс. / А. Н. Жмыриков. – М., 1989.

3. Ощуркова, Н. А. Динамика социально-психологической адаптации: дисс. канд. психол. наук / Н. А. Ощуркова – М., 1995. – 168 с.

4. Ромм, М. В. Теоретико-методологические проблемы исследования социальной адаптации личности (информационный подход): автореф. дис. … канд. фил. наук / Михаил Ильич Ромм. – Новосибирск. : НГУ. 1995. – 16с.

5. Семёнова, А. Н. Психологические особенности адаптации личности к условиям предпринимательской деятельности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / С. А. Николаевна. – Тамбов., 2004 164с.

6. Финогенова М.Е. Особенности построения межличностных отношений и их влияние на процесс социально-психологической адаптации девушек с ограниченными умственными возможностями / М.Е. Финогенова // Дефектология. – 2010. – №1. – С. 31-37.

РАЗВИТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Н. Янгачева

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в процессе изобразительной деятельности. Описываются результаты психологической диагностики взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, намечены пути его развития в условиях ДОО.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, дети дошкольного возраста, дети 5–6 лет, изобразительная деятельность.

Развитие общения и взаимодействия со сверстниками в дошкольном возрасте является решающим условием гармонического развития ребенка данного возраста. Совмест-

ное пребывание в детском саду с раннего возраста приучает детей распределять общие места своей активности, не мешать друг другу. В старшему дошкольному возрасту данная деятельность становится более осознанной и продуктивной.

В научной литературе представлен разное направление исследований по проблеме взаимодействия и общения детей друг с другом (Л.Н. Башлакова, Р.С. Буре, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Р.Б. Стеркина и другие).

Одним из эффективных средств развития умения взаимодействовать детей друг с другом являются продуктивные виды деятельности, в частности, изобразительная деятельность, осуществляемая в ходе совместной деятельности. В тоже время, можно констатировать недостаток научно-методических изысканий по этому поводу.

Наше исследование строилось на предположении о том, что процесс развития взаимодействия детей 5-6 лет сверстниками в ходе изобразительной деятельности будет эффективен при реализации следующих психолого-педагических условий:

1. поэтапное развитие взаимодействия со сверстниками,

2. использование комплекса специально подобранных занятий с применением изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация),

3. организация разных форма взаимодействия детей (работа в парах, тройках, всей группой).

Работа была выполнена на базе МБДОУ «Детский сад № 11» города Чебоксары Чувашской Республики; в нем принимали участие 40 детей в возрасте 5-6 лет.

С целью изучения уровня взаимодействия детей старшего дошкольного возраста были подобраны две диагностические методики: 1) метод наблюдения (Е.О. Смирнова) [1], направленная на выявление уровня развития взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками; 2) тест “Рукавички” (Г.А. Цукерман) [2] для выявления и оценивания уровня развития коммуникативных действий ребенка, проявляющейся во взаимодействии со сверстником.

По результатам, полученным в ходе проведения методики наблюдения (Е.О. Смирнова), можно сделать вывод, что преобладающим уровнем развития навыков взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками являются средний (40% (8) дошкольников ЭГ и 45% (9) детей КГ) и низкий (35% (7) детей в ЭГ и 20% (4) испытуемых КГ) уровни. Очень низкий уровень выявлен у 10% (2) детей ЭГ и 5% (1) дошкольников КГ. Незначительная часть испытуемых характеризуется высоким уровнем развития взаимодействия (15% (3) детей – в ЭГ и 30% (6) – в КГ).

Дети с высоким уровнем развития взаимодействия характеризуется построением сюжета на основе взаимной договоренности в отношении ролевого поведения в игре и заинтересованности в игровых действиях. Дети со средним уровнем развития взаимодействия изменяли ролевое поведение по ходу игры, происходила смена ролей, детьми разрабатывался предварительный замысел игры. Но проявление позиции субъекта игровой деятельности было неустойчивым из-за недостаточной ориентированности на сверстника как на партнера по совместной игре. Дети с низким уровнем развития взаимодей-

ствия составляли короткие ролевые диалоги, слитые с построением сюжета; не могли удержать цель организационного общения, и совместная деятельность прекращалась, мог возникнуть конфликт. Дети с очень низким уровнем развития взаимодействия игрушками заменяли игровое общение со сверстниками.

По данным проведения теста “Рукавички” (Г.А. Цукерман) выяснилось, что в экспериментальной группе преобладает средний (4 пары (40%) детей) и низкий (4 пары (40%) детей) уровни развития коммуникативных действий в сотрудничестве; в контрольной – высокий (4 пары (40%) детей) и средний (4 пары (40%) детей) уровни развития коммуникативных действий в сотрудничестве. Высокий уровень развития коммуникативных действий в экспериментальной группе составил 20% (2 пары) дошкольников. Низкий уровень развития коммуникативных действий в контрольной группе выявлен у 20% (2 пары) детей.

У детей с высоким уровнем развития коммуникативных действий рукавички были украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждали возможный вариант узора. У детей со средним уровнем развития коммуникативных действий: сходство частичное – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадали, но имелись и заметные различия. У детей с низким уровнем развития коммуникативных действий в узорах явно преобладали различия или вообще не было сходства.

В целом, у многих детей в достаточной мере сформированы такие параметры взаимодействия, как умение детей договариваться, приходить к общему решению, оказывать взаимопомощь, умение убеждать, аргументировать. В то же время, имеется значительное число детей, взаимодействие со сверстниками которых характеризуется низкими значениями данных параметров, неумением выстраивать совместную деятельность, а значит, нуждающихся в проведении специально-организованной психолого-педагогической работы в данном направлении.

Таким образом, мы выяснили, что необходимо проводить систему работы по развитию взаимодействия и сотрудничества детей старшего дошкольного возраста. Для этого нами была организована формирующая работа с детьми ЭГ, где результаты оказались несколько ниже, чем у дошкольников КГ. В настоящее время работа находиться на завершающей стадии реализации системы мероприятий, направленной на повышение уровня развития взаимодействия детей 5-6 лет средствами изобразительной деятельности при выполнении условий, обозначенных в гипотезе исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. –158 с.

2. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва : Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР МЕТОДАМИ ТРИЗ

В.А. Николаева
ЧГПУ им. И.. Яковлева, г Чебоксары

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной психолого-педагогической работы по развитию интеллектуально-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР методами ТРИЗ.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, интеллектуально-творческие способности, общее недоразвитие речи, методика ТРИЗ.

В условиях ФГОС дошкольного образования особую значимость приобретает развитие интеллектуально-творческих способностей у детей 5-6 лет с ОНР, так как к началу обучения в школе они должны уметь ориентироваться в ситуациях, в которых происходят различные преобразования образов, предметов, знаков, а также быть готовым к предвосхищению возможных изменений. Особенно это актуально для инклюзивной практики, когда дети с нарушениями речи обучаются вместе с нормально развивающимися детьми [2].

Изучение особенностей творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с ОНР показало, что задержка в развитии речи ведёт за собой и задержку интеллектуально-творческого развития, так как у детей с общим недоразвитием речи речевой опыт ограничен, разговорная речь бедная, малословная.

Т.Н. Семенова, изучая особенности развития интеллектуально-творческих способностей у слабовидящих дошкольников под интеллектуально-творческими способностями, понимает наличие у ребенка сформированного творческого воображения и гибкого нестандартного мышления, которые позволяют самостоятельно создавать новые образы в процессе творческой деятельности (то есть деятельности, дающей в результате оригинальные продукты) [6].

В.Т. Кудрявцев среди первых интеллектуально-творческих способностей ребенка-дошкольника выделяет: реализм воображение, умение видеть целое раньше частей, надситуативно-преобразовательный характер творческих решений и детское экспериментирование [4].

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме развития интеллектуально-творческих способностей у дошкольников с ОНР, показал, что данная проблема является актуальной. Вместе с тем практика показывает, что наблюдается противоречие между необходимостью более глубокого изучения вопросов, связанных с

использованием различных методов и средств развития интеллектуально-творческих способностей у старших дошкольников с ОНР и ее недостаточной разработанностью.

В последние годы в дошкольных образовательных организациях прочно укрепилась и широко используется методика ТРИЗ, которая на сегодняшний день считается современными специалистами инновационной интерактивной формой стимулирования творческой деятельности.

Выявленное противоречие обуславливает постановку проблемы исследования: каковы психолого-педагогические условия развития интеллектуально-творческих способностей у старших дошкольников с ОНР? Решение проблемы стало целью работы.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что развитие интеллектуально-творческих способностей у старших дошкольников с ОНР будет более эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: использование методов ТРИЗ; организация совместной деятельности детей и взрослых; создание специальной предметно-развивающей среды.

Для выявления уровня развития интеллектуально-творческих способностей испытуемых (далее ИТС) использовались 2 серии заданий. 1 серия состояла из 3 методик и была направлены на выявление уровня развития следующих интеллектуально-творческих способностей: реализма воображения (методика В.Т. Кудрявцева «Солнце в комнате»); умения видеть целое раньше частей (методика В. Синельникова «Складная картинка»); способности к надситуативно-преобразовательному характеру творческих решений (методика В.Т. Кудрявцева «Как спасти зайку?»). 2 серия состояла из 2 методик на определение уровня развития творческого воображения как базовой ИТС: методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» и методика Т.Д. Марцинковской «Преврати кружок в предмет» .

Данные этапа констатации говорят о том, что наибольший процент в обеих группах составляют дети со средним уровнем (в ЭГ – 47,9 %, в КГ – 48,6 %) и низким уровнем развития ИТС (в ЭГ – 44,3 %, в КГ – 41,4 %). Испытуемых с высоким уровнем оказалось незначительное число воспитанников (в ЭГ – 7,9 %, в КГ – 10 %). Распределение дошкольников контрольной и экспериментальной групп по уровням развития ИТС примерно одинаково: подавляющее большинство детей (более чем три четверти от общего числа респондентов) находятся на низком и среднем уровне, и нуждаются в специально организованной педагогической работе по развитию ИТС.

Формирующий эксперимент включал три этапа и базировался на игровой модификации методики ТРИЗ, разработанной Н.Огневой на основе метода мозгового штурма [5], и системы занятий по ТРИЗ в детском саду С.И. Гин [3]. На подготовительном этапе проводились игры на знакомство с противоречиями**.** Их суть заключалась в том, что дети должны были проанализировать объект, назвать в нем

положительные и отрицательные свойства и объяснить, почему он так считает (игры: «Черно-белое», «Вперед - назад», «Правый фланг – левый фланг», «Найди и угадай», «Кто впереди», «Сумей в плохом найти хорошее», «Зачем? Какой?», «По кругу», «Теремок», "Да-Нетки», " Чем был - чем стал",

На основном этапе работе использовались игры на нахождение внешних и внутренних ресурсов. Они заинтересовали детей больше, чем игры первого этапа, поскольку в них надо было помочь сказочному персонажу выбраться из сложившейся проблемной ситуации путем использования вместо недостающих предметов каких-то иных. При этом дети для выполнения игрового действия должны были заменить отсутствующий предмет другим или найти несколько способов использования одного и того же предмета (игры: «Кот в сапогах», «Потерянные варежки», «Маша и медведь», «Помоги золушке», «Подготовка к празднику», «Рассеянный Петя», «Открытки для Дины», «Красная шапочка», «Молочные проблемы кота Матроскина», «Помоги Оле», «Корзинки для козлят», «Чудесный лесник», «Жители города Кисельска», «Варенье для Карлсона», «Волшебные картинки», «Маша-растеряша», «Фантазия», «Найди друзей», "Сказка наизнанку".

На заключительном этапе работы с целью развития ИТС у дошкольников 5-6 лет проводился цикл занятий, задачами которых явились развитие воображения и творческого потенциала дошкольников; осознание собственных творческих возможностей; преодоление барьеров, препятствующих актуализации творческих ресурсов (темы занятий: «Пофантазируем?», «Думай, учись, развивайся!», «Твори, выдумывай, пробуй!», «Кто быстрее? Кто интереснее?», «Спасение колобка»).

Для выявления степени эффективности проведенной системы экспериментальной работы по развитию ИТС у старших дошкольников с ОНР методами ТРИЗ был проведен контрольный этап исследования с использованием тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе. Как показали его результаты, в ЭГ наблюдается положительная динамика уровня развития воображения у детей 5-6 лет: увеличилось количество детей на высоком и среднем уровнях на 14,3 % и 21,4 % соответственно. В то же время значительно уменьшилось число детей на низком уровне развития творческого воображения – более чем на треть от общего количества испытуемых. При этом в КГ практически отсутствуют положительные сдвиги, только лишь 1 ребенок смог без специально организованной работы перейти с низкого на средний уровень.

Результаты проведения методики «Преврати кружок в предмет» с детьми обеих групп на контрольном этапе свидетельствуют, что в ЭГ прослеживается тенденция к увеличению высокого уровня (прирост на 14,3 %, что соответствует 2 детям) и уменьшению низкого также на 14, 3 %. В КГ же наблюдается отрицательная динамика уровня развития воображения: на высоком уровне остался только 1 ребенок, хотя на

этапе констатации их было 2, а также увеличились показатели, характеризующие низкий уровень – на 1 ребенка стало больше.

Таким образом, при почти равных начальных данных, наиболее значительная динамика в сторону повышения уровня развития ИТС произошла в экспериментальной группе. В контрольной группе изменения практически отсутствуют и результаты их повторной диагностики на конечном этапе экспериментального исследования существенно не отличались от результатов констатирующего среза данных. Данные опытной работы свидетельствуют о том, что формирующий эксперимент показал свою эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". – Российская газета. - № 6241. – Режим доступа: http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.

2. Варламова М.Е. К проблеме социально-психологической адаптации в условиях инклюзивного обучения // Интеграция науки и практики в современных условиях материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Нефтекамск: Научно-издательский центр "Мир науки", 2017. С. 192-195.

3. Гин С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошк. учреждений / С. И. Гин. – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – 112 с.

4. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности детей к развивающему школьному обучению / В.Т. Кудрявцев. – М.: РИНО, 1999.

5. Огнева Н. Играем по системе ТРИЗ / Н. Огнева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 5.

6. Семенова Т.Н. Особенности развития интеллектуально-творческих способностей у слабовидящих дошкольников / Т.Н. Семенова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей: сборник научных статей. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 145-148.

Раздел 2. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.И. Александрова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В статье представлены результаты выявления уровня сформированности навыков само-

обслуживания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, содержание разработанной и апробированной программы формирования изучаемого качества у данной категории детей в игровой деятельности.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Современные исследователи в области специальной педагогики отмечают необходимость выделения в содержании коррекционно-педагогической работы целенаправленного социального воспитания детей с задержкой психического развития в специальных дошкольных организациях (А.Н. Гамаюнова, М.А. Егорова, Н.Я. Москоленко и др.) [4].

Важным направлением социального воспитания является приобщение детей к трудовой деятельности, которая включает в себя и самообслуживание.

Самостоятельность – это желание и возможность сделать то, что удовлетворяет твои потребности. Ребенок должен научиться сам себя обслуживать: есть, одеваться, мыть руки, ходить в туалет без чьей-либо помощи. Все эти действия направлены на самого себя. По мнению Веденинной М.Ю., именно это и есть самообслуживание. С самообслуживания начинается трудовое становление личности [1].

Многие ученые разрабатывали проблему самообслуживания и её влияние на развитие личности, такие, как Р.С. Буре, А.В. Киселёва, М.Ю. Веденина и др. Навыки самообслуживания начинают формироваться в раннем детстве, они необходимы для успешной социализации личности, дальнейшего развития ребёнка, правильного формирования своего «Я».

Значение сформированности навыков самообслуживания у детей для их будущей жизни выдвигает перед теорией и практикой дошкольного воспитания задачу разработки и использования наиболее эффективных средств и методов формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, т.к. у детей данной категории навыки самообслуживания сформированы не в полной мере, не автоматизированы, не вошли в привычку, выполнение действий по самообслуживанию занимает больше времени, чем у детей, развивающихся в норме, а при увеличении скорости, качество исполнения ухудшается.

С целью выявления педагогических условий эффективного формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности нами была проведено экспериментальное исследование.

В основу исследования было положено предположение о том, что процесс формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет наиболее эффективным, если: реализуется комплекс специально подобранных разнообразных игр; учитываются психофизиологические особенности детей с задержкой психического развития.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида» г. Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте приняло участие 10 детей 6-7 лет с задержкой психического развития: экспериментальная и контрольная группы по 5 человек.

Констатирующий этап исследования был проведен с использованием комплекса методик: диагностика формирования навыков самообслуживания Куцаковой Л.В. [2] и методика оценки усвоения навыков самообслуживания В.А. Шинкаренко [5].

В процессе данного этапа эксперимента осуществлялось наблюдение за детьми, за выполнением ими действий по самообслуживанию в режимных моментах и педагогических ситуациях. Результаты диагностики по первой методике следующие: у 60% детей экспериментальной группы выявлен средний уровень сформированности навыков самообслуживания, у 40% – низкий уровень. Детей с высоким уровнем сформированности навыков самообслуживания не выявлено. В контрольной группе результаты оказались идентичными, но уровень сформированности навыков самообслуживания у детей контрольной группе по баллам немного выше, чем в экспериментальной.

По второй методике показатели следующие: у 60% экспериментальной группы выявлен средний уровень сформированности навыков самообслуживания, у 40% – низкий уровень. В контрольной группе высокий и средний уровень показали по 40% детей, низкий уровень – 20% детей.

Анализ сводных данных сформированности навыков самообслуживания у детей 6-7 лет с ЗПР по двум методикам показывает, что в экспериментальной группе 40% испытуемых имеют средний уровень сформированности навыков самообслуживания, 40% – уровень ниже среднего и 20% – низкий уровень; в контрольной группе 40% детей показали уровень выше среднего; средний, уровень ниже среднего и низкий уровень имеют по 20% детей.

Целью формирующего этапа эксперимента стало формирование навыков самообслуживания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития в игровой деятельности. Составляя систему коррекционной работы по формированию навыков самообслуживания у детей 6-7 лет с ЗПР в игровой деятельности, мы опирались на работы А.К. Бондаренко, Е.А. Стребелевой [3]. На подготовительном этапе работы использовались дидактические игры, направленные на развитие мелкой моторики пальцев рук, дидактические игры с различными застёжками. На основном этапе применялись игры с куклами, сюжетно-ролевые игры («Парикмахер», «Модельер» и др.). На заключительном этапе работы мы использовали игры-соревнования.

Таким образом, нами была проведена коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков самообслуживания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития в игровой деятельности. На данном этапе исследование не завершено. Перспективы дальнейшей работы связаны с определением степени эффективности разработанной и апробированной нами системы мероприятий и подтверждением выдвинутой гипотезы.

ЛИТЕРАТУРА
1. Веденина, М.Ю. Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом : дисс. … канд. психол. наук: 19.00.10 / М. Ю. Веденина. – М. : ИКП РАО, 2000. – 166 с.
2. Куцакова, Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3-7 лет / Л.В. Куцакова. – М. : Мозаика-Синтез, 2012. – 128 с.
3. Стребелева, Е.А. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. – 2-е изд. – М. : Экзамен, 2006. – 160 с.
4. Тарасова, М.А. Формирование трудовых умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / М.А. Тарасова, Т.В. Романова // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сб. науч. ст.; отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 232-235.
5. Шинкаренко, В.А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей: методические материалы в помощь педагогам специальных учреждений и родителям / В.А. Шинкаренко. – Минск : Издательство БелАПДИ – «Открытые двери», 1997.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Т. Л. Андреева
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема активизации предикативной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, представлена экспериментальная программа по активизации предикативной лексики, которая может быть использована логопедами и педагогами общеобразовательных учреждений, при работе с детьми, имеющими нарушения речи.

Ключевые слова: активизация предикативной лексики, общее недоразвитие речи

Известно, что у ребенка с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) низкий уровень развития словарного запаса. Нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, а также отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие устной и письменной речи.

Исследования последних десятилетий в области детской речи ориентируются на общие языковые категории, ведущее место среди которых занимает анализ семантико-синтаксических конструкций. Отечественные и зарубежные лингвисты отводят предикату основную роль в организации синтаксических единиц, которые составляют основу речевой коммуникации.

Исследования Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [4] показали у детей группы с ОНР ограниченность словарного запаса, расхождение объема активного и пассивного

словаря, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря. У детей данной группы бедность лексики проявляется в неточном произнесении многих слов. Особенно страдает предикативный словарь: преобладают слова, которые обозначают ежедневные бытовые действия. Особую сложность вызывает усвоение слов, которые имеют обобщенное значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета. Также для детей данной группы характерно неточное понимание и употребление слов, расширение значения слова, или напротив, сужение понимания его значения. Следовательно, такие дети нуждаются в дополнительной активизации предикативной лексики. Это указывает на актуальность нашего исследования [3].

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что дидактические игры способствуют эффективной активизации предикативной лексики младших школьников с общим недоразвитием речи при соблюдении следующих условий:

- проведение игровых упражнений, направленных на вызывание интереса к отдельно взятому слову, изучение происхождения слова, строение (состав), его значение; накопление пассивного словаря глаголов;

- развитие синонимии и антонимии глаголов, совершенствование словообразования глаголов;

- активизация предикативной лексики, совершенствование процессов поиска слова и закрепление полученных навыков;

- создание эмоционально-комфортного условия для проведения занятия.

Педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный) был проведен на базе МБОУ «СОШ №55» города Чебоксары. В эксперименте участвовали 10 детей 7-8 лет с ОНР.

На констатирующем этапе были использованы две методики для исследования уровня сформированности предикативной лексики: «Расскажи по картинке» Р. С. Немова [5] и методика Г.А. Волковой [1]. Целью первой методики являлось изучение и оценка предикативной лексики в группе детей младшего школьного возраста. Целью методики Г. А. Волковой являлось определение уровня сформированности предикативной лексики у детей младшего школьного возраста.

В ходе анализа, проведенного по результатам методики Р. Немовой, определилось, что наибольшее количество детей (80%) имеют средний уровень развития предикативной лексики, остальные дети имеют высокий уровень развития – 20%. Младших школьников, имеющих очень высокий, низкий и очень низкий уровень развития предикативной лексики выявлено не было.

Анализ общего уровня сформированности предикативной лексики по методике Г. А. Волковой показал, что наибольшее количество детей 70% имеют средний уровень сформированности предикативной лексики. 20 % детей имеют высокий уровень, остальные 10 % имеют низкий уровень развития данного процесса.

В связи с этим мы разработали и апробировали систему логопедической работы по

активизации предикативной лексики, которая состояла из 3 этапов.

Необходимо отметить, что составляя систему логопедической работы по активизации предикативной лексики у младших дошкольников с ОНР, мы опирались на труды Н. С. Жуковой [2], Р. И. Лалаевой [3] и Т. Б. Филичевой [6].

Разработанная рограмма состояла из трех блоков. Первый блок был направлен на вызывание интереса к отдельно взятому слову, изучение происхождения слова, строение (состав), его значение; накопление пассивного словаря глаголов. Для решения этих задач нами были проведены следующие игры и упражнения: «Шифровальщики», «Придумай новое слово», «Обобщающее слово», «Наборщик» (вызывание интереса к отдельно взятым словам, звуковой анализ слова, изучение значения этих слов, расширение пассивного словаря глаголов). А также игры: «Кто, как голос подает?», «Кто, как передвигается?», «Где и для чего можно применить предмет?», «Утро, день, вечер, ночь» (развитие связной речи детей и расширение предикативного словаря).

Второй блок был наполнен дидактическими игры, направленными на развитие синонимии и антонимии глаголов, зрительного внимания и на совершенствование словообразования: «Что происходит в природе?», «Что делают эти животные?», «Подскажи словечко», «Добавь одно общее слово к двум словам», «Придумай, о чем может идти речь?», «Семь раз отмерь, один раз отрежь», «Кто, что умеет делать?», «Найди противоположное слово», «Назови лишнее слово» и др.

Третий блок был нацелен на активизацию предикативной лексики, совершенствование процессов поиска слова и закрепление полученных навыков. Для этого были использованы дидактические игры: «Угадай, какое животное спряталось», «Угадай, какая птица спряталась», «Подбери нужное слово», «Скажи противоположное слово», «Найди два похожих слова», «Придумай новое слово», «Чем отличаются слова?», «Что делал? Что делала?», «Скажи то же самое иначе» и др.

С целью выявления результативности проведенных мероприятий по активизации предикативной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи был проведен контрольный срез знаний. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по двум методикам показало, что у детей экспериментальной группы произошла положительная динамика. По результатам методики Г.А. Волковой в экспериментальной группе число детей с низким уровнем развития стало равняться 0%. Число детей с высоким уровнем увеличилось на 60 %, очень высокий уровень развития имеют 20% детей. Это свидетельствует о положительной динамике развития предикативной лексики. В контрольной группе динамика развития оказалась незначительной: лишь 20% детей со среднего перешли на высокий уровень развития.

Таким образом, нами было проведено теоретическое и практическое исследование проблемы активизации предикативной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи средствами игровых технологий, обнаружены его особенности, пути коррекции. Гипотеза исследования подтверждена, задачи решены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, Г.А. Методика психолого - логопедического обследования детей с нарушениями речи: вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – С.- П.: "Детство - Пресс", 2008. – 144 с.

2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Книга для логопедов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: КнигоМир, 2011. – 320 с.

3. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психологического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – М., 2004. – 260 с.

4. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2003. – 350 с.

5. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн., 4-е изд. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

6. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М., 2000. – 257 с.

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

М.В. Борисова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье дано обоснование развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты диагностического исследования особенностей сформированности связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Описывается система работы по совершенствованию связной речи у детей в возрасте 5-6 лет с ОНР.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, связная монологическая речь, условия развития связной речи.

Анализ научных источников показал наличие достаточного количества психолого-педагогических и логопедических исследований, которые посвящены изучению особенностей формирования связной речи у детей разного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Однако, выбор темы основан на том, что число дошкольников с ОНР согласно последним данным не сокращается, а имеет тенденцию к увеличению. Кроме того, развитие связной, грамматически правильной монологической речи является одним из необходимых условий реализации образовательной области «речевое развитие» в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного возраста.

В ходе аналитического обзора имеющихся источников выяснилось отсутствие ясного понимания термина «связная речь», что позволило сформулировать свое видение этого понятия, которое было сформулировано следующим образом: связная речь – это

сформированное в процессе обучения и развития психических процессов (мышления, внимания, памяти) умение правильно выразить свою мысль путем развернутых высказываний в форме логически выстроенных предложений с использованием языковых средств в целях общения с другими людьми.

Установлено, что дошкольники с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. У детей с ОНР имеются выраженные трудности в языковом оформлении и в смысловом программировании высказываний. На уровне отдельных высказываний эти трудности проявляются при выборе содержания высказывания, в отсутствии умения устанавливать предикативные отношения, в пропусках значимых смысловых звеньев фразы. Для развернутых высказываний детей с этими особенностями характерны смысловые пропуски, длительные межфразовые паузы, незавершенность фрагментов, ошибки при передаче причинно-следственных отношений, трудности в определении замысла рассказа, отсутствие самостоятельности при выполнении заданий. Отмечаются нарушения лексико-грамматического оформления высказываний, синтаксической связи между предложениями и фрагментами рассказа [1], [2, [3], [4].

Данные особенности нашли свое подтверждение в результате диагностического исследования, которое было организовано на базе МБДОУ «Детский сад № 11 «Ручеек» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей» города Чебоксары Чувашской Республики.

В результате диагностики связной речи старших дошкольников с ОНР выявлены следующие характерные особенности.

Во-первых, большинство детей характеризуется недостаточным уровнем сформированности умения использовать при описании предметов слова, которые обозначают существенные признаки. Эти дети составили недостаточно информативный рассказ про игрушечного зайца с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов. В рассказах большей части воспитанников не были отражены некоторые существенные признаки предмета; отмечалось возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носило неупорядоченный характер; выявлены заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

Во-вторых, более половины воспитанников характеризуется средним уровнем развития способности составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы по предъявленным дифференцированным картинкам («мальчик ловит рыбу» и «девочка ловит бабочку»). Этим испытуемым для установления смысловых предикативных отношений и передачи их в виде соответствующей по структуре фразы требовались вспомогательные вопросы педагога.

В-третьих, почти половина дошкольников продемонстрировала удовлетворительный уровень развития способности составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов по серии из трех картин на тему «кошка ловит мышку». Рассказы этих воспитанников были составлены с помо-

щью стимулирующих вопросов или указаний на картинку. В рассказах детей достаточно полно было отражено содержание картинок, но зафиксированы пропуски отдельных моментов действия, не нарушающие в целом смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету. В рассказах дошкольников были отмечены слабо выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

Для развития связной речи старших дошкольников с ОНР предполагается разработка и апробация определенной системы работы. Основными направлениями работы станут: формирование действия описания предмета, развитие словаря, развитие грамматически правильной связной речи. Так, овладение действием описания предметов будет проводиться в определенной поэтапной последовательности: 1) описание по вопросам (развернутый вопрос – фразовый ответ); 2) по плану-схеме, который будет даваться педагогом (например, существенные признаки и детали предмета); 3) по плану-схеме, которая будет составлена ребенком самостоятельно с опорой на схему педагога; 4) самостоятельное описание предмета ребенком, которое будет осуществляться за счет интериоризированной и свернутой схемы описания предмета. Работа над словарем детей будет проводиться по ряду направлений: 1) активизация имеющегося у дошкольников словарного запаса; 2) уточнение значения слов, которые имеются в словаре детей; 3) введение в словарь новых слов. Эта работа будет проводиться целенаправленно по лексическим группам, которые соответствуют основным семантико-синтаксическим единицам фразы-высказывания: слова-номинации, глагольная лексика, слова-определения. При составлении рассказа-описания будут использованы следующие опоры: а) подсказки начала фразы; б) образец построения фразы; в) направляющие вопросы. Большое внимание будет уделено приобщению детей старшего дошкольного возраста с ОНР к постоянному использованию в речи распространенных предложений.

Таким образом, предполагается, что реализация разработанной системы работы будет способствовать эффективности формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева Т.С., Юманова А.А. Развитие навыков творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. С. 45-47.
2. Наумова А.А., Семенова Т.Н. Система работы по формированию навыков пересказа у детей с общим недоразвитием речи с использованием мнемотаблиц // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. С. 96-98.
3. Николаева Е.Н., Семенова Т.Н. Развитие диалогической речи у детей с ОНР // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. С. 98-101.

4. Семенова Т.Н., Кузьмина А.Ф. Формирование связных монологических высказываний у детей 5 лет с ОНР с использованием пазл-технологий // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. С. 80-83.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Ю. Васильева, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения; представлены результаты экспериментального исследования уровня развития зрительного восприятия у данной категории детей, а также содержание коррекционно-развивающей работы с детьми.

Ключевые слова: зрительное восприятие, слабовидящие дети старшего дошкольного возраста.

Процесс восприятия протекает в связи с различными психическими процессами и эмоционально-волевой сферой: мышлением, речью, чувствами, волей. Поэтому проблема развития зрительного восприятия, в том числе у слабовидящих детей, вызывает огромный интерес у многих специалистов.

Как отмечает Л.П. Григорьева [1], зрительное восприятие - это сложная работа, в процессе которой осуществляется анализ большого количества раздражителей, действующих на глаз. Чем совершеннее зрительное восприятие, тем разнообразнее ощущения по качеству и силе, а значит, тем полнее, точнее и дифференцированнее они отражают раздражители. Основной объем информации об окружающем мире человек получает благодаря зрению.

При нарушении зрения происходит сокращение и ослабление функций зрительного восприятия у слабовидящих детей.

Как отмечает Л.И. Солнцева [3], у слабовидящих детей наблюдаются трудности при опознавании рисунков и предметов. Автор указывает на замедленность обзора, неточность, пропуск деталей изображения. Вследствие неясного восприятия отдельных элементов и неточности представлений нередко формируются ошибочные версии относительно изображенного на рисунке. Рассматривание слабовидящими рисунка по частям

приводит к затруднениям в осмысливании его содержания. Имеет место нарушение восприятия пространственных ощущений между изображенными на нем предметами. Грубое снижение скорости зрительного восприятия геометрических фигур, цифр, буквосочетаний установлено при частичной атрофии зрительных нервов, дегенерации желтого пятна, афакии, вторичной катаракте, глаукоме.

Основным признаком предмета, его сенсорным содержанием является форма. В.А. Феоктистова [5], изучая особенности зрительного восприятия слабовидящих детей, указывает, что трудности визуального восприятия детьми элементов и геометрических параметров формы осложняют понимание средств наглядности, формирование соответствующего образа о предметах.

В ряде исследований В.А. Феоктистовой [6] отмечаются нарушения дифференциальной чувствительности контрастности у слабовидящих дошкольников – выделение объектов из фона, различие перепадов яркости.

Таким образом, из-за нарушения зрения у слабовидящих дошкольников происходит ослабление зрительного восприятия, в результате чего слабовидящие дети испытывают трудности в восприятии и наблюдении предметов и явлений действительности. Многие признаки предметов и явлений визуального характера (цвет, свет, величина, форма и др.) не воспринимаются детьми данной категории непосредственно. Большие сложности возникают в оценке пространственных признаков таких, как расстояние, положение, направление. Слабовидящий ребенок не может заметить некоторые внешне слабовыраженные признаки, необходимых для характеристики предмета. Это резко обедняет их чувственный опыт, затрудняет ориентировку в пространстве, нарушает гармоничность развития их сенсорных и интеллектуальных функций и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы [5].

Для определения уровня развития зрительного восприятия был проведен констатирующий этап эксперимента, в котором приняли участие 2 группы слабовидящих детей (контрольная и экспериментальная), по 8 человек в каждой группе. Базой экспериментального исследования являлся МБДОУ «Детский сад №137 компенсирующего вида» г. Чебоксары Чувашской Республики.

Нами были использованы следующие диагностические методики:

– «Наложенные изображения» (Фигуры Поппельрейтора, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [2]), целью которой являлось выявление характера зрительного восприятия;

– «Чего не хватает на рисунках» (Е.А. Стребелева [4]), предназначенная для изучения восприятия недостающих деталей.

По первой методике были получены следующие результаты: высокий уровень развития восприятия наложенных изображений у слабовидящих дошкольников не выявлен. В экспериментальной группе средний уровень развития восприятия наложенных изображений показали 16,7% испытуемых, а в контрольной группе – 33,3%. Низкий и очень низкий уровень развития восприятия наложенных изображений в экспериментальной группе обнаружен у 83,3% детей, а в контрольной группе – у 66,7%. Дети вместо слова

«стакан» говорили «кружка» или «баночка». Некоторые дети отвлекалась от выполнения задания, не всматривались в картинки, не до конца выслушивали задание, переключались с одной картинки на другую, старались быстрее назвать все предметы, в результате чего один испытуемый сказал на ножницы, что это – нож. Некоторые дети не смогли выделить бутылку, миску, топор и грабли. На вилку указывали, что это ложка.

По результатам второй методики высокий уровень развития восприятия недостающих деталей у слабовидящих дошкольников также выявлен не был. Средний уровень развития восприятия недостающих деталей в экспериментальной группе выявлен у 33,3% дошкольников, в контрольной группе – у 50% детей. В экспериментальной группе низкий уровень развития восприятия недостающих деталей показали 66,7% испытуемых, в контрольной группе – 50% детей. Часть детей рассматривали картинки очень быстро и не замечали недостающих деталей. Некоторые дети при выполнении методики смеялись над тем, что картинки не дорисованы, все время возвращались к уже рассмотренным картинкам.

Итак, обобщая результаты диагностики зрительного восприятия слабовидящих дошкольников, можно сделать вывод, что у большинства слабовидящих детей наблюдаются трудности в опознании зрительно воспринимаемых изображений предметов, в построении целостного образа из неполных предъявленных рисунков. Слабовидящим дошкольникам сложно узнавать непривычно представленные предметы: когда представлено неполное изображение, контурные изображения предметов наложены друг на друга, в картинках не дорисованы детали.

На основании полученных результатов была разработана программа развития зрительного восприятия у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Она включает в себя три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Первый этап был направлен на установление контакта с детьми. Цель второго этапа – развитие зрительного восприятия у детей. Заключительный этап направлен на закрепление сформированных навыков.

На данном этапе исследование не завершено. Далее планируется проведение контрольного этапа эксперимента для определения динамики развития зрительного восприятия у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Г. Григорьева. – М. : Академия, 2012. – 344 с.
2. Семаго, Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М. : Айрес-пресс, 2005. – 46 с.
3. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина, Г.А. Буткина. – М. : Издательство «АСТ», 2012. – 109 с.
4. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина : [под ред. Е. А. Стребелевой]. – М. : Просвещение, 2009.

5. Семенова Т.Н. Особенности развития интеллектуально-творческих способностей у слабовидящих дошкольников // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей: сборник научных статей. - Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2015. С. 145-148.
6. Феоктистова, В.А. Нетрадиционные методы охраны и развития зрительного восприятия у детей со зрительной депривацией / В.А. Феоктистова. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 237 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА ЭКСКУРСИЯХ

А.И. Васильева, И.В. Смирнова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования знаний о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха на экскурсиях. В данной работе выделены некоторые особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Разработан цикл мероприятий по знакомству детей с профессиями.

Ключевые слова: знания о профессиях, нарушения слуха, дети старшего дошкольного возраста, экскурсии.

Одним из самых актуальных направлений в воспитании детей на сегодняшний день является знакомство детей с трудом взрослых, воспитание интереса и уважения к нему и его результатам. Эти два направления работы образования детей реализуются комплексно, так как они тесно взаимосвязаны.

Вопросы социальной адаптации и интеграции детей с нарушениями развития, и в частности их комплексного обучения, в настоящее время являются одной из важнейших научно-практических проблем, привлекающих внимание отечественных (И. М. Гилевич, Е. И. Леонхард, Н. Х. Малофеев, М. И. Никитина, Т. В. Пелымская, Л. И. Тигранова. Л. М. Шипицина, Н. Д. Шматько и др.) и зарубежных (П. Бейкер, В. Гудонис, М. Джонсон, Е. Д. Кесарев, Д.Лауве и др.) ученых. В центре воспитательной работы - формирование у каждого человека глубокого уважения к труду и людям труда.

Актуальность проблемы воспитания представлений о труде взрослых и их социальной значимости у детей старшего дошкольного возраста на социально-педагогическом уровне продиктована тем, что социальный заказ государства в образовании направлен на развитие социально активной и ответственной личности дошкольника, любящего труд, способного изменить мир.

Ознакомление с трудовой деятельностью взрослых в дошкольных учреждениях начинается с организации наблюдений за работой таких людей как: няня, воспитатель. Воспитатели подчеркивают важность любой работы: «Тетя Ольга мыла пол, группе стало чисто и красиво», «Дядя Коля убирает двор, собирает мусор. Везде стало чисто и красиво». Воспитатели обращают внимание на инструменты и предметы, как их используют люди; учат детей подражать действиям взрослых, подражать им в играх. Организовываются экскурсии по детскому саду: на кухню, в медицинский кабинет, в прачечную. Дети знакомятся с поваром, няней, дворником, наблюдают за их действиями. Для обогащения и уточнения материалов наблюдения используются беседы, просмотр фотографий, просмотр диафильмов, в которых указываются наименования наиболее простых профессий.

В старшем дошкольном возрасте ознакомление с работой взрослых носит более систематический характер и связано с расширением понимания детьми профессий людей. Эта работа проводится на экскурсиях, занятиях по окружающему миром и развитию речи. Дети знакомятся с такими профессиями, как продавец, врач, учитель, строитель, парикмахер. Дети формируют знания о деятельности представителей разных профессий, испытывают интерес. Этому способствуют беседы, рисование по результатам экскурсий, подготовка альбомов, изготовление атрибутов для сюжетно-ролевых игр и т. д.

Важным средством активизации сформированных представлений и знаний о деятельности представителей разных профессий является организация сюжетно-ролевой игры, в которых дети выступают в разных ролях, что отражает понимание ими деятельности людей.

На протяжении всего процесса с знакомством с профессиями учителя акцентируют внимание на результатах труда, его значении для людей («Врач вылечил мальчика - он здоров», «Водитель быстро доставил больного в больницу»). Важно, что в системе работы по трудовому воспитанию у детей формируется желание помогать старшим, делать работу быстро и качественно, заканчивать работу, испытывать радость от работы. Особое место занимают вопросы адаптации инвалидов к изменяющимся условиям социальной среды. Инвалиды менее защищены на рынке труда. Поэтому одной из основных задач учебного заведения является воспитание, развитие, трудовая подготовка и адаптация в мире людей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо помочь глухим детям выбрать доступную, интересную и нужную профессию, овладеть ею, трудоустроиться и работать в обычном трудовом коллективе.

В связи со своеобразием, которое наблюдается при осуществлении трудового воспитания детей с нарушением слуха, необходимо разработать и применить к ним особый педагогический подход. Особенность заключается в том, что такие дети не всегда могут построить общение со сверстниками, имеющими нормальное развитие,

и взрослыми из-за первичного нарушения слуха, вторичных нарушений (недоразвитие речи, мышления у глухих; вторичная задержка общего развития у детей с алалией и др.) [2].

Следует иметь в виду, что дети с нарушением слуха, с плохим воспитанием проявляют недоверие и даже враждебность к другим людям из-за непонимания мотивов своих действий, а иногда противопоставляют себя детям и взрослым с нормальным слухом [1]. Часто дети с отклонениями в развитии, как правило, изолированы, замкнуты или агрессивны по отношению к людям, которые не находят к ним правильного подхода. Поэтому, прежде всего, необходимо завоевать доверие ребенка, найти и устранить причину, препятствующую его контакту с воспитателем или педагогом, заставить его поверить в доброжелательное, справедливое отношение к себе [3]. Дошкольники с нарушениями слуха в значительной степени не отстают от своих сверстников по уровню развития познавательной деятельности и по уровню социально-эмоционального развития.

Нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №118» города Чебоксары Чувашской Республики в группах комбинированного вида для детей старшего возраста с нарушением слуха.

Для изучения уровня информированности детей о труде взрослых мы использовали диагностику Г.А. Урунтаевой и Т. И. Гризик. В качестве методик использовался опрос и беседа с привлечением наглядных средств (картинок).

По результатам анализа было установлено, что в исследуемых группах нет детей с высоким уровнем информированности о профессиях взрослых, более половины детей имеют низкий уровень знаний.

На основе данных проведенного исследования и выявленных уровней знаний детей дошкольного возраста о профессиях взрослых нами разработан комплекс мероприятий по ознакомлению детей с профессиями. Основой этих учебных мероприятий стали экскурсии и беседы с людьми разных профессий.

На подготовительном этапе мы подготовили дошкольников к экскурсионному мероприятию. В предварительном разговоре с детьми дошкольного возраста, прежде всего, мы указали на темы, цели и задачи предстоящей экскурсии (с какой целью они будут проводить наблюдения, исследования и т. д.). Затем сообщали разработанный план, т.е. когда, куда и на какое время идёт группа, рассказали о содержании экскурсии, объяснили, что нужно изучать.

После экскурсии мы провели с детьми работу на понимание и проработку полученных впечатлений. Лучшим методом закрепления полученных во время экскурсий знаний является его повторение. Каждый ребенок отмечал, что больше всего ему понравилось и запомнилось на экскурсии. Закрепление полученных знаний осуществлялось в ходе предметно-практической, речевой, игровой, изобразительной деятельности. Иногда использовались виды предметно-практической деятельности: рисова-

ние, аппликация, моделирование, конструирование предметов, которые были объектом наблюдения во время экскурсии, сюжетно-ролевые игры. Экскурсии способствовали включению слабослышащих дошкольников в профессиональную деятельность, позволили им заранее освоить тонкости профессии и сделать профессиональный выбор, что очень важно для детей с нарушением слуха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Година, Г. Н. Воспитание положительного отношения к труду // Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А. М. Виноградовой.- Москва : Просвещение, 1987. - № 12. - С. 74-83.

2. Куцакова, Л. В. Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника. – Москва : И.Ц. ВЛАДОС. - 2004. -214 с.

3. Маркова, Т. А. Воспитание трудолюбия у дошкольников / Т. А. Маркова. – Москва: Просвещение, 1991. - 282 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП

В.С. Владимирова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы выявления педагогических условий развития театрализованной деятельности у детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Ключевые слова: педагогические условия, театрализованная деятельность, дети среднего дошкольного возраста, дети с ДЦП.

На современном этапе развития отечественной системы специального образования реализация личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению детей с отклонениями в развитии осуществляется через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы.

В настоящее время продолжается рост числа детей с отклонениями в развитии, которые испытывают затруднения в социализации (Б. Н. Алмазов, Е. М. Мастюкова, Л. М. Шипицына и др.).

Одной из распространенных причин инвалидности являются детские церебральные параличи, возникающие как следствие органического повреждения головного мозга (Л. О. Бадалян, В. А. Бронников, И. Н. Иваницкая, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, и др.) Особенностью детских церебральных параличей является органическое поражение преимущественно двигательной сферы с рождения, что нарушает развитие и формирование моторных функций ребенка

По мнению Е. М. Мастюковой, детский церебральный паралич является резидуальным состоянием, а, значит, не имеет прогрессирующего течения. Однако по мере развития ребенка различные проявления недостаточности двигательных, речевых и других психических функций могут видоизменяться, что связано с возрастной динамикой морфо-функциональных взаимоотношений патологически развивающегося мозга. Таким образом, решение сложных задач обучения и воспитания детей с психосоматической патологией резидуального характера должно основываться на специальных принципах и будет характеризоваться разнонаправленным коррекционным воздействием на личностное развитие ребенка с ДЦП (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер и др.).

Одним из видов детской деятельности, широко используемой в процессе воспитания и всестороннего развития детей является театрализованная, которая в полной мере позволяет реализовывать принципы природосообразности и культуросообразности воспитания.

По мнению исследователей проблемы развития детей в театрализованной деятельности (Т. Н. Дороновой, А. И. Бурениной, Н. Ф. Сорокиной, Л. Г. Миланович, М. Д. Маханевой и др.), театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, в особенности речевого, интеллектуального и художественно-эстетического развития и восприятия детей; она является неисчерпаемым источником развития эмоций и чувств, средством приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям, выполняет психотерапевтическую функцию.

При анализе научно-методической литературы было установлено, что предлагается незначительное количество методик, направленных на развитие театрализованной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП (Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Е. В. Загребаева). Методик на развитие театрализованной деятельности у детей среднего дошкольного возраста с ДЦП нами не выявлено.

Таким образом, основываясь на анализе теоретических источников, нами установлено противоречие между потребностью в развитии театрализованной деятельности у детей среднего дошкольного возраста с ДЦП и недостаточным использованием педагогической теории и передового педагогического опыта в коррекционно-педагогической практике. Выявленное противоречие обусловило постановку проблемы исследования: какова совокупность педагогических условий, повышающих эффективность развития театрализованной деятельности у детей среднего дошкольного возраста с ДЦП? Решение проблемы стало целью нашего исследования.

В исследовании принимало участие 8 детей с ДЦП среднего дошкольного возраста. В ходе констатирующего этапа эксперимента была использована экспериментальная методика «Формирование игры» Н. Я. Михайленко, состоящей из двух заданий: определение умения предложить новое использование для известного объекта, определение умения предложить новый замысел для игры.

По результатам наблюдения за детьми среднего дошкольного возраста с ДЦП, мы выявили, что у детей данной группы недостаточно сформирована театрализованная деятельность. Дети данной категории малообщительны, почти все время играли по одному. Они затруднялись в придумывании темы, сюжета продуктивной игровой деятельности, не могли дополнить предложенный вариант, редко изъявляли желание самостоятельно заниматься продуктивной игровой деятельностью. Без интереса принимали предложенную тему и часто не доводили ее до конца. В играх дошкольников были редки ролевые диалоги, которые предполагают общение детей из своей роли. Дети в основном использовали сюжет, предложенный взрослым; редко предлагали новые варианты игры, новое использование для известного объекта.

Преобладание достаточно большого числа испытуемых среднего дошкольного возраста с ДЦП с низким уровнем развития театрализованной деятельности указывало на то, что необходимо было использовать специальные педагогические мероприятия по повышению уровня развития театрализованной деятельности.

Проведенная диагностика свидетельствовала об необходимости создания системы работы по развитию театрализованной деятельности у детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Предложенные в исследовании приемы и методы развития театрализованной деятельности можно использовать в работе с детьми среднего дошкольного возраста с ДЦП.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л. Б. Театрализованные игры в коррекционно- развивающей работе с дошкольниками / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Е. В. Загребаева; под ред. Л. Б. Баряевой, И. Г. Вечкановой. – Санкт Петербург : КАРО, 2009. – 256 с.

2. Кулеш, Н. С. Современный подход к восстановительному лечению детского церебрального паралича / Н. С. Кулеш // Коррекционная педагогика. – 2012. – № 1. – С. 6-11.

3. Медведева, Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – Москва : Академия, 2001. – 248 с.

4. Приходько О. Стимуляция познавательного и социального развития детей раннего возраста с церебральным параличом / О. Приходько // Дошкольное воспитание . – 2009. – № 3. – С. 66-74.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ГЛАГОЛОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Т.С. Гусева, Р.М. Асеинова

ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению в школе является правильная, хорошо развитая речь. Согласно ФГОС дошкольного образования речевое развитие включает владение речью как средством общения

и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи [1].

Развитие словаря является одной из центральных задач речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, его социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в активном словаре реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Активный словарь – высшая форма речемыслительной деятельности, который определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С.Л . Рубинштейн, Ф. А. Сохин и др.). Овладение словарем составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе (А. А. Леонтьев, Д. Н. Шмелев и др.).

Л. Г. Парамонова отмечает, что проблема формирования словарного запаса, а именно глагольного словаря занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопросы о состоянии данного словаря при различных речевых нарушениях и методики его развития являются одними из актуальнейших вопросов.

Известно, что наиболее благоприятным для развития всех сторон речи и для коррекции речевых нарушений является дошкольный возраст. Исследователи подчеркивают, что целенаправленную работу по формированию глагольного словаря необходимо начинать как можно раньше, и предлагают вводить слово в языковую систему, учитывая непосредственную связь слова с предметным миром, смысловые связи слова с другими словами, изменение лексического значения слова в зависимости от контекста, ассоциации, связанной со словом (Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Л. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ф. А. Сохин, Д. Н. Шмелев, Д. Б. Эльконин и др.).

Несмотря на большую актуальность и значимость вопросов развития словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи детей, на практике они оказываются недостаточно разработанными (Н. С. Жукова, Р. Е. ЛевинаЛ. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова, Т.Н. Семенова [3] и др.).

Таким образом, в отечественной науке явно обозначилось противоречие: с одной стороны, современные условия требуют всестороннего развития словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи детей, а с другой, наблюдается недостаточная теоретическая и практическая разработанность в изучении вопросов данного процесса. Данное противоречие обусловило выбор темы нашего исследования «Педагогические условия формирования словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи». Решение проблемы стало целью исследования.

Объект исследования – словарь глаголов у дошкольников старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: педагогические условия формирования словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: процесс формирования словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективнее, если:

1. работа строится на основе установления соотнесенности слова с действием;
2. предусматривается тесная взаимосвязь в деятельности логопеда и воспитателя;
3. выбор методов и приемов словарной работы проводится с учетом характера лексической единицы;

Для подтверждения выдвинутой гипотезы нам необходимо решить следующие задачи:

- изучить теоретические основы проблемы формирования словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в лингвистической, психолого-педагогической литературе;
- экспериментально исследовать педагогические условия формирования словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическими основами исследования являются: философские положения о всеобщей связи, целостности и взаимообусловленности явлений и процессов окружающего мира; об активности и ведущей роли личности в процессе ее развития (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Л. Н. Галигузова, А. В. Запорожец, С. Л Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), о роли специального образования лиц с нарушениями речи (Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева); концептуальные основы преодоления общего недоразвития речи у дошкольников (Н. С. Жукова), методические подходы развития речи у дошкольников (Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, Ф. А. Сохин, Е. И. Тихеева и др.).

Для решения поставленных задач исследования нами были использованы следующие методы: теоретический анализ лингвистической, психологической и педагогической литературы; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); методы количественной и качественной обработки данных, статистическая обработка данных.

Настоящее исследование осуществлялось в три этапа.

1 этап – научно-поисковый – обоснование проблемы и постановка цели исследования, уточнение гипотезы и определение задач исследования, анализ и обобщение психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования;

2 этап – проведение этапов эксперимента: констатирующий [2], результаты которого позволили определить, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР отмечается значительное отставание в формировании словаря глаголов. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности; формирующий и контрольный, в котором сравнительные данные экспериментальной и контрольной групп показывают целесообразность и эффективность использования предложенной системы педагогических мероприятий по формированию словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3 этап – обобщение результатов, количественный и качественный анализ результатов эксперимента и оформление выпускной квалификационной работы.

Практическая значимость. Предложенная система логопедической работы может быть использована педагогами в специальных дошкольных учреждений и родителями с детьми с речевыми нарушениями.

Выполненная работа не исчерпывает многоаспектную работу развития глагольного словаря. Разработанные нами подходы могут служить основанием для дальнейших исследований по проблеме формирования словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Режим доступа : www.edu.rudb-minobr/mo/Data/d_13/m1155.pdf

2. Гусева, Т. С. Обследование развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях двуязычия / Т. С. Гусева // Воспитание и обучение детей нарушениями развития. – 2007. – № 5 – М. : Изд-во «Школьная пресса». – С. 57–62.

3. Бычкова Ю.Б., Семенова Т.Н. Формирование глагольной лексики у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи средствами игровых технологий // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2017. С. 32-34.

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Т.С. Гусева, М.И. Клементьева

ЧГПУ им И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлено описание коррекционно-логопедической работы по развитию лексической стороны речи у детей с ОНР младшего дошкольного. Известно, что словарный запас детей с ОНР беден как в количественном, так и в качественном ракурсах. Наше исследование показало, что у дошкольников с ОНР нарушения лексического строя обусловлены несформированностью операций семантического анализа, синтеза, дифференциации; низким уровнем словесного обобщения; недостаточностью языковых средств, невозможностью спонтанно осуществлять их выбор и использовать в речевой деятельности. На преодоление данных недостатков овладения семантикой слова детьми с ОНР и была направлена наша работа.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, методика обследования, лексика, программа.

Актуальность темы исследования, в настоящее время интерес педагогов, психологов, лингвистов и психолингвистов к коррекции нарушений лексического строя речи у

детей обусловлен вниманием к становлению речевой компетенции ребенка и его речевой коммуникации. На фоне устойчивой тенденции к увеличению числа детей со сложными нарушениями речевого развития своевременная логопедическая помощь с учетом индивидуальных особенностей развития дошкольников способствует удовлетворению их образовательных потребностей и успешной подготовке к социализации.

Исследования Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой и других ученых показали, что несформированность лексической стороны речи является одним из наиболее значимых, ведущих симптомов общего недоразвития речи (ОНР). Авторы отмечают, что словарь дошкольников с ОНР более скудный по сравнению со словарем детей с нормальным речевым развитием как в количественном, так и в качественном ракурсах. Словарный запас детей с ОНР отличается бедностью, отмечаются трудности овладения семантикой, имеются нарушения лексической сочетаемости, недостатки словообразования и словоизменения, наблюдается использование слов в приблизительном, неточном значении, замены слов близкими по ситуации и назначению словами. Бедность активного и пассивного словарного запаса ограничивает речевые возможности ребенка с ОНР и снижает понимание им обращенной речи, негативно влияет на формирование познавательной деятельности, затрудняет овладение письменной речью.

Высокая значимость, а также недостаточная разработанность практической стороны вопроса системной коррекции нарушений лексического строя речи у младших дошкольников с ОНР заставила нас обратить свое внимание на эту проблему.

Работа по формированию лексического строя речи у детей младшего дошкольного возраста с ОНР предусматривает:

- уточнение семантического содержания и предметной отнесенности слов, имеющихся в пассивном словаре;
- расширение объема словаря;
- формирование и развитие структуры значения слова, лексической системности языка;
- уточнение семантики производных слов;
- развитие понимания и дифференциации словообразовательных моделей;
- актуализацию слов в экспрессивной речи.

Дети с нарушениями речи зачастую не могут распознавать различные звуки, прослушивая их, мы пополняем словарный запас ребенка, называя, что мы слышим (гудит, шумит, ревет, пищит, звенит и т. д.), также при пропевании и разучивании песенок словарь ребенка значительно пополняется.

В комплексной логопедической помощи нетрадиционные методы терапии, не требуя особых усилий, улучшают процесс коррекции речи у детей и содействуют оздоровлению всего организма ребенка. Эффект их использования зависит от профессиональной компетенции педагога, умения применять новые возможности, включать эффективные методы в систему коррекционно-развивающего процесса, создавая психофизиологический комфорт детям во время занятий [1].

Коррекционно-логопедическое воздействие осуществляется поэтапно. Этапы тесно связаны между собой и взаимообусловлены [3]:

Первый этап — уточнение и актуализация словарного запаса дошкольников [2].

Второй этап — формирование лексической системности и структуры значения слова, а также навыков словообразования.

Третий этап — закрепление и автоматизация полученных навыков в различных речевых ситуациях.

Изучение методических рекомендаций Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Е.И. Тимонен, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной по проблеме формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР позволяет определить содержание коррекционно-логопедической работы.

Рассмотрим методы преодоления нарушений речи, которые представляют для педагогов вспомогательный комплекс возможностей коррекции отклонений в речевом развитии детей.

Литотерапия – «это терапевтическое воздействие с помощью камней (минералов) на организм человека» [1]. На занятиях с использованием этой терапии идет расширение словарного запаса, набора прилагательных.

Хромотерапия —– это наука, изучающая свойства света и цвета. Ученые отмечают, что одни цвета ласкают взгляд, успокаивают, способствуют поднятию внутренних сил, бодрят, иные раздражают и угнетают. На логопедических занятиях используются такие задания как: рисование, раскрашивание, просмотр картинок по лексическим темам, использование цветных муляжей и игрушек.

Музыкотерапия – психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве лечебного средства.

Таким образом, использование элементов таких инновационных технологий, как литотерапия, хромотерапия и музыкотерапия помогает развивать у детей внимание, память, мышление, фантазию, творческое воображение, мелкую моторику, речевое дыхание, слуховое восприятие, связную речь, совершенствовать грамматический строй, пополнять словарь и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 109 с.
2. Гусева, Т. С. Обследование развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях двуязычия / Т. С. Гусева // Воспитание и обучение детей нарушениями развития. – 2007. – № 5 – М. : Изд-во «Школьная пресса». – С. 57–62.
3. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников. – СПб : «Детство-Пресс», 2014. – 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. С. Гусева, А.В. Макарова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: статья посвящена вопросам использования театрализованной деятельности в процессе формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в условиях специальной группы детского сада.

Ключевые слова: связная диалогическая речь, общее недоразвитие речи, театрализованная деятельность.

Речь, являясь средством общения и орудием мышления, выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, формирования его личности в целом. Существенные трудности в освоении навыков грамотной, выразительной и эмоциональной речи у детей с общим недоразвитием речи определяются недостаточным развитием основных составляющих языковой системы, таких как фонетико-фонематического, лексического и грамматического строя речи, а также недостаточной сформированностью звуковой и смысловой ее сторон.

Диалогическая речь и ее развитие в онтогенезе исследуется многими науками: психологией, лингвистикой, педагогикой, психолингвистикой. Изучением данной проблемы занимались М.М. Бахтин, О.А. Капитовская, М.М. Лисина, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и другие.

Этнология и симптомы общего недоразвития речи раскрыты в работах Л. И. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спировой, Т. Б. Филичевой, Т. А. Фотековой и другие [3].

Вопросы коррекции связной речи у детей с общим недоразвитием речи изучали А. М. Бородич, В. П. Глухов, Т. Б. Филичева, Л. Н. Ефименкова, Т. А. Ткаченко, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и другие.

Широкие возможности развития речи детей раскрываются в театрализованной деятельности, посредством которой становится возможным раскрепостить детей, развить воображение, мышление и память, а, главное, она позволяет сформировать внутреннюю мотивацию речевого высказывания. В процессе работы над словами персонажей, расширяется активный словарный запас ребенка, улучшается звуковая структура его речи, интонационный и грамматический строй. Изучением проблемы развития речи средствами театрализованной деятельности занимались такие ученые, как Л.В. Артемова, Г.А. Волкова, И.В. Голубева, М.Д. Маханева, О.В. Трошина, Л.С. Фурмина и другие.

Анализ литературных источников показал, что с поступлением ребенка в школу у него формируется новый вид диалогической речи – учебный диалог, который появляется на основе специально созданной на уроке учебной речевой ситуации. Следовательно, овладение диалогической речью является одной из главных задач речевого развития младшего школьника, поскольку оно выступает непременным условием перехода к связной речи и социализации в дальнейшем.

Т.В. Волосовец, Н.В. Горина, Р.Е. Левина, М.И. Лисина утверждают, что вследствие скудного словарного запаса, аграмматизмов, несовершенства произношения и формообразования, младшие школьники с общим речевым недоразвитием с трудом устанавливают контакты как со сверстниками, так и с взрослыми, не проявляют желания вступать в диалог, их коммуникативная деятельность становится ограниченной.

Развитие диалогической речи младших школьников с общим недоразвитием речи заключается в освоении следующих знаний, умений и навыков: системы языка как средства общения; лексико-грамматических возможностей диалога; логической организации диалогического общения; установления социальных контактов друг с другом и со взрослым; установления интерактивного взаимодействия; закрепления практических навыков коммуникативной деятельности.

Проведенный анализ научных трудов таких ученых, как Л.В. Артемова, Г.А. Волкова, И.В. Голубева, М.Д. Маханева, О.В. Трошина, Л.С. Фурмина и других показал, что диалог как форма социализированной речи ребенка активно развивается в театрализованной деятельности. Театрализованные игры позволяют заинтересовать и привлечь внимание младших школьников, дают возможность развить репродуктивное воображение и элементы творческого, элементарно-логическое мышление и память, а, главное, они позволяют сформировать внутреннюю мотивацию речевого высказывания.

Исходя из всего выше изложенного, мы предположили, что формирование диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи будет протекать результативнее, если: 1) на логопедических занятиях применять различные виды театрализованной деятельности; 2) в коррекционной работе учитывать структуру речевого дефекта, симптоматику и тяжесть речевых нарушений.

Для исследования особенностей формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи мы использования следующие методики: 1) «Беседа о семье и лепка» (С. Ю. Серебренникова); 2) «Украшение силуэтных изображений рукавичек детьми в паре» (Г.Л. Цукерман); 3) «Совместное чтение книги». В исследовании принимали участие 20 детей младшего школьного возраста, обучающиеся в НОШ с ОВЗ №2 г.Чебоксары, из которых 10 человек имеют общее недоразвитие речи [1], и 10 детей не имеют речевых нарушений.

Экспериментальная работа включала в себя три этапа. На основании суммирования балов за все три задания, мы определили уровень развития навыков диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и детей без речевых нарушений. В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что младшие школьники с общим недоразвитием речи проявляют недостаточный уровень развития навыков диалогической речи как в личностном общении как со взрослыми, так и со сверстниками. В беседе малоактивны, не проявляют интереса к общению, дают односложные ответы на вопросы, в речи встречаются длительные паузы при поиске нужного слова.

Кроме того, экспериментально установлено, что в познавательном общении младшие школьники с общим недоразвитием речи также проявляют недостаточный уровень развития навыков диалогической речи. Дети слушают, но не пытаются рассуждать, не задают вопросы. Для них характерно пассивное восприятие информации, приводящее к быстрому утомлению.

На втором этапе исследования в экспериментальной группе был проведен формирующий эксперимент, целью которого являлось формирование диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности. Нами были использованы различные средства театрализованной деятельности (сценки, этюды, игры-драматизации, творческие игры и т.д.). Основная цель этих видов деятельности является развитие диалогической речи. Закрепление всех полученных речевых и театрализованных навыков осуществляется в процессе разыгрывания сказок, отрывков из сказок или обыгрывания ситуаций [2].

Обучающий эксперимент проходил один раз в неделю в течение 2-х месяцев: с января по февраль 2018 года включительно.

Далее на третьем этапе экспериментальной работы нами был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого был исследован уровень сформированности диалогической речи экспериментальной группы. Для этого было организовано повторное обследование.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что в личностном общении дети экспериментальной группы в достаточной степени продемонстрировали высокий уровень сформированности диалогической речи. Несмотря на некоторые паузы в процессе подбора необходимого слова, дети проявляли дружелюбие и инициативу в процессе общения, комментировали свои действия во время занятий, задавали вопросы, а также сами охотно отвечали. Предложения стали более сложными по структурному содержанию и включали в себя различные части речи.

В ходе проведения программы у младших школьников с общим недоразвитием речи были сформированы навыки познавательного общения. Дети рассматривали книгу и картинки, задавали вопросы по сюжету книги. Были активными в общении и давали подробные ответы на вопросы взрослого. Пересказывали отдельные моменты, логично объясняли поступки героев.

Было установлено, что введение заданий творческого характера в занятия по формированию диалогической речи у детей с общим речевым недоразвитием существенно способствует формированию навыков ведения диалога младших школьников со сверстниками.

Итак, анализ результатов контрольного эксперимента свидетельствует о повышении уровня развития диалогической речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что формирование диалогической речи у детей младшего школьно-

го возраста с общим недоразвитием речи будет протекать результативнее, если: 1) на логопедических занятиях применять различные виды театрализованной деятельности; 2) учитывать в коррекционной работе структуру речевого дефекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева, Т. С. Обследование развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях двуязычия / Т. С. Гусева // Воспитание и обучение детей нарушениями развития. – 2007. – № 5 – М. : Изд-во «Школьная пресса». – С. 57–62.
2. Маханева М.Д. Занятия по театрализованной деятельности в детском саду / М. Д. Маханева. – Москва: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
3. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика: учебное пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Эксмо, 2017. – 608с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Т. С. Гусева, Л.М. Павлова

ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: в статье рассмотрены теоретические основы проблемы психолого-педагогического сопровождения логопедической работы с безречевыми детьми раннего возраста. Автором раскрыты особенности логопедической работы с безречевыми детьми раннего возраста, а также представлены условия психолого-педагогического сопровождения логопедической работы с безречевыми детьми раннего возраста.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, логопедическая работа, безречевые дети раннего возраста.

На современном этапе развития общества остро стоит проблема обучения и воспитания детей раннего возраста. В последние годы исследователи все чаще обращают внимание дошкольных учреждений и родителей на значимость проблемы развития, воспитания и обучения ребенка с рождения до 3 лет. Отечественные ученые (Е. С. Демина, Г. М. Лямина, С. Н. Теплюк и др.) приходят к единому мнению о наличии особой чувствительности детей этого возраста к речевому, сенсорному, умственному, физическому, эстетическому, патриотическому и другим направлениям личности.

Речь человека – это не врожденная способность, она развивается в процессе онтогенеза вместе с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Для того чтобы выявить нарушения речи, необходимо четко представлять весь путь последовательного речевого развития детей в норме, знать закономерности данного процесса и условия, зависящие от его успешного протекания.

В последнее время в специализированные детские сады часто поступают безречевые дети 2-4 лет, пользующиеся несколькими лепетными словами, плохо понимающие или понимающие обращенную речь только в условиях знакомой ситуации. Логопеду, в

соответствии с требованиями ФГОС ДО, необходимо выстраивать свою работу так, чтобы учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Выдающиеся отечественные и зарубежные педагоги и психологи (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. Монтессори, К. Л. Печора, Д. Б. Эльконин и др.) показали важность раннего возраста, охватывающего сензитивные периоды целого ряда функций в психическом развитии ребенка, когда данная функция особенно чувствительна к внешним воздействиям и особенно бурно развивается под их влиянием.

Ранний возраст рассматривается как уникальный в плане решения обучающих, развивающих и воспитательных задач. Для развития речи таким периодом является возраст от 1 года 6 месяцев до 3-х лет. Уже с грудного возраста малыши прислушиваются к звукам, наблюдают за движениями губ матери и отца, радуются, узнавая знакомые голоса. Так постепенно ребенок развивает свой пассивный запас слов, которым позднее начинает активно пользоваться.

В Группу безречевых детей входят дети с моторной и сенсорной алалией, различными задержками психоречевого развития, в том числе недифференцированными, ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, детским церебральным параличом, нарушением слуха.

Е. В. Кириллова выделила общие для этих детей особенности: отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость – все, что мешает полноценному взаимодействию ребенка с окружающим миром [4].

Актуальность данной темы является одним из ведущих направлений коррекционной работы с безречевыми детьми. Однако в настоящее время сфера психолого-педагогического сопровождения логопедической работы в изучении безречевых детей раннего возраста остается недостаточно разработанной, так как научно обоснованная теория развития речи только начинает складываться, в ней еще недостаточно разработаны основополагающие категории и понятия. Такие как разделы по содержанию, средствам обучения, критериям оценки уровня развития этого вида коммуникации.

Вместе с тем, если в общеметодических работах уже накоплен известный экспериментально-исследовательский материал, позволяющий подойти к созданию современной научно-обоснованной базы для психолого-педагогического сопровождения логопедической работы нормально развивающихся детей, то специальная педагогика подобными данными фактически не располагает. Это вынуждает педагогов-логопедов обращаться к общедидактическим рекомендациям и опираться подчас на приемы, рассчитанные на детей, развивающихся в норме. Однако эти приемы недостаточно результативны. Поэтому проблема педагогического сопровождения логопедической работы с безречевыми детьми раннего возраста на современном этапе требует детального изучения и исследования.

Целью исследования являлось выявление условий, способствующих педагогическому сопровождению логопедической работы с безречевыми детьми раннего возраста.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этап эксперимента.

На начальном этапе мы проводили диагностику, наблюдали за ребенком в игровой и бытовой деятельности, уточняли состояние слуха. Это необходимо было для отграничения детей с сенсорной алалией от детей со сниженным слухом и преимущественным нарушением восприятия. Далее выявили степень владения практическими навыками: самообслуживанием, бытовым действия, предметно-практической деятельности.

Работа с детьми раннего возраста требовала особого подхода. Занятия с маленькими детьми отличались от занятий с дошкольниками не только объемом и содержанием материала, но и специфическими приемами проведения занятий.

В начале для развития у безречевых детей слухо-зрительного сосредоточения использовали следующие приемы:

- внезапное появление и быстрое исчезновение предмета. С этой целью брали набор игрушек: мяч, мишка, кошка, кукла, машина, зайка и корзина. Необходимо было достать игрушку из-за ширмы и быстро спрятать ее обратно. С целью развития речи в момент появления игрушки мы каждый раз называли ее, привлекая внимание ребенка. Неожиданное появление и исчезновение игрушки вызывало у детей ответную реакцию: улыбку, притягивание рук, вокализацию. Это свидетельствовало об установлении контакта с ребенком и появлении эмоциональной формы общения, что, в свою очередь, являлось предпосылкой к развитию понимания словесной речи окружающих.

С целью развития слухового внимания организовывали игры: «Солнце или дождик», «Отгадай, что звучит», «Где позвонили?», «Угадай, кто сказал», «Иди - беги» и др.

Дальнейшее формирование умений вслушиваться в речь и понимать ее содержание, а также развитие общей моторики и координации движений осуществляли во время организации игр малой подвижности: «Идите ко мне», «Бегите ко мне», «Тихо-громко», «Где же, где же наши ручки», «Зайка серый умывается», «Заинька, попляши», «Мы топаем ногами».

Совершенствование слухо-речевого анализатора, артикуляционной моторики и усиление ротового выдоха создавали возможность для произнесения подряд нескольких слогов - ба-ба, ма-ма, бу-бу, пы-пы.

Лепетные звукокомплексы, произносимые ребенком, соотносились с определенными действиями, предметами, явлениями (бо-бо - больно, ба - упало, му – корова и т.д.).

- Стимуляция речевой активности с целью вызывания физиологических эхолалий, лепетных слов проводилась с детьми овладевшими слоговыми цепочками.

Дальнейшее развитие речевой активности шло по пути от грубых артикуляционных дифференцировок ко все более тонким. Усвоение конкретных звуков осуществлялось постепенно в процессе перехода от более легкого артикуляционного уклада к более трудному.

Чтобы на одном занятии решать несколько задач, игры упражнения подбирались, следующим образом:

- привлечение внимания детей к речи взрослого, развитие ее понимания (игра «Слушай и выполняй»);

- развитие активной речи в сочетании с задачами, направленными на воспитание внимания, выдержи, мелкой или общей моторики (игра «Кто внимательней», игра «Запомни слова»).

Основным направлением работы являлось нормализация мышечного тонуса, развитие подвижности мышц артикуляционного аппарата. На данном этапе проводился ручной, либо зондовый логопедический массаж мышц лица, органов артикуляции, различные виды артикуляционных упражнений, вызывание звуков, звукоподражаний. Параллельно шла работа над развитием фонематических процессов, расширением словаря, развитием пальчиковой и мимической моторики, развитием внимания, памяти, мышления, речевого дыхания [1, 2, 3].

Третий этап – заключительный. Основной задачей данного этапа было подведение итогов работы, закрепление основных навыков, приобретенных за основной период работы, разработка рекомендаций для родителей, для закрепления полученных навыков в домашних условиях

Таким образом, система логопедической работы безречевых детей раннего возраста строится на основе психолого-педагогического подхода, отправным положением которого является рассмотрение речи как деятельности со всеми составляющими ее компонентами. Обучение детей осуществляется на разных занятиях. Система обучения предусматривает последовательное, целенаправленное развитие речи в раннем возрасте и преодоление нарушений в речевом развитии на основе учёта свойственных детям с недоразвитием речи особенностей психического развития.

Только комплексное воздействие даёт оптимальные результаты при устранении любого недуга. От своевременно оказанной коррекционно-педагогической помощи во многом зависит развитие ребёнка в целом, раскрытие его потенциальных возможностей, а значит, и выбор образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007.

2. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми : учебно-методическое пособие / Е. В. Кириллова. – М. : ТЦ Сфера, 2011.

3. Лямина Г. М. Развитие речи детей раннего возраста / Г. М. Лямина. – М. : Айрис - Дидактика, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СТАРШЕЙ ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Т.С. Гусева, Т.В. Васильева

ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема исследования значимости речевой образовательной среды для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, представлены результаты проведения экспериментальной программы, направленной на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами игровых технологий.

Ключевые слова: речевая среда, развитие связной речи, общее недоразвитие речи.

В развитии современного российского общества, вопрос организации речевой образовательной среды ДОУ на сегодняшний день стоит особо актуально. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) подразумевает создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В последние годы специалистами отмечается рост числа детей имеющих нарушения речи: бедность словарного запаса, несформированность самостоятельного речевого высказывания, недостатки звукопроизношения и др. Для ребенка с речевыми нарушениями необходимо обеспечить комфортные, во всех отношениях, условия развития, воспитания, обучения и создать среду психолого-педагогической поддержки дошкольника.

Среда, в которой живет ребенок, включая помещение, предметы быта, игрушки, его сверстников и взрослых, оказывает огромное влияние на его развитие и формирование речи. На важность этой проблемы указывают современные исследователи и педагоги, такие как Т. Н. Доронова, В. И. Ляскало, С. Л. Новоселова и др.

Вместе с тем в работах В. П. Глухова, Н. В. Нищевой, Т. Б. Филичевой указывается на необходимость особых условий речевой среды. На сегодняшний день недостаточно разработан вопрос о специфике речевой образовательной среды для развития связной речи детей с ОНР.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что педагогическое проектирование речевой образовательной среды в старшей группе для детей с нарушениями речи, будет наиболее эффективным при соблюдении основных педагогических условий:

- учете основ конструктивного взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса,

- учете индивидуальных, возрастных и гендерных особенностей воспитанников.

В ходе проведения эксперимента на констатирующем этапе по результатам выполнения заданий дети показали значительное отставание в формировании навыков развития связной речи у детей с ОНР.

На формирующем этапе была проведена дополнительная работа по проектированию речевой образовательной среды в старшей группе для детей с ОНР.

После формирующего этапа был проведен контрольный этап. На контрольном этапе использовались те же методики, что и на констатирующем этапе. Проведения эксперимента контрольного этапа показатели улучшились.

Таким образом, гипотеза о том, что педагогическое проектирование речевой образовательной среды в старшей группе для детей с нарушениями речи, будет наиболее эффективным при соблюдении основных педагогических условий, экспериментально подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г.

2. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда : Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах Л. Н. Павлова / С. Л. Новоселова. – Москва : Айресс Пресс, 2007. – 119 с.

КОРРЕКЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.С. Гусева, И.М. Романова

ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена информация о теоретической разработанности и экспериментальном исследовании коррекционно-профилактическая работа по предупреждению возникновения речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста

Ключевые слова: коррекционно-профилактическая работа, предупреждение возникновения речевых нарушений, дети младшего дошкольного возраста.

«Речевое развитие» выделена как основная образовательная область в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Для развития всех остальных видов детской деятельности (общения, познания, познавательно-исследовательской) речь является основой. Следовательно, развитие речи ребенка становится одной из приоритетных проблем в деятельности педагога в ДОУ.

Достижения нового современного качества дошкольного образования является одной из ведущих линий модернизации образования, что вызывает необходимость разработки современных коррекционно-образовательных технологий.

Время требует инноваций: на сегодняшний день ребенок к концу дошкольного возраста должен не только четко и чисто говорить, иметь достаточно богатый словарный запас, уметь четко выражать свои мысли, но и читать, писать печатными буквами, уметь производить звукобуквенный анализ. Поэтому чем раньше будут выявлены отклонения в развитии речи, чем раньше будут начаты занятия с ребенком, тем больше успехов можно добиться в работе (Е. Янушко).

Уровень речевого развития детей младшего дошкольного возраста, поступающих в детский сад, в большинстве не соответствует возрастной норме. Логопеды, дефектологи, психологи и неврологи, такие как В. М. Акименко, А. Г. Арушанова, А. Н. Корнев, О. С. Ушакова и др., обеспокоены увеличением числа детей с речевыми отклонениями, ориентируясь на то, что от нее зависит общее психологическое развитие ребенка и формирование сферы межличностного взаимодействия. Также от развития речи зависит и развитие познавательных процессов ребенка: память, мышление, воображение, внимание. Наибольшие трудности у детей младшего возраста наблюдаются в развитии тех функций, которые формируются в данный сензитивный период. Именно этот возрастной период наиболее благоприятен для воспитания звуковой культуры речи: дети учатся пользоваться своим голосовым аппаратом, способны легко усваивать многие звуки и закреплять их в собственном произношении. Совершенствуется работа мышц языка, губ, нижней челюсти. Однако активная речь и сенсомоторное развитие в этот период наиболее чувствительны к влиянию неблагоприятных биологических факторов: ухудшение экологической обстановки, дефицит йода, патологии беременности, родовые травмы, ослабленное здоровье детей, недоразвитие органов артикуляционного аппарата.

В. П. Гудонис, анализируя причины нарушения развития детей пишет, коррекционно-логопедическая помощь детям в младшем возрасте должна быть приоритетной, так как увеличилось число детей, имеющих недостатки в речевом развитии. Однако система логопедической помощи чаще всего не охватывает детей этого возраста. В сложившейся системе здравоохранения и образования коррекционно-логопедическая помощь оказывается лишь детей с патологией речи после 5 лет, когда речевой дефект уже закрепился. Чем старше ребенок, тем сложнее становится возможность «пластичного» изменения состояния ребенка, ухудшаются условия для компенсации и коррекции. В тяжелых случаях речевая патология приводит к ограничению коммуникативных, когнитивных, деятельностных возможностей, к социальной недостаточности, трудностям школьного обучения, ухудшению качества жизни ребенка.

К числу современных публикаций по проблемам оказания ранней помощи относятся статьи на основе исследований Е. Ф. Архиповой, О. Е. Грибовой, М. А. Поляковой, Ю. А. Разенковой, И. М. Самойловой, Е. Янушко. Выше перечисленные авторы описывают как методы диагностики, так и направления коррекционно-развивающего воздействия.

Еще педагог-дефектолог М. Е. Хватцев важную роль отводил социально – психологическим причинам, понимая под ними различные неблагоприятные влияния окружающих. В качестве социальных причин, вызывающих отклонения в развитии речи, выявляются: неблагоприятное речевое воспитание ребенка; снижение речевой культуры общества в целом. Одной из причин отставания в речевом развитии является недостаточное общение ребенка со своими родителями. На современном этапе развития дефектологии и логопедии особое значение имеет определение основных направлений и содержания профилактической работы по предупреждению нарушений речи у детей младшего воз-

раста, так как легче предотвратить формирование отклонений в развитии речевых функций, чем их впоследствии устранить. Это и обуславливает актуальность нашего исследования.

Целью нашего исследования является определение психолого-педагогических и логопедических условий для успешного речевого развития и профилактики речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования. Процесс профилактики нарушений речи у детей младшего дошкольного возраста будет успешным, если:

будет учитываться специфика «фактора риска»;

будет осуществляться взаимосвязь и преемственность в работе логопеда и родителей в «Родительской гостиной «Поговори со мною, мам».

Задачи исследования: изучить теоретические основы проблемы профилактики возникновения речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста; провести экспериментальное исследование по профилактике возникновения речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста.

Методологической основой. Теоретическую основу нашего исследования составили труды: Л. С. Волковой, Я. Н Коломинского, Л. Н Павловой; современные научные представления о закономерностях формирования и развития речеязыковой системы в младшем дошкольном возрасте (А. Г. Арушанов, М. И. Лисина, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, и др.); о важности совместной деятельности родителей и специалистов в коррекционной работе с детьми (Е. Ф. Архипова, Т. В. Волосовец, О. Е. Громова, Н. С. Жукова, Г. Н. Лукина, А. Г. Московина, А. И. Максаков, М. М, Прокопьевой, Г. Н. Соломатина,). В исследовании использовалась комплексная методика обследования для изучения уровня развития речи детей 3-4 лет О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной.

В ходе эксперимента на коррекционном этапе по результатам выполнения заданий дети продемонстрировали средний и низкий уровни сформированности речи [1].

На формирующем этапе нами разработан план коррекционно-логопедической работы, по профилактике возникновения нарушения речи детей младшего дошкольного возраста, который состоял из следующих разделов: системная работа по активизации и развитию речи детей во время проведения режимных моментов; взаимосвязь и преемственность работы логопеда и родителей, дети которых имеют фактор риска возникновения нарушения речи.

Коррекционно-профилактическая работа проводилась по всем направления параллельно в течении 6 месяцев, с нарастанием усложнений.

Для проверки эффективности проведения работы по профилактике возникновения речевых нарушений дошкольников 3-4 лет была проведена повторная диагностика, по той же методике, которая позволила проследить динамику уровня речевого развития детей младшего дошкольного возраста и выявить, в какой степени созданные условия повлияли на уровень речи малышей. В результате проведенного эксперимента значительно улучшились результаты диагностируемых детей

Таким образом, нами был сделан вывод, что созданная нами коррекционно-профилактические работа повлияли на уровень развития речи детей 3-4 лет. В ходе проведенного исследования были решены поставленные задачи, выдвинутые в соответствии с целью исследования, подтверждена гипотеза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева, Т. С. Обследование развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях двуязычия / Т. С. Гусева // Воспитание и обучение детей нарушениями развития. – 2007. – № 5 – М. : Изд-во «Школьная пресса». – С. 57–62.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Т.С. Гусева, А.С. Степанова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогическое сопровождение коррекции речевых нарушений в реабилитации детей с детским церебральным параличом. Автор раскрывает комплексный подход коррекционной работы, которую могут использовать логопеды в различных специализированных учреждениях, а также родители детей после специальной подготовки.

Ключевые слова: коррекция речевых нарушений, реабилитация, дети с ДЦП, комплексный подход, психолого-педагогическое сопровождение.

Детский церебральный паралич (ДЦП) - это тяжелое заболевание центральной нервной системы, которому в большей степени подвержены мозговые структуры, отвечающие за произвольные движения [1]. Слово "церебральный" означает «мозговой» (от латинского слова «cerebrum» - это «мозг»), а слово «паралич» (от греческого «paralysis» - «расслабление»), который определяет низкую физическую активность. У детей с диагнозом ДЦП нарушено овладение всеми моторными функциями в различной степени: с задержкой формируются функции удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Нарушения двигательного характера, в свою очередь, отрицательно влияют на формирование психических и речевых функций.

Разработкой методов лечения и обучения детей с ДЦП занимались такие ученые, как К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Н.В. Симонова, Э.С. Калижнюк, И.И. Мамайчук, И.Ю. Левченко, Г.В. Кузнецова [2]. В последнее время в трудах исследователей все чаще стало уделяться большое значение развитию мелкой и общей моторики для коррекции речевых нарушений. Взаимная связь общей и речевой моторики подтверждена исследованиями крупнейших ученых: И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия. Также взаимная связь между развитием мелкой моторики и речи пред-

ставлены в работах следующих специалистов: В. М. Бехтерев, М. И. Кольцова, Е. И. Исенина, А. В. Антакова-Фомина. В литературе (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, М. В. Ипполитова, О. С. Бот) имеются описания приемов по развитию и успешному овладению моторики пальцев рук детей с нарушениями речи, в частности, она содержит разнообразные игры и упражения.

Актуальностью работы является дальнейшая разработка и совершенствование существующих методик по коррекции речевых нарушений для детей с детским церебральным параличом. Дети с диагнозом ДЦП нуждаются в особенном внимании специалистов различных областей и это не только медицинская задача, но и во многом педагогическая и социальная. В настоящее время представлено множество специальной литературы, которая содержит упражнения, игры, направленные на развитие моторики, также имеются различные пособия, игровой материал, которые стимулируют развитие мелкой моторики, с помощью которых можно проводить отработку на специальных занятиях и в домашних условиях. Но для более эффективной работы необходимо соблюдение принципов комплексного, системного воздействия. Именно поэтому разработка программы по развитию моторики у детей с ДЦП имеет практическую значимость, как для специалистов, так и для родителей детей.

Задачи:

1. Изучить педагогическую, психологическую и специальную литературу по исследуемой теме.

2. Экспериментально исследовать педагогические условия психолого-педагогического сопровождения коррекции речевых нарушений в реабилитации детей с детским церебральным параличом.

Экспериментальная база: Чувашская региональная общественная организация детей-инвалидов и их родителей "ДЕТИ-АНГЕЛЫ", на базе которой организуются курсы реабилитации для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в различных санаториях г. Чебоксары. В эксперименте приняло участие 7 детей от 4 до 8 лет с диагнозом ДЦП.

В теоретической части исследования особое внимание уделяется диагнозу ДЦП, как комплексной проблеме.

Детский церебральный паралич - это тяжелое заболевание, связанное с поражением центральной нервной системы. Это заболевание проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Частота речевых нарушений при ДЦП, по разным данным, составляет от 55 до 80%.

Дети с диагнозом ДЦП имеют различную степень моторных и двигательных нарушений, негативно влияющих на речь. Следовательно, этим детям необходимо проходить реабилитацию различных специалистов несколько раз в год, в зависимости от степени тяжести заболевания.

Для эффективной работы по коррекции речевых нарушений занятия по развитию мелкой и общей моторики проводились комплексно. Важным условием в коррекционной

работе является учет индивидуальных особенностей каждого ребёнка с диагнозом ДЦП, исходя из того, на каком этапе психо-речевого развития он находится. В коррекции речевых расстройств необходима комплексная работа психолога, логопеда, педагога и родителей для получения наиболее эффективного результата. Одним из направлений совместной деятельности может быть развитие моторных навыков: артикуляционной, мелкой и общей моторики.

Экспериментальное изучение взаимосвязи речевых и моторных навыков у детей с ДЦП представлено во второй главе исследования.

Первичное обследование состояло из проверки состояния: 1) раннего психомоторного и речевого развития, поведения и психической сферы; 2) неречевых психических функций; 3) моторной сферы; 4) произносительной стороны речи и речевых психических функций.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о связи низкого уровня моторного развития с низким уровнем развития речевой сферы.

Коррекционная работа, проведенная с детьми с диагнозом ДЦП носила комплексный характер и включала работу нескольких специалистов-реабилитологов: логопеда, специалиста по мелкой моторике, педагога - психолога, социального педагога, инструктора ЛФК, аквареабилитолога, иппотерапевта [1].

В соответствии с целями и задачами проведенного исследования, был разработан комплекс коррекционных занятий по развитию моторных навыков, которые использовались в работе логопеда и были включены в работу других специалистов на курсе реабилитации. Благодаря системному подходу, удалось охватить более широкий круг имеющихся методов и проследить за качеством проведенной работы.

Повторное обследование детей представило эффективность разработанного комплекса занятий, о чем свидетельствует высокий уровень сформированности моторных навыков у детей с детским церебральным параличом.

Следовательно, предложенный комплексный подход может быть использован в общей системе работы по коррекции моторных навыков у детей с ДЦП в специализированных учреждениях, а также родителями болеющих детей после специальной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. – М. : Просвещение, 1985. – 203 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

С.Е. Горбунова, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье раскрываются теоретические аспекты проблемы формирования навыков изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения; представлены результаты выявления особенностей указанных навыков у детей, а также содержание разработанной программы формирования навыков изобразительной деятельности у данной категории детей.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Изобразительная деятельность играет большую роль в обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Она способствует формированию многих личностных качеств ребенка, развитию его психических и эстетических возможностей. В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается значение изобразительного творчества для интеллектуального, художественного развития детей в дошкольном возрасте.

Д. Дилео отмечает, что формирование навыков изобразительной деятельности у дошкольников с нарушениями зрения является очень существенной для этих детей. От того, насколько хорошо они сформированы и закреплены, зависит успешность дальнейшей изобразительной деятельности ребенка, т.к. определенные навыки являются базовыми, и без них невозможно дальнейшее ее развитие [1].

Как указывает Т.С. Комарова, формирование творческой личности – одна из важнейших задач педагогической теории и практики на современном этапе. Решение ее должно начаться уже в дошкольном детстве, и наиболее действенным средством для этого является изобразительная деятельность детей в дошкольном возрасте [2].

С целью выявления педагогических условий, способствующих эффективному формированию навыков изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена экспериментальная работа.

Базой исследования стал МБДОУ «Детский сад № 137» компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения г. Чебоксары. В исследовании приняли участие 7 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для выявления особенностей изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения были использованы следующие диагностические методики:

– «Весёлые картинки» Н.В. Шайдуровой [4], целью которой было проверить умение самостоятельно подбирать сюжет, имея часть изображения;

– «Изучение особенностей рисования» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [3], направленная на изучение особенностей рисования.

По первой методике большинство детей показали средний уровень сформированности умения самостоятельно подбирать сюжет, имея часть изображения (57%), высокий уровень – 29%, низкий уровень – 14%. Дети, выполнившие задания на среднем уровне допускали ошибки в изображении пространства, видели образ, но

дорисовывали только до схематического образа. Испытуемые с высоким уровнем самостоятельно дополняли изображение подходящими по смыслу предметами, деталями. У респондентов с низким уровнем рисунки были типичные: одна и та же фигура, предложенная для рисования, превращалась в один и тот же элемент изображения.

По второй методике было выявлено, что количество детей со средним и высоким уровнем сформированности навыков изобразительной деятельности – по 14%, с низким уровнем – 72%. У детей с высоким уровнем сформированности навыков изобразительной деятельности замыслы были устойчивы и разнообразны, возникали до начала рисования, формулировались в речи. Испытуемые со средним уровнем для создания выразительного образа применяли сочетания цветов, но использовали не весь спектр выразительных средств: цвет и форма. Дети с низким уровнем не были заинтересованы в выполнении рисунка, не проявляли самостоятельности и инициативы. Подбирали цвет, соответствующий предмету.

На основании результатов констатирующего этапа эксперимента была разработана программа формирования навыков изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Она включает в себя три этапа:

1 этап (подготовительный) ориентирован на ознакомление детей с нетрадиционными техниками изобразительной деятельности; 2 этап (основной) направлен на формирование навыков изобразительной деятельности с использованием различных нетрадиционных техник рисования; 3 этап (заключительный) ориентирован на закрепление сформированных навыков.

В настоящее время исследование не завершено. Далее планируется проведение контрольного этапа эксперимента для определения динамики сформированности навыков изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игнатьев, Е.И. Психология изобразительной деятельности / Е.И. Игнатьев. – М. : Искусство, 2015. – 232 с.
2. Риччи, К. Дети-художники / К. Риччи. – М. : В.М. Саблин, 2015. – 84 с.
3. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии: пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998.
4. Шайдурова, П.В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста: учебное пособие / П.В. Шайдурова. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 160 с.

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М.А. Гайнутдинова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Данная статья представляет результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами информационно-коммуникационных технологий. По мнению многих авторов, применение информационно-коммуникационных технологий дает возможность оптимизировать педагогический процесс и индивидуализировать обучение детей с нарушениями в развитии, а также значительно повысить эффективность любой деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, фонетическая сторона речи, общее недоразвитие речи.

В связи с возросшими требованиями к обучению детей с речевыми нарушениями появилась необходимость модернизировать содержание образования, возникла потребность применения современных педагогических технологий: коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подхода к обучению (Л. А. Головчиц, Т. С. Зыкова, М. И. Никитина и др.), а также использование информационно-коммуникационных технологий (Т. И. Галишникова, Т. К. Королевская, С. В. Сацевич и др.).[2]

В системе образования информационно-коммуникационные технологии направлены, прежде всего, на улучшение качества обучения, повышение мотивации детей к получению новых знаний, а также ускорение процесса усвоения новой информации и приобретение новых навыков. Компьютерные и мультимедийные технологии являются одними из инновационных направлений в образовании.[1]

Нарушение фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является достаточно изученным вопросом в логопедии, и методики их преодоления в основном разработаны. Но, несмотря на это остается необходимость дальнейшего изыскания приемов и методов, активизирующих умственную и практическую деятельность детей, способствующих повышению эффективности преодоления звукопроизношения.[3]

Целью данного исследования было изучить влияние использования информационно-коммуникационных технологий в коррекции фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В основу исследования легла гипотеза, в которой мы предположили, что использование информационно-коммуникационных технологий благоприятно влияют на процесс коррекции фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Для того, чтобы проверить выдвинутую нами гипотезу был проведен педагогический эксперимент. Данный эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

На констатирующем этапе эксперимента целью являлось выявление особенностей фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На данном этапе для выявления нарушений фонетической стороны речи был подобран комплекс методов и методик. Обследование осуществлялось с опорой на существующие методики Г. В. Чиркиной, В. М. Акименко, Е. А. Стребелевой, А. К. Марковой.

На констатирующем этапе эксперимента проводя анализ полученных данных мы пришли к выводу, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеются полиморфные нарушения звукопроизношения, а также имеются проблемы с артикуляционной моторикой. Встречаются сложности с голосовой и дыхательной функцией. Механизм нарушения фонетической стороны речи у детей неодинаков, симптоматика проявления дефектов различна. В целом можно сказать, что речь таких детей значительно отличается от речи нормально развивающихся сверстников.

Полученные результаты в ходе констатирующего этапа эксперимента показали, что необходимо переходить к формирующему этапу, целью которого являлась коррекция фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами информационно-коммуникационных технологий.

В период с сентября 2017 года по февраль 2018 года 2-3 раза в неделю мы с детьми экспериментальной группы (дети контрольной группы занимались по стандартной программе) проводили занятия по коррекции фонетической стороны речи с использованием информационно-коммуникационных технологий. Данная работа проводилась индивидуально. Индивидуальное занятие проводилось в течение 30-40 минут. Всего за данный период было проведено 40 индивидуальных коррекционных занятий.

Завершающий контрольный этап эксперимента был проведен с целью выявления динамики уровня сформированности фонетической стороны речи средствами информационно-коммуникационных технологий. Для этого нам необходимо было сравнить показатели констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи вследствие проведенного формирующего этапа эксперимента наблюдается положительная динамика развития фонетической стороны речи.Следовательно, уровень сформированности фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи повысился. Значит гипотеза о том, что использование информационно-коммуникационных технологий является эффективным средством развития фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста экспериментально подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1.Зыкина, О. В. Компьютер для детей / О. В. Зыкина. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 112с.

2. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 259 с.

3. Левина, Е. В. Использование компьютерных технологий на индивидуальных логопедических занятиях / Е. В. Левина // Логопед.– 2011. – № 3 . – С.68

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

К. А. Григорьева, И. В. Смирнова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, раскрываются педагогические условия его формирования.

Ключевые слова: грамматический строй речи, морфология, словообразование, синтаксис, общее недоразвитие речи.

Специфика формирования грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи является одной из наиболее важных проблем в логопедии и коррекционной педагогике. Это связано с тем, что процесс овладения ребенком грамматическим строем языка довольно сложен, поскольку он взаимосвязан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга.

Особенности развития грамматического строя речи при общем ее недоразвитии представлены в работах таких ученых, как А. Н. Гвоздев, Б. М. Гринишпун, Р. И. Лалаева, В. К. Орфинская, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Д. Б. Эльконин и других. Однако проблема формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи на разных возрастных этапах остается весьма актуальной для современной науки.

Проведенный теоретический анализ показал, что грамматический строй языка представляет собой систему единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса. Грамматический строй можно представить как систему взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

Р. И. Лалаева [2], Г. В. Чиркина [4] отмечают, что у дошкольников с общим речевым недоразвитием процесс формирования грамматического строя речи довольно затруднен, поскольку определен недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений, а также несформированностью языковых операций, отвечающих за грамматическое конструирование. У данных детей отмечаются неверные формы сочетания слов в предложении, выражающееся в ошибочном применении различных окончаний, в частности неправильное формирование связей согласования, управления и примыкания в словосочетании. В результате ошибок в использовании грамматических категорий дети применяют в основном простые предложения. Тогда как сложные предложения стараются либо разделить на несколько коротких, либо ошибочно выстраивают грамматическую взаимосвязь слов, что приводит к нарушению смысла

сказанного.

Т.Б. Филичева [3] указывает, в процессе словоизменения у детей с общим недоразвитием речи недостаточно функционируют процессы «генерализации», т.е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для процессов формообразования дошкольников с общим недоразвитием речи характерна языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков. Наряду с окказиональными формами у детей с общим недоразвитием речи выявляются и специфические аграмматизмы. Если в норме происходит смешение формально-знаковых средств преимущественно внутри одного грамматического значения, внутри одной функции, то у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются смешения флексий различных значений.

У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается большое количество смешений морфем, т.е. морфемных парафазий, не только семантически близких, но и семантически далеких, не входящих в парадигму морфем одного и того же значения.

Как показал теоретический анализ литературных источников, при организации работы по формированию грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи необходимо учитывать некоторые моменты. Во-первых, различные стороны грамматического строя языка, такие как синтаксис, морфология и словообразование дошкольник постигает неодинаково. Так, в младшем дошкольном возрасте дети в первую очередь постигают систему словоизменения; далее примерно в четыре-пять лет особое внимание представляется словообразованию, словотворчеству; затем на шестом году жизни – элементарному анализу структуры предложения; на седьмом году – осмыслению грамматических связей между производными словами, самостоятельному построению уже сложных синтаксических конструкций.

Во-вторых, языковой материал необходимо преподносить так, чтобы предоставить дошкольнику свободную и обширную ориентировку в характерных способах словоизменения, важно развивать у него языковое чутье, прививать чуткое отношение к языку. При этом нужно дифференцированно относиться к детским грамматическим ошибкам, распознавая, где ребенок был просто невнимательным, а где продемонстрировал осмысленное отношение, но ошибся из-за незнания или неумения.

В-третьих, руководство формированием грамматического строя речи необходимо реализовывать, в первую очередь, через создание специальной, совместной со взрослым деятельности, через общение ребенка с педагогом и другими детьми. Кроме того, в зависимости от возраста детей меняются также формы организации их общения. Так, в среднем дошкольном возрасте дидактические задачи выдвигаются более дифференцированными. Они требуют слуховой концентрации, решения творческих заданий, выполнения проблемных речевых задач. Логопед должен постепенно переключать детей от игр с игрушками, где язык сформировывается как побочный продукт общения, к играм со словом, где языковые обобщения и произвольное употребление слова выступают целью и прямым результатом обучения.

Таким образом, можно заключить, что:

1. Линии формирования грамматически правильной речи определяются на основе знания общих закономерностей становления речи, изучения грамматических навыков детей конкретной группы и анализа причин их грамматических ошибок.

2. Логопеду необходимо так организовывать педагогический процесс, чтобы с самого начала освоение грамматического строя языка имело творческий характер, основывалось на ориентировочную, т.е. поисковую активность дошкольника в окружающем мире и в слове, а также на языковые обобщения, экспериментирование со словом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс, 2011. – 471 с.

2. Лалаева, Р. И. Логопедия в таблицах и схемах :учебное пособие / Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, С.Н. Шаховская. – М. : ПАРАДИГМА, 2014.– 216с.

3. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика: учебное пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Эксмо, 2017. – 608с.

4. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ. – 2010. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. И. Гунина

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, которое было посвящено проблеме формирования интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в театрализованной деятельности.

Ключевые слова: интонация, интонационная сторона речи, общее недоразвитие речи.

Интонационная сторона речи является предпосылкой формирования коммуникативной компетенции и помогает ребенку приобретать социально-коммуникативный опыт, целенаправленно использовать речевые и неречевые средства коммуникации, приобретать знания, умения, навыки и удовлетворять интеллектуальные и эмоциональные потребности ребенка.[3]

Исследователи, занимавшиеся изучением становления интонации у детей, указывают на то, что из всех компонентов звуковой стороны языка ребенок первой усваивает интонацию, а потом уже овладевает звуками родного языка (В. А. Артемов, В. А. Ковшиков, М. М. Кольцова, Н. И. Лепская, Р. В. Тонкова-Ямпольская). Интонация является одним из важнейших выразительных средств речи. Изучением интонационной стороны

речи, ее диагностикой, развитием и коррекцией занимались Е. С. Алмазова, О. Е. Грибова, Л. В. Забродина, Л. В. Лопатина, О. С. Орлова, И. А. Поварова, Л. А. Позднякова, Е. Е. Шевцова и другие. Л. А. Зайцева указывала, что интонационные упражнения оказывают влияние на общий речевой тонус, настроение, на моторику, способствуют тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы.

Для развития интонационной стороны речи огромную помощь может оказать театрализованная деятельность, которая глубоко лежит в природе ребенка и связана с игрой, решает многие задачи, касающиеся интонационной стороны, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания. [1]

Основываясь на анализе психолого–педагогических исследований, нами было установлено противоречие между объективной потребностью в формировании интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в театрализованной деятельности и недостаточным уровнем теоретической и практической разработанности данной проблемы.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что процесс формирования интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет наиболее эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

–использование театрализованной деятельности в форме игр;

–проведение пропедевтической работы, направленной на развитие голоса, мимики и пантомимики;

–последовательное усложнение содержания тем и сюжетов, избранных для игр, их соответствие возрасту и умениям детей.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 130», корпус 4, г. Чебоксары. Для обследования интонационной стороны речи у детей, имеющих общее недоразвитие речи, нами использовались методики Е. Е. Шевцовой, Л. Б. Забродиной: 1) обследование модуляций голоса по высоте, 2) обследование модуляций голоса по силе, 3) обследование восприятия тембра голоса, 4) обследование воспроизведения тембра голоса.

На начальном этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент, который заключался в изучении исходного уровня сформированности интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при помощи методов анкетирования, анализа документации, тестирования, количественного и качественного анализа полученных результатов.

По результатам проведенного эксперимента дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи продемонстрировали средний и низкий уровни развития интонационной стороны речи. В связи с этим мы разработали и апробировали систему логопедической работы по формированию интонационной стороны речи, которая состояла из трех этапов. На формирующем этапе работы была взята за основу система логопедической работы по развитию интонационной выразительности речи

дошкольников Л. В. Лопатиной и Л. А. Позднякова. На подготовительном этапе работа проводилась по нескольким направлениям: развитие выразительности движений, привлечение внимания детей к интонационно-окрашенной речи; формирование «эмоционального слуха»; развитие «сигнализирующей функции» интонации; воспитание эмоциональной отзывчивости детей; формирование невербальных средств выражения различных эмоций. В ходе данного этапа работы использовались игры, помогающие придать движениям выразительность, раскованность и произвольность. Детям было предложено мимикой и пантомимикой изобразить какое-либо животное или персонаж, а затем отгадать, кого изобразили. Дети использовали мимические и пантомимические средства, разыгрывали различные коммуникативные ситуации. Логопед создавал ситуацию общения между персонажами игры, дети выражали такие эмоции: радость, удивление, жалость, обида и так далее при помощи мимики, жестов, выразительных движений. Использовали такие упражнения как «Семья животных», «Прогулка», «Айболит», «Фантазеры», «Гарри Потер», «Волшебная палочка», «День рождения», «Клоун». «Что случилось?», «Щенок», «Грустный остров», «Медведь и пчелы», «Соленый чай». «Настроение», «Произнеси по-разному».

Логопедическую работу на основном этапе мы начинали с развития восприятия и понимания основного тона высказывания на основе знакомства с пиктограммами. Для этого мы использовали игры-упражнения «Нарисуй настроение», «Лиса и заяц», «Волшебное письмо». Далее работа проводилась по следующим направлениям: формирование восприятия и понимания темпа речи («Что это было?», «Найди скороговорку», «Куда спешат головастики?»); формирование восприятия и понимания изменений громкости голоса («Выбери колыбельную», «Назови настроение», «Громко - тихо», «Дует ветер», «Гудок»); формирование восприятия и оценки изменений тембра голоса («Лесное радио», «Найди ошибки в сказке», «Кто к нам прилетел?»); развитие восприятия вопросительной и восклицательной интонации («Назови вопросительные слова», «Подними сигнал», «Сосчитай вопросы», «Рисуем настроение», «Удивленный»).

На заключительном этапе работа проводилась по формированию воспроизведения основного тона высказывания и умений воспроизводить высказывания различных интонационных типов, по развитию навыков употребления логического ударения, отработка интонации восклицательного высказывания, отработка в высказываниях со значением удивления, развитие воспроизведения речевого тембра. Использовали такие игры как «Произнеси по-разному», «Расскажи сказку», «Волшебники», «Заяц» (игра-драматизация), «Слушай и повторяй», «Похвали», «Мы сердимся», «Удивительные вещи», «Телефон», «Колобок», «Конкурс пародистов».

С целью проверки эффективности проведения формирующего эксперимента нами был проведен контрольный этап эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента двух исследуемых групп показывает, что после проведения формирующего этапа экспе-

римента количество испытуемых со средним уровнем развития интонационной стороны речи по данной методике в экспериментальной группе увеличилось на 20%, в то время как в контрольной группе этот показатель увеличился на 10 %.

Наибольшее число испытуемых в обеих группах на констатирующем этапе эксперимента, приходится на низкий уровень и составляет в экспериментальной группе 60% – динамики не выявлено, а в контрольной 50%.

В экспериментальной группе число испытуемых с низким уровнем, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, уменьшилось на 30%, в контрольной группе также количество таких испытуемых уменьшилось на 10%.

Таким образом, после проведенной систематической работы по формированию интонационной стороны речи речь детей с общим недоразвитием речи стала более выразительной, интонационно окрашенной. Наблюдается улучшение со стороны лексической и фонетико-фонематической системы речи. Также анализ данных свидетельствует о том, что необходимо уделять должное внимание упражнениям, играм, инсценировкам на развитие интонационной стороны речи детей.

Все данные, полученные в ходе проведенных экспериментов, показали, что занятия по формированию интонационной стороны речи у детей с общим недоразвитием речи нормализуют основные компоненты просодической стороны речи и делают речь выразительной, эмоционально окрашенной и способствуют решению коррекционных задач, что доказано в ходе экспериментальной работы.

В ходе проведенной экспериментальной работы были выделены у дошкольников с ОНР уровни нарушения интонационной речи. Это позволило осуществить дифференцированный и индивидуальный подход к детям в процессе обучения, улучшить интонационную сторону речи у детей. Следовательно, были решены поставленные задачи, выдвинутые в соответствии с целью исследования, подтверждена гипотеза о том, что процесс формирования интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет наиболее эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: использование театрализованной деятельности в форме игр; проведение пропедевтической работы, направленной на развитие голоса, мимики и пантомимики; последовательное усложнение содержания тем и сюжетов, избранных для игр, их соответствие возрасту и умениям детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доронова, Т. Н. Театрализованная деятельность как средство развития детей 4- 6 лет: учеб.-метод. пособие / Т. Н. Доронова. – Москва: Обруч, 2014. – 160 с.
2. Семенова Т. Н. Развитие интонационной стороны речи: учебное пособие / Т. Н. Семенова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 131 с.
3. Энграф, П. О. О просодической стороне речи дошкольников // Инновационная наука. – 2015. – № 4. – С. 162 – 164.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О. И. Долгова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования проблемы формирования словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор раскрывает результаты апробация педагогических условий формирования словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: словарь имен прилагательных, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Актуальность проблемы формирования словаря имен прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлена решением задач социализацииребенка, его готовности к обучению в школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет целевые ориентиры – социальные и психологические характеристики личности ребёнка на этапе завершения дошкольного образования. Одно из центральных мест среди них занимает речь как самостоятельно формируемая функция [1].

М. М. Алексеева [2] отмечает, что в старшем дошкольном возрасте речь детей тесно связана с характером их деятельности и общения. Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Особую актуальность в развитии и коррекции речи подчеркивает тот факт, что в последние годы отмечается рост числа детей, имеющих нарушения речи: Среди разнообразных речевых расстройств в детском возрасте часто встречается общее недоразвитие речи (ОНР) – системное речевое расстройство, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Р. Е. Левина) [4].

В работах многих авторов (Р.А. Беловой-Давид, В. К. Воробьевой, В. А. Ковшикова, Т. Б. Филичевой и др.) подчеркивается, что у детей с общим недоразвитием речи различного генеза отмечается ограниченный словарный запас.

А. В. Захарова [3], Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [5], подчеркивают, что целенаправленную работу по формированию словаря имен прилагательных необходимо начинать как можно раньше, и предлагают вводить слово в языковую систему, учитывая непосредственную связь слова с предметным миром, смысловые связи слова с другими

словами, изменение лексического значения слова в зависимости от контекста, ассоциации, связанной со словом.

Между тем, несмотря на большую актуальность и значимость вопросов развития словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, на практике они оказываются недостаточно разработанными, некоторые вопросы требуют дальнейшего изучения.

Целью исследования являлось выявление педагогических условий формирования словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 2 компенсирующего вида для детей с нарушением речи» г. Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте участвовало 12 детей с общим недоразвитием речи 6-7 лет.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента использовали методику О. Г. Филимоновой «Активные прилагательные», которая состояла из трех серий заданий: описание предмета на основе представлений о нем; описание предмета, изображенного на картинке; описание натурального предмета (игрушки).

Результаты исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наибольший процент составили дети со средним и низким уровнями; количество употребленных слов признаков детьми группы А был несколько ниже, чем группы Б. Наибольшие трудности наблюдались у детей при назывании словаря признаков по представлению; качественные показатели примерно одинаковые у детей обеих групп.

Для формирования словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мы разработали специально организованную педагогическую работу, которая состояла из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. Целью подготовительного этапа являлась подготовка базы для формирования активного словаря прилагательных. На этом этапе проводилась работа по развитию психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления). На основном этапе игры и упражнения были посвящены формированию активного словаря прилагательных. На третьем этапе стимулировалииспользование прилагательных в самостоятельной речи.

По результатам контрольной диагностики, проводимой с детьмистаршего дошкольного возраста с общим недоразвитием речивыявлено чтоколичественные показатели выше у детей группы А во всех сериях эксперимента. В первой серии (по представлению) показатели практически равны, затем различие увеличивается. Это говорит о том, что дети группы А после формирующего этапа эксперимента стали употреблять больше прилагательных.

Качественные показатели, то есть распределение прилагательных по группам, выше у детей группы А. Во всех сериях дети этой группы употребили больше слов признаков, чем дети группы Б.

Выполненная работа не исчерпывает многоаспектную работу формирования словаря имен прилагательных. Разработанные нами подходы могут служить основанием для дальнейших исследований по проблеме формирования словаря имен прилагательных у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования».Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета. – 2012. – Федеральный выпуск № 6241.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2007. – 212 с.
3. Захарова, А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / А. В. Захарова; [Новосибирск.гос. ун-т]. – Новосибирск, 1975. – 20 с.
4. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2007. – 338 с.
5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

И. В. Ермолаева

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье представлена проблема формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: эмоциональная лексика, общее недоразвитие речи, логопедическая работа.

По мнению Л. А. Тишиной, на современном этапе развития интеграционных процессов в образовании проблема адаптации детей с речевыми нарушениями к условиям общеобразовательной школы имеет приоритетное значение. Решение данной проблемы тесным образом связано с осуществлением индивидуализированного, а также более дифференцированного и пошагового коррекционного воздействия, преобразования методических систем, учитывающих сложность и неоднородность контингента детей с нарушениями речи, а также внедрение тенденции обновления содержания образования [2].

Исследования эмоциональной лексики у детей с речевыми нарушениями показывают, что данный вид лексики используется дошкольниками фрагментарно и лишь в устойчивых, стереотипных сочетаниях. При определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывают значительные трудности.

Одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи, как известно, является практическое усвоение лексических средств

языка. В научной литературе неоднократно исследовались проблема особенностей развития лексики детей, имеющих речевую патологию (Т. А. Алтухова, Г.В. Бабина, Т. Б. Барминкова, В. К. Воробьева, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.)

Вместе с тем практика показывает, что наблюдается противоречие между необходимостью более глубокого изучения вопросов, связанных с использованием различных методов и средств формирования эмоциональной лексики в работе с детьми с общим недоразвитием речи и ее недостаточной разработанностью. Выявленное противоречие обуславливает постановку проблемы: какова совокупность психолого-педагогических условий формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи?

Решение проблемы стало целью исследования.

Нами был проведен педагогический эксперимент, который состоял из трех этап (констатирующего, формирующего и контрольного).

Цель констатирующего этапа исследования – выявление уровня формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В качестве диагностических методик мы использовали методику В. Н. Макаровой, которая включала несколько серий заданий. Анализ результатов констатирующего этапа исследования показывает, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников. Испытуемые долго размышляли над ответами. Однако большинство детей самостоятельно подбирали слова, хотя и наблюдались лексические замены.

Результаты констатирующего этапа исследования предопределили необходимость проведения формирующей работы, целью которой было формирование эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с учетом определенных нами педагогических условий.

В ходе разработки программы формирующего эксперимента мы опирались на метод комплексного руководства деятельностью детей.

Прежде, чем приступить к занятиям, проверялась степень готовности к ним. При необходимости проводились подготовительные упражнения. На всем протяжении обучающего эксперимента для наибольшей эффективности мы использовали игровые формы, веселые и необычные упражнения такие как: «Угадай настроение», «Что изменилось?», «Какого лица не стало? [1]

Для развития эмоциональной лексики мы использовали дидактические игры и наглядный материал: картины, фотографии.

С целью выявления динамики формирования эмоциональной лексики нами был проведен контрольный эксперимент.

Полученные данные контрольного этапа эксперимента свидетельствуют о положительной динамике в экспериментальной группе, цель формирующей работы была достигнута.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калмыкова, Л. А. Цветочная психотерапия в развитии речи детей / Л. А. Калмыкова // Современный детский сад. – 2012. – № 5. С. 74–80.
2. Лагутина, С. А. Технология воспитания звуковой культуры речи у старших дошкольников с ФФН и ОНР / С. А. Лагутина, Е. А. Пономаренко // Логопед. – 2014. – № 7. – С. 93–104.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ НЕДОСТАТКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

А.О. Ельцова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор проблемы взаимодействия логопеда и родителей детей, имеющих недостатки интеллектуального развития.

Ключевые слова: логопедическая работа, взаимодействие логопеда и родителей.

Одной из наиболее актуальных проблем логопедической работы на сегодняшний день является проблема работы с семьей, имеющей ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Это определяется тем, что взаимодействие логопеда и семьи, влияет на результативность коррекционной работы с детьми, имеющими такое недоразвитие.

Проведя анализ российской и зарубежной литературы, можно сделать вывод о том, что у детей, имеющих недостатки интеллектуального развития, отсутствуют серьезные дефекты в строении речевых органов, но речевая деятельность развивается намного позже, чем у детей в норме.

Вопросом формирования речевой деятельности у детей с умственной отсталостью занимался ряд ученых. В результате исследований, было выявлено, что у детей с умственной отсталостью речевая активность появляется лишь к 3 годам (Кассель, Шлезингер, М.Зееман). Так же были выявлены основные причины препятствующие развитию речи – это влияние окружающей среды (М. Е. Хватцев), опора на наглядный материал, а не на словесную инструкцию (С. Борель-Мезонни, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова), нарушение соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе (И. П. Павлов). Г. В. Сухарева отмечает, что уровень развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью ниже, чем позволяет их умственное развитие. В ходе исследований, таких ученых как М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова, Р. И. Лалаева было выявлено, что процесс овладения чтением происходит замедленно. Другие исследования показали, что у детей, имеющих недостатки интеллектуального развития, встречаются сочетания различных форм дислексии (В. В. Воронкова, Е. М. Гопиченко, Е. Ф. Соботович, Р. И. Лалаева).

По мнению ряда ученых (В. Н. Гурова, И. В. Кудрявцевой, Л. А. Ивановой) совместная работа родителей и логопеда приводит к полноценному развитию ребенка. По мнению таких ученых, как М. М. Прокопьева, Г. А. Волкова и Ю. Ф. Гаркуша, включение родителей в коррекционный процесс приводит к повышению работы специалиста [1].

Г. А. Волкова, Ю. Ф. Гаркуша отмечают, что от того, как организованно взаимодействие учителя-логопеда с родителями во многом зависит успех коррекционного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, так как необходимым условием полноценного речевого развития ребенка является подключение родителей в процесс коррекции.

Е. Перчаткина выделяет следующие направления работы учителя-логопеда с родителями: консультативно-просветительское; коррекционно-обучающее; мониторинговое.

В рамках первого направления логопедом проводится: знакомство родителей с результатами обследования; формирование адекватной оценки родителями состояния речевого развития ребенка; повышение компетентности по вопросам речевых расстройств; знакомство с методами коррекционно-развивающей работы; консультация по вопросам необходимости дополнительного медицинского обследования; знакомство с возможными видами пособий по организации развивающих занятий в домашних условиях; формирование положительной мотивации к взаимодействию со специалистами [2].

Реализация коррекционно-обучающего направления предполагает: привлечение родителей к принятию активного участия в коррекционном процессе; обучение родителей приёмам логопедических воздействий; обучение всевозможным видам работы с дидактическими пособиями

Мониторинговая работа предполагает: выявление инициативности родителей в вопросах сотрудничества; изучение отношения родителей к ребенку и его речевому нарушению; анализ степени усвоения родителями приемов коррекционной работы; установление эффективности выбранных форм работы с родителями; анализ качества сотрудничества.

К формам совместной работы логопеда и родителей при коррекции речевой деятельности детей относятся: консультирование родителей, собрания, индивидуальная беседы, семинары и открытые занятия.

Данные, полученные в результате мониторингового изучения, служат показателем результативности взаимодействия логопеда и родителей, а также применяются для выработки эффективных способов сотрудничества.

Для достижения эффективности коррекционно-педагогического процесса логопед должен взаимодействовать с родителями ребенка, консультировать и проводить с ними индивидуальные беседы. Родители в свою очередь должны посещать вместе с ребенком занятия. Если родители не могут посещать занятия, то они обязательно должны присутствовать на установочных. На занятиях они должны ознакомиться с недостатками речевого развития ребенка и со структурой логопедической работы, рекомендациями и тре-

бованиями. Это мера необходима для того, чтобы родители могли наладить общий и речевой режим дома и знали, как выполнять домашнее задание логопеда.

От взаимодействия логопеда с родителями во многом зависит успех коррекционной работы. Логопеду необходимо периодически встречаться с родителями ребенка, рассказывать им о достигнутых результатах и о проблемах в логопедической работе с детьми. Для этого логопед проводит консультации, индивидуальные беседы, родительские собрания, открытые занятия, семинары, на которых он показывает логопедические упражнения и виды логопедического воздействия, а также готовит специальные стенды и консультационно-информационные материалы.

Таким образом, осознанное подключение родителей в целостный, общий со специалистами процесс воспитания и развития ребёнка младшего школьного возраста с недостатками интеллектуального развития приводят к улучшению речевой деятельности детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Л. А. Инновационные формы взаимодействия педагогов ДОУ и родителей / Л. А. Иванова // Magister Dixit. 2012№С.29
2. Перчаткина, Е. Сотрудничество логопеда и родителей/
3. Е. Перчаткина // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 10. – С.102-108.
4. Платонова, С. В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с умственной отсталостью / С. В. Платонова, М. М. Прокопьева // Концепт.-2017.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

М. С. Зимина

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Данная статья посвящена результатам опытно-экспериментальной работы по изучению педагогических условий формирования навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством сказкотерапии.

Ключевые слова: диалогическая речь, общее недоразвитие речи, сказкотерапия.

Формирование навыков пересказа относится к одной из главных задач речевого развития ребенка в дошкольной образовательной организации. Поэтому в дошкольном возрасте дети постепенно учатся устанавливать многообразные связи, оперировать имеющимися знаниями, обобщать и делать выводы.

В развитии речи детей большое внимание уделяется формированию правильного, полноценного эмоционального отображения художественного произведения. Но, к сожалению, у детей с общим недоразвитием речи (далее - ОНР) по сравнению с детьми, не имеющими речевой патологии, наблюдаются существенные различия: по уровню сло-

варного запаса, связной речи, грамматической правильности и т.д. Для данной группы детей сложным становится самостоятельное составление плана сюжетной линии рассказа, грамматическое оформление того текста, который они собираются рассказывать. Т. Б. Филичева [7] указывает на то, что развернутые смысловые высказывания у дошкольников с ОНР старшей возрастной группы отличаются отрывочностью, концентрацией внимания на внешних, поверхностных впечатлениях, практически не затрагиваются причинно-следственные связи в поступках действующих лиц.

Целью данной работы было выявить педагогические условия обучения пересказу детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**.**

Мы предположили, что процесс формирования навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР будет эффективным, если соблюдать следующие педагогические условия: использование опорных схем, организация совместной деятельности детей и взрослых, создание предметной среды, использование развивающих игр.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы был проведен педагогический эксперимент, который состоял из трех этапов (констатирующего, формирующего и контрольного). Эксперимент проводился на базе БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, где были выбраны 2 группы детей с нарушением речи. В эксперименте участвовало 10 детей с ОНР возраста 5 – 6 лет. Каждый ребенок обследовался индивидуально.

В экспериментальной работе на констатирующем этапе с опорой на методики В. П. Глухова [3], Т. Б. Филичевой [7], О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной [6] нами было проведено обследование связной речи, а в частностивозможность ребенка с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой поструктуре литературный текст.

В ходе проведенного нами исследования было обнаружено наличие низкого уровня развития фразовой речи, которая была использована детьми с ОНР старшего дошкольного возраста: отмечается маленький объем построенных фраз, бедность структуры и языковых средств, используемых при построении фраз в процессе пересказа.

Основными аспектами пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР выступают отсутствие тесной связи между предложениями, частое несоответствие произносимых фраз событиям сказки, которую пересказывают дети, также части рассказа часто не бывают связаны между собой и не имеют смысловых звеньев. Нарушения имеют место и при построении логических и грамматических связей между предложениями, из которых строится пересказ детей старшего дошкольного возраста с ОНР в рамках исследуемой нами группы.

В процессе пересказа дети предпочитают использовать только набор основных предложений, которые не позволяют полностью оценить структуру рассказа, который был зачитан детям. В случае неизвестной истории (задание 2 методики 5) ситуация усугубляется еще больше.

Анализ результатов уровня сформированности навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР показал необходимость проведения формирующего этапа

исследования, целью которого являлась разработка и апробация методических приемов и способов формирования описательно-повествовательного высказывания у обучающихся с нарушениями речи средствами сказкотерапии. В качестве теоретической основы при разработке содержания логопедической работы по формированию описательно-повествовательного высказывания у обучающихся с речевыми нарушениями нами были использованы работы Г. А. Быстровой [1], В. К. Воробьевой [2], Г. С. Щеголевой [8], Л. В. Лебедевой [4], Г. Е. Сычёвой [5].

Для выявления динамики формирования навыков пересказа был проведен контрольный эксперимент. Проанализировав полученные данные контрольного этапа, мы пришли к выводу, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР вследствие проведенного формирующего этапа исследования отмечается положительная динамика развития навыков пересказа.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что процесс формирования навыков пересказа у детей 5-6 лет с ОНР будет эффективным, если соблюдать следующие педагогические условия: использование опорных схем, организация совместной деятельности детей и взрослых, создание специальной коррекционно-развивающей предметной среды, использование развивающих игр подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова, Г. А. Логосказки / Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2001. – 128 с.

2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. К. Воробьева. – Москва : Просвещение, 2006. – 250 с.

3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2014. – 168 с.

4. Лебедева, Л. В. Конспекты занятий по обучению пересказу с использованием опорных схем. Старшая группа. Учебно-методическое пособие / Л. В. Лебедева и др. – Москва : Центр педагогического образования, 2008. – 80 с.

5. Сычева, Г. Е. Опорные картинки для пересказа текстов. Вып. 1 / Г. Е. Сычева // Методические рекомендации. – Москва : Книголюб, 2003. – 96 с.

6. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – Москва :Изд - во Института психотерапии, 2015. – 240 с.

7. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : В 2 ч. Ч. II. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Альфа, 1993. - 87 с.

8. Щеголева, Г. С. Уроки развития связной речи в начальной школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Г. С. Щеголева. –Санкт-Петербург : Специальная литература, 1998. – 229 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ЦВЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

А.В. Илюшкина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования сенсорных эталонов цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. В статье определены уровни и особенности сенсорных эталонов цвета у детей данной категории; представлены результаты апробации программы формирования сенсорных эталонов цвета у детей старшего дошкольного возраста с использованием LEGO-конструктора.

Ключевые слова: сенсорные эталоны цвета, дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Овладение системой сенсорных эталонов цвета – одно из условий сенсорного воспитания ребенка. Учёные (Т.А. Добровольская, Л.И. Плаксина [2], Л.И. Солнцева, Г.В. Никулина и др.) отмечают, что сенсорное развитие детей с нарушениями зрения имеет свои особенности: они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а также в обозначении этих свойств словом. У детей с нарушениями зрения наблюдаются трудности узнавания, выделения формы, цвета, величины, определения пространственного положения предметов [1].

С целью определения психолого-педагогических условий эффективного формирования сенсорных эталонов цвета у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена экспериментальная работа.

Экспериментальная работа проводилась на базе Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 49 компенсирующего вида для детей с нарушением речи и зрения» г. Псков. В данном ДОУ функционируют 2 подготовительные к школе группы, которые посещают дошкольники 6-7 лет. Всего данные группы посещают 26 воспитанников, однако для исследования были выбраны 20 детей с нарушениями зрения (остальные дети часто не посещают детский сад по причине болезни, и они не были включены в экспериментальную работу).

Для выявления уровня сформированности сенсорных эталонов цвета у дошкольников с нарушениями зрения были использованы 3 задания, основанных на «Программе обучения и воспитания детей с нарушениями зрения в дошкольных образовательных учреждениях» Л.И. Плаксиной. Для проведения эксперимента было использовано цветное геометрическое лото (круги) и разноцветные коробочки (цвета коробочек соответствовали цветам кругов). Для исследования были выбраны: зелёный, красный, оранжевый, синий, розовый, жёлтый, голубой цвета.

Испытуемым предлагалось:

1) из множества разноцветных кругов выбрать круг определённого цвета («Покажи круг зелёного цвета» и т.д.);

2) назвать цвет каждого из кругов («Назови цвет этого круга»). Если ребёнок называет круги близкие по цвету одинаково, то его просят сказать, одинаковы ли они по цвету и чем отличаются;

3) разложить круги по коробочкам в соответствии с их цветом («Разложи жёлтые круги в жёлтые коробочки» и т.д.);

Низкий уровень сформированности сенсорного эталона показали 11 детей (55%), средний уровень – 9 детей (45%), высокий уровень сформированности сенсорного эталона «цвет» у детей выявлен не был. Только 9 детей с помощью экспериментатора правильно показали названные экспериментатором цвета, у остальной части детей точное соотнесение цвета со словом вызвало затруднения. Низкий результат выполнения довольно простого задания можно объяснить тем, что выбор определённого цвета следовало сделать из множества разноцветных кругов, что трудно выполнить детям с нарушениями зрения, особенно дошкольникам с косоглазием и амблиопией.

Выявленные количественные и качественные характеристики сформированности у детей сенсорных эталонов цвета доказывают необходимость специально организованной работы по формированию у детей с нарушениями зрения сенсорных эталонов цвета.

Основной целью формирующего этапа эксперимента стало формирование сенсорных эталонов цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием конструкторов «LEGO DACTA». Формирующий этап эксперимента был организован в форме подгрупповых (по 5 человек) занятий и проводился в течение 5 месяцев. Программа включала в себя 6 тем: «Домашние животные», «В мире животных», «Моя семья», «Город», «Пожарная станция», «Транспорт». Занятия проводились один раз в неделю в течение 20-30 минут. Всего было проведено 20 занятий.

В ходе формирующего этапа эксперимента особое внимание уделялось умению выделять цветовой спектр в графическом изображении и реально построенном объекте, а особенно, восприятию зелёного и синего цветов, а также цветовых оттенков красного, жёлтого и синего цветов, восприятие которых наиболее нарушено у дошкольников со зрительной патологией.

Основной целью контрольного этапа эксперимента являлось определение эффективности проведённой коррекционно-развивающей работы. Диагностика была проведена аналогично констатирующему этапу эксперимента. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал положительную динамику сформированности сенсорных эталонов цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Высокий уровень сформированности сенсорных эталонов цвета показали 3 ребенка (15%), средний уровень – 17 детей (85%). Детей с низким уровнем сформированности сенсорных эталонов цвета на данном этапе эксперимента не выявлено.

Итак, полученные нами результаты исследования свидетельствуют об эффективности разработанной и апробированной нами системы мероприятий по формированию сенсорных эталонов цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Таким образом, результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу исследования о том, что эффективность процесса формирования сенсорных эталонов цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения повысится при соблюдении следующих условий: проведении игр и игровых упражнений с использованием конструкторов «LEGO DACTA»; учитывании психофизиологических особенностей детей с нарушениями зрения; создании эмоционально-комфортных условий проведения занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, П.Е. Развитие представлений об окружающем мире у детей 5-6 лет с нарушениями зрения / П.Е. Алексеева, Т.В. Романова // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сб. науч. ст.; отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017 – С. 12–14.

2. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения / под ред. Л.И. Плаксиной. – М. : ГороД, 2008. – 262 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. А. Кайнова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Данная статья посвящена результатам исследования педагогических условий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в театрализованной деятельности.

Ключевые слова: диалогическая речь, общее недоразвитие речи, театрализованная деятельность.

Проблема развития диалогической речи у детей остается одной из актуальных в теории и практике логопедии, потому как речь, являясь способом общения и орудием мышления, зарождается и прогрессирует в процессе общения.

Общее недоразвитие речи – это общий диагноз, входящий в группу различных по степени сложных речевых расстройств, при которых нарушается развитие всех элементов речевой системы – как фонетико-фонетической, так и лексико-грамматической стороны речи.

Для детей с общим недоразвитием речи свойственно запоздалое развитие устной речи. Речь детей с общим недоразвитием речи, обычно, бедна и малопонятна, дети нехотя пользуются речью, нехотя идут на контакт, поздно начинают взаимодействовать со сверстниками. У детей с общим недоразвитием речи несовершенно формирование диалогической и монологической связной речи.

С недавних пор взгляд на формирование детской диалогической речи несколько поменялся. Последние исследования В. В. Ветровой, С. А. Мироновой [1], в области онтолингвистики утверждают, что детский диалог как правило, начинается не ради самого разговора, а обусловлен потребностями совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности и является, по сути, частью сложной системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия. Следовательно, вопросы становления и формирования диалога целесообразно изучать в русле развития у ребенка различных видов предметно-практической совместности.

Целью данной работы было выявить педагогические условия формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Мы предположили, что специально организованная театрализованная деятельность в детском саду будет эффективным средством развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы был проведен педагогический эксперимент, который состоял из трех этапов (констатирующего, формирующего и контрольного). Эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад № 18» города Шумерля. В эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Целью констатирующего эксперимента было выявление уровеня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Исследование проходило по методикам Р. Е. Левиной [2] и М. И. Лисиной [3], состоящих из нескольких серий заданий. Анализ общего уровня сформированности диалогической речи показывает следующее: дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в большей степени отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками диалогической речи. Работая вместе с логопедом детского сада, мы пришли к выводу, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня овладевают лишь самыми простыми формами диалога со сверстниками: нет навыков рассуждения, не приводит доводы. У них можно увидеть интерес к сверстникам и многочисленные попытки привлечь к себе их внимание, но диалог не получается: каждый ребенок рассказывает свое, не слышит собеседника, не отвечает на его вопросы.

Анализ результатов уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показал необходимость проведения формирующего этапа исследования, целью которого было формирование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности.

Для выявления динамики формирования диалогической речи был проведен контрольный эксперимент.

Проанализировав полученные данные контрольного этапа, мы пришли к выводу, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи вследствие

проведенного формирующего этапа исследования отмечается положительная динамика развития диалогической речи.

В ходе педагогического эксперимента уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи значительно повысился, следовательно, гипотеза о том, что специально организованная театрализованная деятельность в детском саду будет эффективным средством развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста, экспериментально подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. 2013. №4. С.8-10.
2. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – Москва : Просвещение, 1967. – 159 с.
3. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : ВЛАДОС, 1986. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

И. А. Кашина

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема формирования морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, представлена экспериментальная программа, направленная на формирование морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: морфологическая сторона речи, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Актуальность исследования проблемы формирования обусловлена необходимостью обогащения связной речи детей с речевым недоразвитием образно-выразительными средствами речи, которые способствуют точной, яркой, выразительной передаче смысловой информации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению в школе является правильная, хорошо развитая речь. Согласно ФГОС дошкольного образования речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Овладение морфологической стороной речи является необходимым условием успешной готовности к обучению в школе. Грамматический строй – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования. В связи с этим формирование морфологической стороны речи является важной задачей речевого воспитания детей.

Психологическая природа морфологической стороны речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию морфологической стороны речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, В.С. Мухина, Л. В. Щерба, Д. Б. Эльконин).

М. М. Алексеева, А. Н. Гвоздев, М. М. Кольцова, Г. М. Лямина, О. С. Ушакова, К. И. Чуковский, Д. Б. Эльконин и др. отмечают, что старший дошкольный возраст – период высокой речевой активности детей, интенсивного развития всех сторон их речи. В этом возрасте происходит переход от ситуативной речи к контекстной (А. М. Леушина, А. А. Люблинская, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин).

Исследователи отмечают, что развитие в дошкольном периоде морфологической стороны речи является необходимым компонентом образованности и интеллигентности в дальнейшем, поэтому формирование морфологической стороны речи является одной из главных задач речевого воспитания дошкольников. Это обусловлено прежде всего его социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в развитии морфологической стороны речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Только специальное формирование морфологической стороны речи подводит ребенка к овладению связной речью. Однако пути формирования недостаточно ясны, так как научно обоснованная теория развития речи, по оценке Т. А. Ладыженской, данные в книге В. А. Воробьевой, только начинает складываться, в ней недостаточно разработаны основополагающие категории и понятия, такие как разделы по формированию морфологической стороны речи, содержание, средства обучения, критерии оценки уровня развития этого вида коммуникации.

Важнейшим аспектом подготовки детей 5-6 лет к школе являются высокие требования к речевому развитию будущих учеников в связи с усложнением программного материала. Ребенок, поступающий в школу должен владеть навыками словоизменения и словообразования, видеть связь слов в предложениях, распространять предложения второстепенными и однородными членами предложения, работать с деформированным предложением, самостоятельно находить ошибки и устранять их и т. д. Однако если у ребенка речевое недоразвитие, то в школе появляются проблемы с письменной речью, пониманием прочитанного, умением грамотно сформулировать свою мысль и донести ее до других.

В настоящее время дошкольники с нарушениями речевой функции составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями в развитии. По определение Р. Е. Левиной, дети с нарушениями речи – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте.

Таким образом, особенно значимой в развитии речи у воспитанников с общим недоразвитием речи является задача формирования морфологической стороны речи.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 11 «Ручеек» общеразвивающего вида с» приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию г. Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте участвовало 20 детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

При составлении методики исследования словоизменения существительных мы опирались на методические разработки таких авторов, как О. Е. Грибова, С. В. Зорина, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, Н. В. Серебрякова, И. А. Смирнова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.

Логопедическое исследование включало 3 раздела: I. Сформированность системы словоизменения существительных в единственном и множественном числе, II. Употребление беспредложных конструкций существительных, III. Употребление предложно-падежных конструкций существительных.

Результаты диагностирования показали низкий уровень сформированности морфологической стороны речи у дошкольников с ОНР. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР отмечается значительное отставание в формировании морфологической стороны речи: замена формы множественного числа формой единственного числа, при замене предлога, замена словоизменения словообразованием при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, иногда опуская предлог, замена формы одного падежа формой другого падежа, замена продуктивным окончанием – *ов* всех других типов окончаний, замена требуемого предлога другим предлогом или словом, осуществление лексической замены, отказ от ответа.

Выявленные ошибки демонстрируют трудности, возникающие у детей с общим недоразвитием речи, и позволяют прийти к заключению о явном отставании процесса формирования морфологической стороны речи у детей данной категории.

Мы считаем, что полученные нами результаты могут быть применены при разработке системы работы по формированию морфологической стороны речи в специальном дошкольном учреждении для работы с обозначенной категорией детей с целью формирования морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и их подготовки к обучению в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : Аркти, 2004 г.

3. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт Петербург : Речь 2001. – 334 с.
4. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 386 с.
5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие логопедии / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

С.Г. Кудряшова, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье раскрыты теоретические вопросы проблемы формирования активного словаря имен прилагательных у детей с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр, представлены результаты исследования уровня и особенностей активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также содержание программы по формированию словаря у данной категории детей.

Ключевые слова: активный словарь имен прилагательных, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), дидактические игры.

Словарь – это один из компонентов речевого развития ребенка. Именно богатство словаря является одним из признаков хорошо развитой речи и показателем высокого уровня интеллектуального развития. Своевременное развитие словаря является важным фактором в подготовке детей к обучению в школе.

Изучению особенностей лексики детей с нарушениями речи и разработке методов коррекционной работы уделено внимание такими отечественными учеными, как Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, В.И. Селиверстов, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.

В работе с детьми дошкольного возраста большое место занимают дидактические игры. Они используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей [3]. Проблемой использования дидактической игры в обучении дошкольников занимались такие ученые, как В.Н. Аванесова, Е.О. Смирнова, Е.Л. Агеева, З.М. Богуславская, А.К. Бондаренко, О.Д. Дьяченко и др. [2]. Использование дидактической игры как метода обучения повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала [4].

С целью выявления педагогических условий формирования активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр было проведено экспериментальное исследование.

В эксперименте приняло участие 14 детей с общим недоразвитием речи, которые были разделены на 2 группы: экспериментальную и контрольную, по 7 человек в каждой группе. Преобладающим диагнозом у детей было общее недоразвитие речи III уровня.

На констатирующем этапе эксперимента для выявления уровня сформированности активного словаря имен прилагательных у детей с общим недоразвитием речи были использованы методики:

1. Исследование лексических операций (Н.В. Серебрякова).
2. Методика обследования лексической стороны речи (И.А. Смирнова).
3. Обследование словаря по альбому О.Б. Иншаковой.

По методике Н.В. Серебряковой в экспериментальной группе низкий и средний уровень показали по 3 ребенка с общим недоразвитием речи (43%), 1 ребенок (14%) имеет высокий уровень сформированности активного словаря имен прилагательных. В контрольной группе 2 ребенка с общим недоразвитием речи (29%) имеют низкий уровень, 4 ребенка (57%) – средний уровень и 1 ребенок (14%) высокий уровень сформированности активного словаря имен прилагательных.

По методике И.А. Смирновой было выявлено, что в экспериментальной группе 2 ребенка с общим недоразвитием речи (29%) имеют низкий уровень, 4 ребенка (57%) – средний и 1 ребенок (14%) – высокий уровень сформированности активного словаря имен прилагательных. В контрольной группе 1 ребенок с общим недоразвитием речи (14%) имеет низкий уровень, 4 ребенка (47%) – средний уровень и 2 ребенка (29%) – высокий уровень сформированности активного словаря имен прилагательных.

Обследование словаря по альбому О.Б. Иншаковой показало следующие результаты: значительное количество детей в той и в другой группе (57%) оказалось на среднем уровне сформированности активного словаря имен прилагательных. В экспериментальной группе детей с высоким уровнем не выявлено, количество детей с низким уровнем составило 43%. В контрольной группе высокий уровень сформированности активного словаря имен прилагательных имеют 14%, низкий уровень – 29%.

При образовании относительных, притяжательных, качественных прилагательных у детей с общим недоразвитием речи были выявлены следующие ошибки:

- образование неологизмов: хвост лисы – лисово, лисин хвост, хвост волка – волчин, волкиный хвост.
- использование смысловых замен на основе недостаточной дифференциации ситуативной связи: пушистая куртка, мяч из резины – мягкий мяч, варенье из клубники – ягодное, красное варенье.
- не выделяют существенных признаков, не различают качества предметов. Например, распространенными являются следующие замены слов: высокий – большой, низкий – маленький, узкий – маленький.

Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, позволили перейти к разработке комплекса мероприятий по формированию активного словаря имен прилагательных у детей средствами дидактических игр.

Программа формирования активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами дидактических игр состояла из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Целью подготовительного этапа было установление положительного эмоционального контакта с детьми. На данном этапе использовались такие дидактические игры, как «Знакомство», «Встаньте те, кто…» и др.

Целью основного этапа было формирование активного словаря имен прилагательных у детей с общим недоразвитием речи. В работе были использованы следующие дидактические игры: «Что, каким бывает», «Какого цвета?», «Поиграем в слова «как», «Ассоциации» и др.

На заключительном этапе проводились дидактические игры на закрепление приобретенных навыков.

В настоящее время исследование не завершено. С целью определения степени эффективности программы формирования активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами дидактических игр нами запланирован контрольный этап эксперимента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 2010. – 256 с.

2. Жукова, Н.С. Формирование словаря у детей с общим недоразвитием речи / Н.С. Жукова. – М. : Просвещение, 2013. – 74 с.

3. Ладович, К.С. Некоторые методические рекомендации к развитию словаря у дошкольников с недостатками речи / К.С. Ладович // Коррекционная педагогика. – 2015. – № 2. – С. 61–67.

4. Некрылова, Л.В. Логопедические игры для развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР / Л.В. Некрылова // Логопед. – 2017. – № 5. – С. 77–83.

ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

О. Н. Костина

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены рассмотрены основные проблемы формирования активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Представлены результаты экспериментального исследования по проблеме формирования активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: активный словарь, имена прилагательные, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

На современном этапе развития образования лиц с нарушением речи особую актуальность приобретают задачи по активизации словаря у детей с общим недоразвитием речи с целью формирования социально адаптированной личности (Л. С. Волкова, О. В. Правдина, Е. М. Мастюкова, Г. В. Чиркина и др.).

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению.

Развитие активного словаря является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, его социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в активном словаре реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Активный словарь – высшая форма речемыслительной деятельности, который определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин и др.).

Исследователи детской речи (Ф. А. Сохин, А. А. Люблинская, Е. И. Тихеева и др.) считают, что своевременное и полноценное формирование речи является основным условием успешного обучения, что всестороннее развитие родного языка должно быть поставлено в основу воспитания. Поэтому словарная работа в детском саду должна занимать важное место в общей системе работы по речевому развитию детей.

При дефиците лексического запаса у детей речь нельзя считать достаточно развитой. Обогащение словарного запаса является необходимыми условиями для развития общения детей со сверстниками и взрослыми. К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них активного словаря. Это необходимо как для коррекции системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Особо важное место словарная работа занимает в развитии речи детей с нарушениями речи. Основная задача логопедического воздействия на детей с нарушениями речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, а это невозможно без достаточного количества слов.

Проблема активизации словарного запаса, а именно словаря прилагательных занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопросы о состоянии данного словаря при различных речевых нарушениях и методики его развития являются одними из актуальнейших вопросов.

Для современного этапа развития системы специального образования характерны поиск и разработка новых технологий обучения и воспитания детей. При этом в качестве приоритетного используется деятельностный подход к личности ребенка.

Между тем, несмотря на большую актуальность и значимость вопросов развития активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, на практике они оказываются недостаточно разработанными, некоторые вопросы требуют дальнейшего изучения.

Целью исследования являлось выявление педагогических условий формирования активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Для решения поставленных задач были использованы экспериментальные методики: тестовая экспресс-диагностика устной речи дошкольников 4-6 лет О. Н. Болониной, В. В. Юмаевой (II серия); диагностическая методика Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой: «Определение уровня активного словаря прилагательных на основе зрительного восприятия».

Целью тестовой экспресс-диагностики устной речи дошкольников 4-6 лет О. Н. Болониной, В. В. Юмаевой являлись подбор прилагательных к существительным, подбор антонимов к прилагательным.

В результате качественного анализа полученных данных были выявлены следующие особенности. Не все дети могли назвать антонимы к предложенным словам, неточно дали качественную характеристику словам. Однако все слова детям были знакомы, некоторые из предметов, обозначающих слова, дети видели каждый день (лимон, кукла, машина, нож, платье, сахар). Всем детям требовались наводящие вопросы, подсказки.

Целью второй методики «Определение уровня активного словаря прилагательных на основе зрительного восприятия» являлось выявление уровня активного словаря прилагательных ребенка посредством предоставления ему предметов.

В экспериментальной группе высокий уровень выявлен у 12,5% детей, в контрольной группе – 12,5%, средний уровень наиболее свойственен детям обеих групп – 75% в экспериментальной группе и 62,5% в контрольной группе, низкий уровень зарегистрирован у 12,5% детей экспериментальной группы и 25% – контрольной группы.

При наглядности дети увереннее называли признаки предоставляемых предметов. Замечали мельчайшие оттенки цветов. Большинство испытуемых первоначально называли цвет, далее шло описание формы, вкуса и размера – у яблока, мягкость/твердость – у игрушки и карандаша.

Результаты по 2–й методике оказались лучше, чем по 1–й, а значит, можно сделать вывод, что детям с нарушениями речи проще называть характеристики реальных предметов, а не изображений предметов. Однако, детям приходилось задавать наводящие вопросы, они не могли подобрать подходящие прилагательные без посторонней помощи.

Итак, обобщая полученные данные, можно отметить следующее: большинство детей находились на среднем уровнях развития активного словаря прилагательных; дети с трудом называли прилагательные, им требовалась посторонняя помощь, наводящие вопросы; многие имена прилагательные находятся в пассивном словаре, их необходимо перевести в активный.

Разработанная нами программа была направлена на решение ряда задач:

1) апробировать систему обучающих заданий, направленных на развитие активного словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР;

2) выявить динамику развития активного словаря прилагательных эмпирическим путем.

Программа включала в себя 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный.

I этап – подготовительный. Цель - создание условий для повышения интереса у детей к формированию активного словаря прилагательных.

II блок – основной – игры и упражнения, направленные на формирование активного словаря прилагательных.

Целью III этапа было закрепление навыков использования прилагательных, обозначающих различные признаки.

Произошедшие положительные сдвиги в формировании активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР свидетельствуют о результативности реализованной программы. Это позволяет утверждать, что формирование активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР будет наиболее эффективно при установлении соотнесенности слова с предметом, выборе методов и приемов словарной работы с учетом характера лексической единицы, учете психофизиологических и возрастных особенностей детей.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутое в исследовании предположение и доказало эффективность реализации формирующей программы. Сравнительный анализ результатов исходного и итогового срезов выявил позитивную динамику в формировании активного словаря имен прилагательных у детей экспериментальной группы: увеличилось число детей на высоком и среднем уровнях, уменьшилось на низком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2007. – 212 с.
2. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2007. – 338 с.
3. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 680 с.
4. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с нарушениями речи / С. Н. Сазонова. – Москва : Академия, 2005. – 144 с.
5. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 224 с.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

А.Г. Максимова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами дидактических игр. В статье рассматриваются особенности развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; представлена программа, направленная на формирование пространственной ориентировки у данной категории детей.

Ключевые слова: пространственная ориентировка, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), дидактические игры.

Ориентировка в пространстве является важным свойством человеческой психики. В многочисленных философских, психологических и педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль развития предметного и социального пространства в создании ребенком целостной картины мира, осознания своего места в нем. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве влияет на его развитие и, таким образом, является неотъемлемой частью процесса социализации [1]. Успешность социализации ребенка во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в пространстве своего дома, на рабочем месте, на улицах города, в различных учреждениях, организациях, в общественных местах [2].

Целью нашего исследования является изучение педагогических условий развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами дидактических игр.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой мы полагаем, что процесс развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет наиболее эффективным при соблюдении таких психолого-педагогических условий, как учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, организация совместной деятельности взрослых и детей, построение системы педагогических мероприятий в форме комплекса специально разработанных игровых упражнений.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад №141 «Пилеш» комбинированного вида г. Чебоксары Чувашской республики. В эксперименте приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Данные дети были разделены на 2 группы: экспериментальную и контрольную (по 10 человек).

Изучение понимания вербальных средств, обозначающих пространство, осуществлялось с помощью практических разработок и материалов Забрамной С.Д., Боровик О.В., Иншаковой О.Б., Колесниковой О.М.

Для реализации поставленных задач были применены следующие методики: «Различи правую и левую стороны», «Выложи фигуру».

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с

ЗПР. Это обусловило необходимость разработки программы коррекционно-педагогических мероприятий по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами дидактических игр.

Для реализации задач нашего исследования был проведен формирующий этап эксперимента, где участвовали дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического процесса экспериментальной группы – 10 человек.

Целью формирующего этапа эксперимента стало повышение уровня развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Для реализации цели нами была разработана программа развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, которая состояла из трех блоков: 1 блок был направлен на обучение ориентировке в схеме собственного тела; целью 2 блока являлось обучение ориентировке в окружающем пространстве; 3 блок был направлен на развитие у детей ориентировки на плоскости.

В рамках 1 блока осуществлялась работа по совершенствованию умений детей ориентироваться «на себе», обозначать в речи пространственное расположение частей своего тела; развитию умений определять стороны стоящего впереди и напротив человека, соотносить со сторонами своего тела; при их словесном обозначении активно использовать соответствующие пространственные термины («правая» - «левая» и т.д.); закреплению представлений детей об относительности пространственных отношений (в ситуации смены положения самого ребёнка, смены точки отсчёта для положения ориентировки в окружающем пространстве).

Содержание работы в рамках 2 блока включало развитие умений составлять схемы пути передвижения на территории и вокруг детского сада; передвигаться в пространстве, ориентируясь по схеме и плану (маршрута) пути, обозначая в речи направление своего движения; обучение самостоятельному составлению планов различных помещений, участка группы, соотносить их с реальным пространством и отмечать на плане места расположения предметов; закрепление умений обозначать в речи расположение предметов в реальном пространстве; «читать» схемы и планы пути и окружающего пространства.

В рамках 3 блока у детей развивались умения определять верхний правый, нижний правый, верхний левый, нижний левый углы на плоскости; умения размещать предметы на плоскости по словесной инструкции; способности удерживать в памяти пространственное расположение предметов на плоскости; располагать предметы в названных направлениях микропространства (сверху вниз и снизу вверх, справа налево и слева направо, в правом верхнем углу и в левом нижнем углу, в середине (центре) и т.д.); обогащалась экспрессивная речь прилагательными «левее», «правее», «выше», «ниже».

Результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику развития пространственной ориентировки у детей экспериментальной группы. Увеличилось количество детей с высоким и средним уровнем развития пространственной ориентировки.

Таким образом, это дает нам основание сделать вывод об эффективности разработанной и апробированной программы развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами дидактических игр, а также о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1974.

2. Замятина, Е.И. Педагогические условия развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / Е.И. Замятина, Т.В. Романова // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сб. науч. ст.; отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016 – С. 229–232.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А.Л. Махонина, Г.П. Захарова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы развития связной речи детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Описываются результаты констатирующего, формирующего экспериментов. Полученные данные могут применяться на практике педагогами, работающими с данной категорией детей.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, связная речь.

В настоящее время одной из острых проблем в области логопедии является формирование у детей с общим недоразвитием речи связной монологической речи, с целью успешной адаптации ребенка в школьном периоде, а также для преодоления нарушения[2].

Характеристику и описание связной речи можно найти в трудах различных современных лингвистов, психологов, педагогов, а так же в специальной литературе. Анализируя различные подходы к определению, можно сказать, что под связной речью понимают объединенные по смысловой структуре части речи, которые взаимосвязаны между собой и представляют собой единое целое, связанное по смыслу[3].

Такие ученые как Н.А. Головань, Л.А. Долгова, А.Р. Лурия и др. выделили основные свойства монолога, Л.А. Долгова, О.А. Нечаева [1] выделяют три вида, в которых реализуется монологическая речь старшего дошкольника: повествование, описание и рассуждение, Т.Г. Винокуров, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова изучали диалогическую речь.

Проанализировав литературу, мы приступили к эксперименты, в котором принимало участие 10 детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Дети были разделены на экспериментальную и контрольную группы.

На первом этапе констатирующего эксперимента осуществлялась диагностика связной речи по методике В.П. Глухова, которая состояла из следующих заданий:

1. составление предложений по отдельным ситуационным картинкам
2. составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу
3. пересказ текста;
4. составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
5. сочинение рассказа из личного опыта;
6. составление рассказа-описания.

По результатам диагностики мы получили следующие результаты.

По первому заданию детей с удовлетворительным уровнем не оказалось в обоих группах. В экспериментальной группе 1 ребенок показал средний результат (20%), 1 - недостаточный (20%), 2 - низкий (40%), 1 - задание выполнил неадекватно (20%). В контрольной группе 1 ребенок показал недостаточный уровень составление предложений по отдельным ситуационным картинкам и 4 детей показали низкий уровень, что соответствует показателю 90 %.

По составлению предложений по трем картинкам дети не показали высокий уровень, в экспериментальной группе преобладал низкий уровень (60%), также как и в контрольной. Кроме того, в ЭГ присутствуют дети, которые показали средний и недостаточный уровень (по 20 %). А В КГ 2 детей показали недостаточный уровень.

Данные диагностики по 3 заданию показывают, что отсутствует хороший уровень. В ЭГ 40% детей показало недостаточный уровень, 40% – низкий. В КГ 80% – недостаточный и 20% – низкий.

По результатам проверки уровня составления рассказа по картинке можно сделать вывод о том, что ни один ребенок не показал хороший уровень, в ЭГ 2 детей показали удовлетворительный уровень и 3 ребенка низкий. В КГ по 2 ребенка получили удовлетворительный и недостаточный уровни и 1 ребенок низкий.

Из результатов обследования сочинения рассказа из личного опыта видно, что как в контрольной, так и в экспериментальной группе в равном количестве дети показали удовлетворительный результат (20%), что составило по одному ребенку, недостаточный и низкий по два ребенка (40%).

Проанализировав результаты обследования детей по 6 заданию, видно, что в ЭГ и КГ результаты оказались одинаковыми: 20% детей показали удовлетворительный уровень, по 40% - недостаточный и низкий.

Обобщая данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что:

1. В целом, в ходе экспериментального изучения уровня развития связной речи, дети показали средний и недостаточный уровни.

2. Наиболее легкими и интересными диагностическими заданиями оказались составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (Задание 1) и составление предложений по трем картинкам (Задание 2), то есть те задания, которые опирались на иллюстрации.

3. Наиболее тяжелыми для испытуемых оказались задания №5, 6 (рассказ из личного опыта и рассказ описание), где рассказ описание сводится к простому перечислению признаков. При пересказе знакомого текста отмечаются ошибки в согласовании.

Следующим этапом работы являлся формирующий эксперимент, в ходе которого мы занимались развитием связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Нами была разработана программа, которая состояла из трех этапов:

1 этап – подготовительный: целью этапа являлось создание доброжелательной атмосферы, установление контакта, формирование у детей составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинкам, с последующим составлением коротких рассказов. Здесь использовались такие игры и упражнения как: «Назови себя ласково» (направлено на умение образовывать новое существительное с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов), "Кто самый внимательный", "Кто лучше запомнил?", "Угадай-ка", "Доскажи словечко", "Он-она-оно".

2 этап - основной: здесь осуществлялось совершенствование навыков ведения диалога, обучение детей составлению простого описания предмета, коротких рассказов по картинам. Проводились занятия по темам "Магазин" (умение составлять диалог), "Кто нашел собачку?" (сочинение рассказа по опорно схеме), "Маша заблудилась", "Узнай, что это", "Убираем логопедический кабинет", "Составь рассказ", "Умный ежик", "Как собака друга искала".

3 этап – заключительный: здесь совершенствовался диалога, происходило обучение составлению рассказов по теме, продолжалось развитие самостоятельной связной речи детей. Использовались занятия "Танечка заболела", "Как коза избушку построила", на которых дети научились пересказывать большие тексты.

После формирующего эксперимента планируется контрольная диагностика детей экспериментальной группы, для выявления эффективности разработанной программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. - М. : 2006. - 186 с.

2. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. - М. : Эскимо, 2015. - 320 с.

3. Воробьев, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие / В. К. Воробьев. М. : АСТ: Астрель. - 2006. - 158 с.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР СРЕДСТВАМИ НАРОДНЫХ ИГР

Г. С. Михайлова, И. В. Смирнова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, раскрывается специфика использования народных игр в качестве средств формирования диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, народные игры, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи.

Развитие диалогической речи у дошкольников выступает одной из ключевых проблем современной теории и практики логопедии, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения.

По мнению ряда исследователей (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, Л.П. Якубинский и другие), общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности. Общение определяет как речевое, так и целостное психическое развитие ребенка, оказывает влияние на формирование его личности в целом [2], [4]. Базовой, генетически наиболее ранней формой коммуникации выступает диалог, под которым понимается обмен высказываниями, репликами между собеседниками.

Теоретический анализ литературных источников (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Л.Ф. Спирова) показал, что общение дошкольников, имеющих общее речевое недоразвитие, характеризуется специфическими особенностями, и отличается от общения детей с нормой речевого развития. Установлено, что общение с ровесниками у детей с общим недоразвитием речи имеет эпизодический характер. Как правило, дети данной категории любят играть в одиночку. Если же дошкольники пытаются играть друг с другом, то их действия обычно бывают не согласованными. Сюжетно-ролевую игру детей дошкольного возраста, имеющих общее речевое недоразвитие, можно охарактеризовать как игру «рядом», нежели как совместную деятельность, поскольку взаимодействие и общение по поводу игры отмечается в отдельных эпизодах [3].

Поскольку речь дошкольника формируется в процессе общения и со взрослыми, и сверстниками, организованными совместной деятельностью, между речью и игрой существует двусторонняя взаимосвязь. Так, с одной стороны, речь формируется и активизируется в игре, а с другой стороны – игра развивается в процессе развития речи. Игра сопровождается словами, с помощью которых ребенок создает образ, разыгрывает роль, подражая речи, поступкам и действиям изображаемых людей. В игровой деятельности ребенок условно может занимать позиции других людей, вступать в ролевые взаимоотношения [1].

Целью данного исследования было изучение возможности использования народных игр в развитии диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, посещающие МБДОУ ЦРР «Детский сад № 188» г. Ульяновска. На констатирующем этапе исследования мы организовали и провели две серии исследований: 1) беседа с ребенком по методике Р.Е. Левиной, направленная на определение его умения вступать в разговор с незнакомым человеком, а также поддерживать его на элементарном уровне, отвечая на вопросы; 2) методика «Форма общения ребенка с взрослым» М.И. Лисиной.

На основе полученных результатов констатирующего исследования можно сделать вывод, что речь 70% старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеет, главным образом, ситуативный характер. При этом у дошкольников данной категории плохо развиты навыки и умения связной речи, для них свойственна замена связного высказывания односложными ответами на задаваемые вопросы. Было установлено, что у детей с общим недоразвитием речи как в экспериментальной, так и в контрольной группе сформированы ситуативно-деловая (КГ=60%, ЭГ=50%) и внеситуативно-познавательная (КГ=40%, ЭГ=50%) формы общения. В процессе проведения эксперимента данные испытуемые редко обращались к взрослому как к партнеру по деятельности. Форма общения носила ситуативный характер, отмечались коммуникативные трудности.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Опираясь на руды Т.Н. Семеновой [5], наиболее эффективным, мы считаем использование в данной работе народных игр.

Формирующий этап эксперимента проводился в течение 3 месяцев. Нами был разработан цикл мероприятий, направленных на развитие диалогической речи детей с общим недоразвитием речи посредствам народных игр. Вместе с детьми мы изучали игры разных народов, разучивали роли, готовили костюмы. Данная работа проводилась фронтально, подгруппами и индивидуально как на занятиях, так и в свободное время. Всё обучение проводилось поэтапно: от знакомства с разными народами, их обычаями, традициями до проигрывания их игр. На наш взгляд, важнейшим в игре является процесс репетиции, проговаривание текста, работа над ролью, во взаимодействии с другими игроками. Кроме того, предусмотрена работа по изготовлению атрибутов, элементов костюмов.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал наличие положительной динамики исследуемого показателя. После проведения формирующего этапа эксперимента количество испытуемых с высоким уровнем развития диалогической речи увеличилось в экспериментальной группе на 30%, тогда как в контрольной группе, где развивающая работа не проводилась, подобной динамики отмечено не было. Наблюдается большая динамика уменьшения низкого уровня в экспериментальной группе на 40% за

счет повышения количества испытуемых с высоким и среднем уровнем, в контрольной группе динамика уменьшения на 10%. Дети экспериментальной группы проявляли себя более активнее, чем на констатирующем этапе эксперимента, навыки диалога стали более развиты, они уже самостоятельно устанавливали контакт со взрослыми и сверстниками, хотя и отмечалась некоторая усталость от общения. Итак, можно заключить, что эффективному развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи содействовала организованная работа с применением народных игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андросова, М. Народная игра как средство формирования готовности дошкольников к речевому общению // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 3. – С. 111–114.

2. Велиева, С. В. Особенности взаимосвязей психических состояний у детей дошкольного возраста // Вестник Чувашского университета. – №1. – 2013. – С. 76–79.

3. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: КАРО, 2004. – 160 с.

4. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Педагогика, 2013. – 192 с.

5. Семенова Т.Н. Этнопедагогика и логопедия: точки соприкосновения // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. 2017. № 12. С. 63-65.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

С. О. Морозова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования словоизменения старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Формирование навыка словоизменения является необходимым условием для успешного обучения в школе. Уровень сформированности навыка словоизменения является важнейшим фактором овладения чтением, письмом, орфографией.

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи, словоизменение, логопедическая работа.

Данная статья посвящена результатам формирования навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Нарушения грамматического компонента является характерным структурным элементом общего недоразвития речи дошкольников. Дети допускают большое количество ошибок в употреблении предложно-падежных конструкций, прослеживается ряд грамматических ошибок, связанных с выражением числа, форм глагола и других [2].

Целью данной работы было изучение педагогических условий формирования навыков словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Мы предположили, что процесс формирования навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет более эффективен, если соблюдать следующие педагогические условия:

1) учет индивидуальных и возрастных особенностей;

2) реализация формирующей работы на основе программы, которая направлена на использование дидактических игр в формировании навыков словоизменения у детей.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы был проведен педагогический эксперимент, который состоял из трех этапов (констатирующий, формирующий, контрольный).

Целью констатирующего этапа было изучение сформированности навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Мы использовали методику «Обследование сформированности словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» (Т. А. Фотекова) [3].

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 2 компенсирующего вида для детей с нарушением речи» г. Чебоксары ЧР. В исследовании приняло участие 24 ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Были получены следующие результаты: у 51% дошкольников контрольной группы и 41% дошкольников экспериментальной группы низкий уровень сформированности навыков словоизменения, у 59% дошкольников экспериментальной группы и 41% дошкольников контрольной группы уровень сформированности навыков словоизменения ниже среднего. То есть большинство детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обладает недостаточным уровнем сформированности навыков словоизменения, что проявляется в затруднениях при образовании существительных множественного числа в именительном и родительном падеже, уменьшительно-ласкательных форм существительных, при согласовании существительных с прилагательными и др.

Целью формирующего этапа была экспериментальная проверка эффективности выявленных педагогических условий формирования навыков словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Программа формирующего этапа состояла из трех частей (подготовительный, основной, заключительный). Программа работы опиралась на программу К. Е. Бухариной [1].

Целью первого (подготовительного этапа) явилось установление контакта между специалистом и дошкольниками, снятие нервно-психического напряжения.

Второй этап (основной) был направлен на развитие речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: расширение словаря, развитие связной речи, формирование навыков словоизменения и др.

Третий этап (заключительный) был направлен на закрепление знаний и умений, сформированных на предыдущих этапах.

Данная программа состояла из 10 занятий, продолжительностью в тридцать минут, которые проходили два раза в неделю во второй половине дня. Каждое игровое занятие

программы включало три части – вводную, основную и заключительную. Вводная часть состояла из организационного момента, настраивающего детей на работу, объясняющего им цель занятия. Основная часть состояла из 5-6 дидактических игр. В середине основной части проводилась физкультминутка. Заключительная часть включала подведение итогов занятия.

Для выявления динамики сформированности навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мы провели контрольный этап исследования. В процессе диагностики использовалась та же методика, что и на констатирующем этапе.

Были получены следующие результаты: в экспериментальной группе была выявлена более выраженная динамика. Увеличилось количество детей со средним уровнем сформированности навыков словоизменения на 33%. Такие дети стали выполнять большее количество заданий самостоятельно, научились исправлять собственные ошибки. Часть детей перешла с низкого уровня на уровень ниже среднего (24%), такие дети стали выполнять большее количество заданий, ориентируясь на помощь и поддержку экспериментатора, некоторые неправильные ответы исправляли самостоятельно.

С целью проверки результативности проведенной работы мы воспользовались статистическим хи-квадрат критерием. Полученное нами значение (68,4) превышает критическое значение хи-квадрат критерия при допустимости вероятной ошибки $p \leq 0,01$ (26,2). Следовательно, результаты проведенной работы являются достоверными.

Наша гипотеза подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарина, К. Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 5-6 лет с ОНР и ЗПР / К. Е. Бухарина. – М. : ВЛАДОС, 2016. – 186 с.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В Серебрякова. – СПб. : КАРО 2013. – 160 с.
3. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : АРКТИ, 2012. – 215 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

К.Л. Нестерова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены теоретические аспекты формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения; результаты экспериментального исследования по формированию коммуникативных навыков у данной категории детей.

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

На современном этапе становления специального образования возникла необходимость переосмыслить роль личностного социального развития ребенка с особыми образовательными потребностями (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Н.Н. Малофеев, Л.Ю. Шамко), в том числе в условиях инклюзивного образования [4].

Актуальность проблемы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения обусловлена также решением задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО).

ФГОС ДО к основным характеристикам коммуникативного развития детей относит: положительное отношение к себе и к другим; активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми; участие в совместных играх, способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам других детей и радоваться их успехам; стараться разрешать конфликты; инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании; соблюдение социальных норм поведения и правил в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, правил безопасного поведения и личной гигиены [1].

Значение сформированности коммуникативных навыков становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Разработанная и созданная усилиями отечественных дефектологов система специализированной помощи детям с нарушениями зрения достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности, развития общих способностей к учению.

А.Г. Литвак в своих работах раскрывает психологические особенности слепых и слабовидящих в условиях социальной и зрительной депривации [2].

Исследования Л.И. Плаксиной посвящены определению уровня готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения к школе. Автор отмечает, что многие из поступающих в начальную школу не имеют необходимого уровня сформированности коммуникативных навыков [3].

В.А. Феоктистова, изучая развитие навыков общения у детей с нарушениями зрения, отмечает у них трудности в совместной деятельности и предметном общении у детей старшего дошкольного возраста и указывает на необходимость оказания помощи в установлении общения детей этого возраста, в осуществлении их совместной деятельности, требующей согласованных действий ее участников [5]. В процессе общения по поводу решения совместных задач возникают конфликты, требующие своего разрешения.

Появляется также необходимость объективного контроля результатов деятельности каждого из участников.

Л.А. Дружинина отмечает, что коммуникативные процессы во многом определяются уровнем интерперсонального отражения, «направленности на другого», умением поставить его в центр собственной системы ценностей. Формирование этих важных личностных качеств, в том числе и коммуникативных навыков, является одним из приоритетов в определении ряда педагогических условий. Навыки общения необходимы для совершенствования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения, значимость которых определяется в их последующей жизнедеятельности [1].

Несмотря на разработанность специальных программ и методов воспитания с учетом особенностей развития данной категории детей и их возрастных особенностей, перед организаторами дошкольного образования детей с различными нарушениями зрения встают объективные трудности в осуществлении процесса формирования коммуникативных навыков у данной категории детей.

Целью исследования явилось выявление педагогических условий эффективного формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Экспериментальная работа проводилась базе МБДОУ «Детский сад № 137 компенсирующего вида» города Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании принимали участие дети 5-6 лет с нарушениями зрения (14 человек).

Для реализации цели и решения поставленных задач были использованы диагностические методики Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой: «Рукавички», «Изучение культуры общения».

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили сформулировать следующие выводы:

– уровень развития взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения определяется критериями, в числе которых: взаимодействие со сверстниками, поведенческая саморегуляция;

– социальный статус детей с нарушениями зрения в группе зависит от сформированности коммуникативных навыков;

– дети с нарушениями зрения испытывают значительные трудности в общении со сверстниками, в овладении навыками коммуникации.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что уровень сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения недостаточный. Для повышения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходима специально организованная коррекционно-педагогическая работа.

Данное исследование еще не завершено. В настоящее время осуществляется апробация разработанной нами программы формирования коммуникативных навыков у детей

старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и проверка выдвинутой гипотезы исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения / Л.А. Дружинина. – М. : Экзамен, 2006. – 159 с.
2. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – Спб : КАРО, 2006. – 336 с.
3. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: [Электронный ресурс] / Л.И. Плаксина. – Режим доступа : http://medznate.ru
4. Романова, Т.В. Из опыта инклюзивного образования в странах Северной Америки (на примере США и Канады) / Т.В. Романова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т.Н. Семенова – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 76–78.
5. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – Спб : Речь, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В.И. Никитина, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования графомоторных навыков у дошкольников; приводятся результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: графомоторные навыки, письмо, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Актуальность проблемы формирования графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обусловлена подготовкой детей к обучению в школе. Несформированность у детей графомоторных навыков может в будущем привести к трудностям в овладении детьми с общим недоразвитием речи письмом [7].

М.М. Безруких определяет графический навык как определенные привычные положения и движения руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Графический навык, сформированный ошибочно, создает определенные трудности

письма: небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп. Между тем, исправление неправильного графического навыка не просто затруднено, но порой и невозможно [1].

Проблему формирования графомоторных навыков изучали такие ученые и педагоги, как А.Р. Лурия, М.М. Безруких, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, Т.Б. Филичева, Г.Ф. Чиркина, В.П. Дудьев, Е.И. Исенина, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Т.А. Ткаченко.

Связь пальцевой моторики и функции речи сравнительно недавно была подтверждена исследователями Института физиологии детей и подростков АПН РФ (А.В. Антакова-Фомина, М.И. Кольцова, Е.И. Исенина). Они обнаружили, что в случае, если наблюдается отставание развития движений пальцев от возрастной нормы, то и речь таких детей не соответствует возрасту. У дошкольников с общим недоразвитием речи пальцы малоподвижны, движения отличаются неточностью или несогласованностью [4]. При письме страдает как техника, так и грамотность. При этом обнаруживается своеобразный почерк (сильный или недостаточный нажим, неровные буквы). Детям зачастую сложно удерживать пальцами ручку, у них уходит больше времени на подготовку к работе. При письме моторные затруднения проявляются в сложном комплексе ошибок. Наряду с пропуском букв, дошкольники пропускают слоги, слова, элементы букв, не дописывают слова, предложения [2], [5].

Анализ психолого-педагогической литературы указывает на необходимость организации специальных игр и упражнений для формирования пальцевой моторики. Работа по формированию графомоторных навыков должна быть систематической и комплексной. Е.А. Цивильская, В.С. Занько, А.А. Габдуллина рекомендуют проводить работу по следующим направлениям: развитие мелкой моторики; развитие зрительного восприятия; развитие точности движений; развитие реципрокной координации [6].

Для диагностики уровня сформированности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были подобраны следующие диагностические методики: «Заборчик» (А.Р. Лурия), «Домик» (Н.И. Гуткина) и «Дорожки» (Л.А. Венгер) [3].

Графическая проба «Заборчик» представляет собой задание на рисование «заборчика» в сменяющемся чередовании двух элементов (треугольных и квадратных звеньев) по заданному образцу.

Результаты исследования по первой методике следующие: в экспериментальной группе 3 ребенка (43%) показали низкий уровень сформированности графомоторных навыков, средний и высокий уровень – по 2 ребенка (29%); в контрольной группе 2 ребенка с общим недоразвитием речи (29%) имеют низкий уровень сформированности графомоторных навыков, 3 ребенка – средний уровень и 2 – высокий, что составляет 43% и 29% соответственно.

При выполнении графической пробы «Заборчик» у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдались такие ошибки, как увеличение (макрография) размеров

элементов узора в конце строки, трудности удержания строки, переключения между зубцами.

Методика «Дорожки» заключалась в проведении ребенком линий, соединяющих разные элементы рисунка.

Анализ результатов исследования по этой методике показал, что в экспериментальной группе низкий и средний уровень сформированности графомоторных навыков показали по 3 ребенка (43%), 1 ребенок – высокий уровень (14%); в контрольной группе 2 ребенка с общим недоразвитием речи (29%) имеют низкий уровень сформированности графомоторных навыков, 4 детей (57%) – средний, и 1 ребенок (14%) – высокий уровень.

При выполнении методики «Дорожки» дети с общим недоразвитием речи допускали следующие ошибки: неровные, дрожащие линии, выходы за пределы дорожки учащались по мере приближения к домику – торопясь к цели, дети забывали о других условиях задачи.

Методика «Домик» направлена на срисовывание картинки, на которой изображен дом. Отдельные детали картинки составлены из прописных букв.

Результаты исследования по методике «Домик»: в экспериментальной группе 4 детей с общим недоразвитием речи (57%) имеют низкий уровень сформированности графомоторных навыков, 3 ребенка (43%) – средний уровень, высокий уровень сформированности графомоторных навыков у детей выявлен не был; дети контрольной группы показали такие же результаты, что и дети экспериментальной группы.

При выполнении данной методики у некоторых детей отсутствовали детали рисунка, в основном – штриховка, наблюдались увеличения деталей рисунка, а также неправильное расположение деталей в пространстве рисунка.

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы: у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения графомоторных навыков, проявляющиеся в недоразвитии мелкой моторики, точности движений, графических навыков, зрительного восприятия. Все это требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Исходя из результатов констатирующего этапа эксперимента для проведения коррекционной работы была разработана программа формирования графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которая включала комплекс специально подобранных игр и упражнений, направленных на развитие мелкой моторики и графомоторных навыков у детей.

В настоящее время исследование не завершено, осуществляется апробация разработанной программы, степень эффективности которой далее будет определена в ходе контрольного этапа эксперимента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму: система Д.Б. Эльконина / М.М. Безруких. – М. : Просвещение, 2002.

2. Вишнева И.А., Гусева Т.С. Профилактика оптической дисграфии у детей с общим недоразвитием речи с признаками левшества // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2016. С. 168-170.
3. Петров, А.В. Игротека «Ловкие ручки» обучает и воспитывает: методическое пособие / А.В. Петров. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 44 с.
4. Этноигровой подход в коррекции двигательных расстройств у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2016. № 4 (92). С. 184-193.
5. Филичева, Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова - М. : Гном и Д, 2000. – 128 с.
6. Цивильская, Е.А. Развитие графомоторных навыков как условие профилактики дисграфии у детей с общим недоразвитием речи III уровня / Е.А. Цивильская, В.С. Занько, А.А. Габдуллина // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 1. – С. 167–170.
7. Zakirova, V. G., Velieva, S. V. Optimization Mental States children 6–7 years with speech disorders in a cross-cultural space / V. G. Zakirova, S. V. Velieva // IEJME : Mathematics Education. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 1735-1749.

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Л. В. Озерова, Т.Н. Семенова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г.Чебоксары

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации на проведение научно-исследовательской работы по теме «Моделирование системы оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» (Проект № 27.9732.2017/БЧ)

Аннотация. В статье представлена проблема формирования словаря имён существительных у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, представлена экспериментальная программа, направленная на формирование словарного запаса имён существительных детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами игровых технологий.

Ключевые слова: формирование словаря имён существительных, общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи выступает как сложное речевое расстройство, выражающееся в позднем появлении речи, в небогатом словарном запасе, в нарушениях и дефектах произношения и фонемообразования у детей с нормальным слухом, что свидетельствует о системном нарушении всех звеньев речевой деятельности [1]. В развитии словаря имен существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи, наиболее распространенными являются следующие ошибки: неправильное употребление некоторых форм существительных множественного числа; смешение окончаний существительных

мужского и женского рода в косвенных падежах; склонение имен существительных среднего рода, как существительных женского рода; неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный [3].

По мнению Т.В. Волосовец и Н.В. Гориной [2] общее недоразвитие речи выступает как сложное речевое расстройство, выражающееся в позднем появлении речи, в небогатом словарном запасе, в нарушениях и дефектах произношения и фонемообразования у детей с нормальным слухом, что свидетельствует о системном нарушении всех звеньев речевой деятельности.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что процесс активизации словаря имен существительных у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет наиболее эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: организация параллельной с активизацией словаря работы по расширению представлений об окружающем мире и формированию познавательной деятельности; формирование семантических полей внутри каждой лексико-тематической группы.

Педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный) проводился на базе МБДОУ «Порецкий детский сад «Сказка» Порецкого района. В эксперименте приняли участие 20 детей младшего дошкольного возраста.

Констатирующий этап исследования был проведён с помощью методик Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой, И.А. Смирновой, Е. Ф. Архиповой.

Методика 1. Методика исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой. Серия 1 Исследование пассивного словаря.

1.1 Конкретные существительные: «Покажи, где кукла, стол, кресло, диван, тарелка, вилка, ложка, лошадь, корова, коза, свинья, плащ, и т.д».

1.2 Существительные, обозначающие части тела, части предметов: «Покажи, где у тебя глаза, локоть, палец и т.д.», части тела,части одежды; части предметов мебели:;части автомобиля;

1.3 Название профессий: «Поёт певец, а кто лечит, строит и т.д.»

1.4 Глагольный словарь: «Кто мычит? Кто кудахчет? Кто ползает?» В ЭГ у 70% выявлен средний уровень развития пассивного словаря имён существительных, у 20%-высокий, а 10% имеют низкий уровень. В КГ у 90% выявлен высокий уровень,10% имеют средний уровень.

Серия 2.Исследование активного словаря: 2.1 Конкретные существительные. Назвать, что нарисовано на картинках: юла, собака, самолёт и т.д.

2.2 Обобщающие понятия. Назвать одним словом группу предметов.

2.3 Существительные, обозначающие части тела, части предметов, и т.д.

2.4 Название профессий. В ЭГ у 70% выявлен низкий уровень развития словаря имён существительных,30% имеют средний уровень. В КГ у 80% выявлен высокий уровень,20% имеют средний уровень.

Методика 2. Методика обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой. Задание №1. Состояние номинативного словаря. Назвать предметные картинки по темам:

игрушки, одежда, обувь, мебель, посуда, овощи , фрукты, транспорт и т.д. В ЭГ дети четко называли картинки по теме «Посуда», поэтому процентное соотношение в этом разделе составило 80%.Показатель выше среднего по теме «Игрушки» (63%). Наиболее низкий показатель относится к группам «обувь» (36%), «мебель» (35%), «транспорт» (35%). Общий показатель правильно выполненных заданий-45,11%.Испытуемые КГ продемонстрировали высокие показатели по всем категориям словаря, общий показатель-84,5%.Задание 2. Часть – целое. Посмотреть на картинки и ответить на вопросы: «Рукав от чего?» (от платья), руль – автомобиля, пуговица – пальто, и т.д. В ЭГ 70% детей имеют низкий уровень определения понятий часть-целое. И только 30% детей продемонстрировали средний уровень. В КГ 60%-высокий уровень,40%-средний.

Методика 3. Методика исследования словаря существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи (Е. Ф. Архипова)

Исследование семантической структуры слова и лексической системности:

*А. Классификация***.** Классификация семантически далеких предметов.

I гр.: средства транспорта – обувь; II гр.: профессии – рыбы.

Инструкция: Экспериментатор говорит «Разложи картинки на две группы и назови их».

I гр.: Автобус, ботинки, сапоги, туфли, корабль, самолет. II гр.: Окунь, Врач, Щука, Повар, Лещ, Продавец. Классификация семантически близких предметов.I гр.: дикие животные – домашние животные,II гр.: птицы – насекомые ,I гр.: Заяц, волк, лиса, собака, кошка, свинья,II гр.: Бабочка, пчела, воробей, синица, стрекоза, снегирь. В ЭГ60%-низкий уровень,30%-средний,10%-выше среднего. В КГ 90% высокий уровень,10%-выше среднего.

Б. Группировка слов. Серии семантически далеких слов, по три слова в каждой. Стол, бабочка, диван; Тигр, тарелка, ложка; Береза, яблоко, рябина.

Инструкция: Экспериментатор показывает три картинки и просит назвать лишнее. Серия семантически близких слов, по три слова в каждой:волк, собака, лиса; Лимон, конфета, яблоко; Тарелка, стол, стакан. В ЭГ 70%-низкий уровень,20%-средний,10%-выше среднего. В КГ 80%-высокий уровень,20%-выше среднего.

Цель формирующего эксперимента апробировать коррекционно-логопедическую программу по активизации словаря имен существительных у младших дошкольников с общим недоразвитием речи. Для достижения цели и, исходя из полученных результатов эксперимента, учитывая специфику детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, нами были определены основные направления коррекционно-логопедической работы по активизации словаря имен существительных.

1 направление: Развитие номинативного словаря параллельно с расширением представлений об окружающем мире, формированием познавательной деятельности (восприятие, мышление, памяти, внимания).I этап: Развитие пассивного словаря существительных (игра «Кто это?», «Что вы видите вокруг?», «Чьи детки?», «На птичьем дворе» «Где

живёт?» и т.д.) II этап: Активизация и закрепление словаря существительных («Продолжи ряд», «Отгадай предмет по названию частей», «Подбери сравнение» и т.д.).

2 направление. Развитие словаря обобщающих слов. I этап: Развитие пассивного словаря обобщений («Классификация предметов по картинкам», « Выделить из серии слов», «Назови лишнее слово»). II этап: Активизация и закрепление словаря обобщающих слов («Назови одним словом», «Что общего?»). В своей коррекционно-логопедической работе мы использовали игры и упражнения, разработанные Н. В. Серебряковой, Р. И. Лалаевой, Н.С. Жуковой, Т. Б. Филичевой, О. С.Ушаковой, а также жанры устного народного творчества [4].

После проведения коррекционной программы, у детей с общим недоразвитием речи преобладающим стал высокий уровень сформированности пассивного словаря имен существительных (90%). Контрольное обследование показало, что большинство детей без затруднений справлялись с предлагаемыми заданиями, быстро показывали нужные изображения на картинках, проявляли заинтересованность. Уровень активного словаря имен существительных у дошкольников в ЭГ после проведения коррекционной программы показывает, что 60% испытуемых продемонстрировали средний уровень , 30% - высокий уровень. Несмотря на продолжительные паузы в процессе подбора необходимого слова, данные испытуемые правильно называли изображение на картинке. И только у одного ребенка (10%) показатели остались также на низком уровне. Номинативный словарь увеличился на 26,1%,в заданиях на часть-целое-60% детей показали средний уровень,40% высокий, в классификации предметов - 70% детей достигли показателя выше среднего уровня, а 20% высокий уровень. Дошкольников с низким уровнем развития выявлено не было. В заданиях по группировке слов 10% детей на высоком уровне,60% детей на уровне выше среднего, 30% на среднем уровне, допустив несколько ошибок в группировке семантически близких слов.

В ходе реализации программы у детей экспериментальной группы с общим недоразвитием речи произошла положительная динамика объема пассивного и активного словаря имен существительных, отмечаются качественные изменения показателей умения находить соотношение часть-целое, положительные изменения в уровне владения навыками классификации понятий и группировки слов. Таким образом, нами было проведено теоретическое и практическое исследование проблемы активизации словаря имён существительных у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами игровых технологий, обнаружены его особенности, пути коррекции. Гипотеза исследования подтверждена, задачи решены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева, Н. Н., Велиева, С. В. Психофизиологические закономерности развития детей в раннем возрасте // Культурогенезные функции дошкольного и специального образования: развитие инновационных моделей. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 16-19.

2. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / Т. В. Волосовец, Н. В. Горина, Н. И. Зверева и др. – Москва: Академия, 2000. – 200 с.

3. Романова И.С., Гусева Т.С. Формирование лексического строя речи у детей с ОНР в игровой деятельности // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 107-109.

4. Семенова Т.Н. Устное народное творчество в стимулировании речевого развития детей преддошкольного возраста // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических статей. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2018. С. 278-285.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Н.В. Петяшкова, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта; проанализированы особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта; представлены результаты апробации программы формирования социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, дети старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Актуальность проблемы формирования готовности к социально-бытовой направленности определяется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором подчеркивается необходимость формирования у учащихся целостного, социально ориентированного мировоззрения, овладения начальными навыками адаптации в динамично меняющемся и развивающемся мире.

Основная роль образования в социально-бытовой сфере признана учеными и педагогами-практиками в области дефектологии (И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Н.П. Павлова, А.В. Усвайская и др.), а также в области общей педагогики (Р.С. Буре, В.И. Логинова, Н.И. Петрова и др.). Научные исследования по вопросам социального развития детей с интеллектуальными нарушениями, проведенные А.В. Закрепиной, Т.К. Королевской, Е.А. Стебелевой подтверждают, что такое нарушение психического развития как умственная отсталость снижает возможности ребенка в приобретении социального опыта, его подготовке к самостоятельной жизни.

Дети с интеллектуальной недостаточностью существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Они обладают нормальным зрением, но не умеют видеть, имеют нормальный слух, но не умеют слышать. Собственно поэтому они с трудом представляют себе окружающие объекты, не всегда способны выделить нуж-

ный объект среди других, не различают свойства объектов (цвет, форму, размер) [4], не ориентируются в пространстве [1], [2].

С целью выявления педагогических условий эффективного формирования социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта нами было проведено экспериментальное исследование на базе МДОУ «Детский сад № 23 «Берегиня» компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» г. Чебоксары. На констатирующем этапе эксперимента приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Для выявления уровня сформированности социально-бытовых навыков у детей использовался метод наблюдения за повседневной жизнью.

Мы анализировали особенности приема пищи, одевания и раздевания. По итогам исследования было выявлено, что только 10% детей имеют средний уровень сформированности социально-бытовых навыков, а у остальных 90% преобладал низкий уровень.

У детей лучше сформированы были навыки приема пищи. Дети сидели за столом, пользовались ложкой и чашкой, протирали рот салфеткой, убирали свою чашку и тарелку со стола. Очевидно, этому уделяется больше внимания в детском саду. Навыки одевания-раздевания слабо сформированы (дети путали лицевую часть пальто с внутренней, переднюю часть и заднюю, только у некоторых детей отдельные операции выполнялись с помощью взрослого (например, снять шапку и т. д.).

На основе анализа полученных на констатирующем этапе эксперимента данных мы разработали программу формирования социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

В процессе работы применялись следующие формы, методы и приемы формирования социальной-бытовой ориентировки: предметно-практические занятия, сюжетно-ролевые игры, беседы, дидактические игры, моделирование реальных ситуаций, произведения художественной литературы.

На занятиях по социально-бытовой ориентировке мы использовали различные виды наглядности: натуральные объекты (например, одежда, посуда, продукты питания); реальные объекты (например, помещения детского сада); модели, игрушки, изображения (предметные, сюжетные). Во время показа предметов окружающего мира (например, продуктов) дети знакомились с ними: рассматривали, привлекали другие анализаторы – пробовали, нюхали, трогали.

Трудовой процесс мы сопровождали демонстрацией действий с разъяснением приемов их выполнения. Показ осуществлялся несколько раз: первый раз – в обычном рабочем темпе, последующие показы – в замедленном варианте.

Также в систему мероприятий были внедрены разнообразные практические формы обучения, вырабатывающие знания и навыки, помогающие ученикам находить контакт с окружающими, переносить в реальную ситуацию усвоенные знания, объяснять свои действия и находить выходы из жизненных ситуаций.

В процессе работы нами активно применялся метод моделирования реальных ситуаций. Например: «Знакомство», «Поведение в общественных местах», «Поход за покупками» и т. д. Сюжеты ситуаций мы брали из реальной жизни, но обязательно в соответствии с уровнем знаний, опытом детей и их возможностями.

Итак, социально-бытовая ориентировка является необходимым условием формирования важных качеств личности. Совместная с педагогом деятельность (самообслуживание, бытовой, ручной труд) становится значимой для детей с недостатками интеллектуального развития [3].

Таким образом, нами была разработана и апробирована программа формирования социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. В настоящее время исследование не завершено. Перспективы исследования связаны с выявлением динамики сформированности социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта и подтверждением выдвинутой гипотезы исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Неравновесные психические состояния у лиц с нарушением мышления // Культурогенезные функции специального образования: развитие инновационных форм сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2016. – С. 78-81.

2 Воспитание детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бражноковой. – М. : Гуманитарный. изд. центр «ВЛАДОС», 2007.

3. Козлова, С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учебное пособие / С.А. Козлова, Н.К. Дедовских, В.Д. Калишенко и др. / под ред. С.А. Козловой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 144 с.

4. Николаева А.В., Захарова Г.П. Формирование сенсорных эталонов формы и цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2016. – С. 120-124.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

О. Б. Прохорова, Г.П. Захарова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена вопросам сенсомоторного развития детей с нарушениями зрения. Обсуждаются вопросы исследования, направленного на выявление педагогических условий формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с патологией зрения. Она предназначена для педагогов, воспитателей детских садов, преподавателей вузов, родителей и руководителей образования

Ключевые слова: пространственная ориентировка, дети, нарушения зрения.

Свободное оперирование пространственными образами—это фундаментальное умение, включающее в себя разные виды учебной деятельности. Успешное познание и активное преобразование действительности становится невозможным без этого важного условия. Когда эти представления сформированы у ребенка недостаточно, то возможны возникновения трудностей при овладении чтением и письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности [1]. Таким образом, пространственное восприятие и умение ориентироваться в пространстве—это важнейшее условие при становлении всех видов детской деятельности.

Нарушение зрения, возникающее в раннем возрасте, негативно влияет на формирование процесса пространственной ориентировки. Л. И. Плаксина считает, что для детей с нарушениями зрения характерны недостатки развития движения и малая двигательная активность, у них по сравнению с нормально видящими сверстниками значительно хуже развиты пространственные представления, возможности микро и макроориентировки, словесные обозначения пространственных отношений, нарушение глазодвигательных функций, восприятия величины, пространственного расположения предметов и их частей. Только к концу дошкольного возраста складывается ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции, умение менять точки отсчета. Такая ориентировка может быть сравнительно легко сформирована у детей при помощи обучения, в котором они сами меняют пространственные отношения между предметами, рассматривают их с разных позиций и обозначают словесно.

Вопросы развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения обсуждались в работах Т. А. Мусейибановой. Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, А. М. Леушиной, Л. И. Солнцевой, Е. Н. Подколзиной, Л. А. Дружининой. Авторами предлагаются различные игры и упражнения, направленные на развитие пространственных представлений у детей с нарушениями зрения [2], [3].

Отдавая должное значимости проведенных исследований, следует отметить, что проблема развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в настоящее время является одной из актуальных проблем в специальной психологии и коррекционной педагогике. Исследователями разработаны аспекты структуры пространственных представлений, механизмы пространственного восприятия, подходы к формированию умения ориентироваться в пространстве. В то же время анализ изученной нами литературы позволил сделать вывод о том, что некоторые вопросы остаются малоизученными, в частности, требуется разработка эффективных условий для развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Цель нашей работы состояла в констатирующего этапа исследования являлось выявление уровня развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 137 компенсирующего вида» города Чебоксары Чувашской Республики.

В исследовании участвовало: 20 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Анализ медицинской документации показал, что все дети все дети относятся к категории слабовидящие.

Для реализации поставленных задач были использованы методики «Копирование сложной фигуры Тейлора» (А. В. Семенович), «Копирование куба» (А. В. Семенович), «Ориентировка в пространстве» (Е. Н. Подколзиной). Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Проведенный нами констатирующий этап эксперимента позволил сделать следующие выводы:

1) в целом, между возрастными группами 5–6 лет и 6–7 лет имеются различия в количественных показателях: в рамках высокого уровня развития пространственных представлений в возрастной группе 6-7 лет было выявлено на 10% детей больше, чем в возрастной группе 5-6 лет; количество детей со средним уровнем в обеих группах примерно одинаково; число детей с низким уровнем в возрастной группе 5–6 лет больше на 13,3%, чем в возрастной группе 6-7 лет;

2) сравнивая показатели пространственных представлений (метрические, структурно-топологические, координатные, стратегия копирования) в двух группах, следует отметить, что в возрастной группе 5-6 лет все показатели значительно ниже максимально возможных, а в группе 6-7 лет средние показатели приближаются к максимальным значениям, в первую очередь, это касается метрических представлений;

3) характеризуя проекционные представления, можно отметить, что данный показатель недостаточно сформирован у детей обеих групп, причем в возрастной группе 5-6 лет 90% детей имеют низкий уровень. Копирование куба у многих детей вызывало трудности. У детей наблюдались изменения общей схемы рисунка, несоответствие величин, его элементов или всего объекта, значительные затруднения в передаче трехмерности рисунка;

4) по сравнению с ориентировкой на листе, более успешно дети справились с заданием, направленным на изучение ориентировки в большом пространстве. Большинство детей обеих групп хорошо ориентировались «на себе», в точке отсчета «от себя» и «от предметов», а также в процессе передвижения. Лишь иногда некоторые дети в ориентировке в пространственных признаках и в помещениях группы имели затруднения.

Таким образом, проведенное исследование доказывает нам, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют значительные трудности при ориентировке в пространстве. У многих детей отмечается большая утомляемость при выполнении заданий, недопонимание того или иного задания, недостаточно развитое зрительное восприятие, что свидетельствует о необходимости разработки программы коррекционных мероприятий, направленной на развитие пространственных представлений у детей с нарушениями зрения.

На данном этапе проводится формирующий эксперимент.

ЛИТЕРАТУРА
1. Велиева, С.В. Особенности самооценки у детей 6-7 лет с нарушением зрения // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей. – Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2015. – С. 155-158.
2. Семенова Т.Н. Игровой фольклор чувашей как ресурс включающего образования детей в условиях зрительной депривации // Этнопедагогический ежегодник. Посвящается Году этнопедагогики в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и 90-летию со дня рождения академика РАО, профессора, д. пед. н. Волкова Геннадия Никандровича. Чебоксары, 2017. С. 153-159.
3. Храмова Л.В., Захарова Г.П. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения средствами дидактических игр // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. – Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2017. - С. 157-159.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦВЕТЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

А.С. Прохорова, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования представлений о цвете у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В статье отражены результаты исследования уровня сформированности представлений о цвете у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также представлено содержание коррекционно-педагогической работы по формированию исследуемого качества у детей.

Ключевые слова: представления о цвете, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, дидактические игры.

Проблема формирования представлений о цвете у дошкольников актуальна и современна, так как владение дошкольниками знаниями о цвете определяет формирование способностей ко многим видам творческой деятельности [4].

В области восприятия цвета выделяются *хроматические* («цветные») цвета (красный, желтый, оранжевый, зеленый, синий, фиолетовый, голубой) и *ахроматические* цвета – черный, белый, серый [1].

Как отмечает Т.С. Комарова, на первом этапе у детей формируют представления об ахроматических цветах (черный и белый), создают условия, которые способствуют усвоению названий цветов. По ее мнению, на начальном этапе знакомства с хроматическими цветами лучше вводить шесть, а не семь цветовых тонов, при этом исключив голубой, усваивающийся с трудом (даже взрослые иногда путают синий и голубой цвет и называют голубыми светлые оттенки синего). Знакомство с голубым цветом она реко-

мендует перенести на более поздний период, когда дети получают представление об оттенках, о расположении цветовых тонов в спектре и их делении на группы теплых и холодных [3].

С целью выявления психолого-педагогических условий формирования представлений о цвете у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами было предпринято экспериментальное исследование.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 23 «Берегиня» компенсирующего вида города Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте приняло участие 14 детей в возрасте 5-6 лет с ЗПР, которые условно были разделены на контрольную и экспериментальную группы (по 7 человек в каждой группе).

Для определения уровня сформированности представлений о цвете у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были использованы диагностические методики: «Цвет» (Катаева А.А., Стребелева Е.А.) и «Разноцветная мозаика» (С.Д. Забрамная, Е.Ф. Войлокова) [2].

Первая методика заключалась в том, что ребенку показывали поочередно 12 цветных карточек. Ребенок должен был назвать цвета.

Анализ результатов исследования по методике «Цвет» показывает, что в экспериментальной группе детей, показавших высокий уровень сформированности представлений о цвете, не выявлено, количество детей со средним уровнем составило 5 детей (72%), с низким уровнем – 2 ребенка (28%); в контрольной группе высокий уровень сформированности представлений о цвете показал 1 ребенок (14%), большинство детей оказалось на среднем уровне – 4 ребенка (58%), количество детей с низким уровнем составило 2 ребенка (28%). Наибольшие трудности у детей с задержкой психического развития возникали в назывании и узнавании дополнительных цветов, таких как оранжевый, голубой, фиолетовый, розовый и малиновый. Они называли дополнительные цвета основным цветом (например, голубой называли синим цветом). Некоторые дети не знали розового цвета, они либо не называли его, либо называли синим или фиолетовым. Основные цвета большинство детей называли правильно.

Вторая методика была направлена на выявление способности воспринимать цвета, соотносить одинаковые, дифференцировать цвета и состояла из 5 этапов: 1 этап – ребенку показывают выложенный из 6 квадратов прямоугольник и молча берут синий квадрат и кладут на соответствующий квадрат; жестом просят ребенка повторить то же самое, но с другими квадратами. Если испытуемый не понимает, то говорят: «Положи оставшиеся квадраты на свои места»; 2 этап – ребенка просят показать синий квадрат, зеленый и т.д. ; 3 этап – ребенка спрашивают, какого цвета показываемый квадрат; 4 этап – ребенок сам должен сложить такой же прямоугольник; 5 этап – образец убирается и ребенку предлагают самому сделать так, как было.

Результаты исследования по методике «Разноцветная мозаика» следующие: в экспериментальной группе детей с высоким уровнем сформированности представлений о цвете не выявлено, количество детей со средним уровнем составило 4 ребенка (57%), с

низким уровнем – 3 ребенка (43%); в контрольной группе высокий уровень сформированности представлений о цвете никто из детей не показал, на среднем уровне оказалось 5 детей (72%), на низком уровне – 2 ребенка (28%). Некоторые дети не сразу понимали невербальный жест продолжения работы, а просто рассматривали цветные квадраты. В основном, дети самостоятельно называли цвета, показывали их. Трудности больше всего возникали на последних этапах методики. Из-за невнимательности дети не правильно складывали прямоугольник, в основном они путали синие и зеленые квадраты . Также детям было тяжело без образца сложить прямоугольник.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента показывают, что дети 5-6 лет с задержкой психического развития показали средний и низкий уровни сформированности представлений о цвете, что обусловило необходимость проведения специальной коррекционно-педагогической работы по формированию представлений о цвете у данной категории детей.

Для повышения уровня сформированности представлений о цвете у детей 5-6 лет с задержкой психического развития была разработана программа, состоящая из 3-х этапов и включающая комплекс специально подобранных дидактических игр. На подготовительном этапе, целью которого было познакомить детей с основными цветами и их оттенками, научить выбирать предмет определенного цвета по словесной инструкции взрослого, использовались дидактические игры: «Уточним цвет предметов», «Футболисты», «Какие краски использованы?», «Костюмы для петрушек», «Курочка и цыплята», «Домики и флажки», «Одуванчики и жук на лугу». На основном этапе работы применялись дидактические игры, направленные на формирование представлений о цвете; развитие умения различать предметы по цвету с помощью операции сравнения однородных и разнородных по цвету предметов с помощью прикладывания предметов друг к другу, выбора и группировки предметов по цветовому признаку. Это такие игры, как: «Помоги рыбкам», «Принеси кубик», «Собери капельки в стакан», «Собери бусы для мамы», «Пирамидки», «Осенние листья», «Две куклы», «Цветы и бабочки». Для закрепления сформированных представлений о цвете у детей на заключительном этапе использовались дидактические игры: «Лебедушка», «Окраска воды», «Подбери по цвету», «Найди свой домик», «Найди свой коврик по шарику», «Радужный хоровод», «Украсим елочку», «У кого какое платье», «Живое домино».

Таким образом, нами была проведена коррекционно-педагогическая работа по формированию представлений о цвете у детей 5-6 лет с задержкой психического развития средствами дидактических игр. На данном этапе исследование не завершено. Перспективы дальнейшей работы связаны с определением степени эффективности разработанной и апробированной нами программы формирования представлений о цвете у детей 5-6 лет с задержкой психического развития средствами дидактических игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких, М.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству / М.М. Безруких – М. : Владос, 2001.

2. Кондрашкина Т.С., Захарова Г.П. Педагогические условия формирования навыков восприятия цвета у детей 5 лет с нарушениями зрения в изобразительной деятельности // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2017. С. 78-80.
3. Комарова, Т.С. Цвет в детском изобразительном творчестве / Т.С. Комарова, А.В. Размыслова. – М. : Педагогическое общество России, 2002.
4. Семенова Т.Н. Социализация детей с ограниченными возможностями в процессе социокультурной реабилитации средствами этнопедагогики // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста: сборник научных трудов I-ой всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общей редакцией Т.И. Никифоровой, Т.И. Гризик, Л.А. Григорович. 2015. С. 587-589.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

М. В. Сидорова, Г. П. Захарова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Представлена экспериментальная программа, направленная на формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевых игр.

Ключевые слова: формирование представлений о профессиях, нарушения зрения, сюжетно-ролевые игры.

Актуальность исследования проблемы формирования представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения обусловлена решением задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, связанных с их социально-коммуникативным развитием.

В новых социокультурных условиях появятся новые профессии, такие как: дататехнолог, инженер облачных вычислений, онлайн-методистов, Лайф-коуч и другие. Происходят изменения в отношении к труду, его социальной значимости, функции в обществе, что не может, не отразится на процесс трудового воспитания детей. Дети быстро перенимают новые оценки результатов труда и установки взрослых [2].

В детском саду, семье, ближайшем окружении – всюду ребенок сталкивается с трудом взрослых, пользуется его результатами. Последовательное ознакомление детей с профессиями взрослых в ближайшем окружении, а затем за пределами детского сада позволяет развить у них представление о сути и значении трудовой деятельности. По мне-

нию В. И. Логиновой, В. Г. Нечаевой повседневные наблюдения ребенка за разнохарактерным трудом людей – обязательное условие формирования представлений о профессиях, при этом детям необходимо дать достаточно систематизированные данные о труде взрослых.

Проблема формирования представлений дошкольников о мире труда и профессий изучалась отечественными педагогами Н.Н. Бурмистровой, Н.Н. Захаровым, И.В. Заболотной, М.В. Королёвой, Н.П. Кубайчук, Т.В. Пасечниковой, И.В. Савиной, Т.А. Шорыгиной и др. Но в современных социально- экономических и социокультурных реалиях остаётся актуальной и приобретает новые смысловые аспекты. Данные авторы определили тенденции становления психики детей с нарушениями зрения, выделили соотношения общего и частного в закономерностях развития, выявили средства коррекции нарушений [1], [3]. То есть, современной наукой накоплен довольно обширный опыт помощи таким детям. Однако проблема формирования у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения представлений о профессиях до настоящего времени остается актуальной и значимой.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что процесс формирования представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения будет более эффективен при следующих педагогических условиях:

1) Организации совместной деятельности взрослых и детей;

2) Построение системы педагогических мероприятий в форме комплекса сюжетно ролевых игр;

Педагогический эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад №137 » г. Чебоксары, в группе для детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста. В эксперименте приняли участие две группы детей (по 10 детей 5-6 лет в каждой группе).

На констатирующем этапе эксперимента для выявления представлений о профессиях детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения были использованы методики Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной : «Детский сад», «Больница», игра «Магазин».

Методика «Детский сад» (проводилась в 3 экспериментальных сериях игр). Первая серия: игры во «взрослых», в «товарищей». Вторая серия: игры с нарушением последовательности действий при выполнении ребенком роли. Организовывают игры с хорошо знакомым детям содержанием: в детский сад. По ходу игры экспериментатор пытается нарушить последовательность действий. Третья серия: игры с нарушением смысла роли. Роль ставится в противоречии с действиями, который должен выполнить ребенок.

В экспериментальной группе у 20% выявлен высокий уровень сформированности представлений о профессиях, у 30% - средний, а 50% имеют низкий уровень. В контрольной группе у 10% выявлен высокий уровень, 30% имеют средний уровень, а 60% - низкий.

Методика «Больница». Описание то же самое, что и в методике «Детский сад». В экспериментальной группе у 20% выявлен высокий уровень сформированности пред-

ставлений о профессиях, у 40% - средний, а 40% имеют низкий уровень. В контрольной группе у 10% выявлен высокий уровень, 40% имеют средний уровень, а 50% - низкий.

Игра «Магазин». Целью является ознакомление с трудом взрослых в продуктовом, овощном, книжном магазине, в универмаге и т.д. Развитие интереса в игре. Формирование положительных взаимоотношений между детьми. Воспитание у детей уважения к труду продавца. В экспериментальной группе у 20% выявлен высокий уровень сформированности представлений о профессиях, у 30% - средний, а 50% имеют низкий уровень. В контрольной группе у 10% выявлен высокий уровень, 30% имеют средний уровень, а 60% - низкий.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали необходимость проведения целенаправленной работы по формированию представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевых игр. Наиболее эффективным, по нашему мнению, является использование в данной работе сюжетно-ролевых игр.

Цель формирующего этапа эксперимента состоит в формировании представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Для реализации цели мы разработали программу. В основу программы были положены результаты исследований по сюжетно - ролевой игре у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, которые проводились многими отечественными и зарубежными учеными и исследователями Д.М. Маллаевым, Л.С. Волковой, М.И. Земцовой, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксиной, С.М. Хорош и др.

Система нашей работы включала 10 занятий, по 2-3 игры в каждом занятии. К ним мы предъявляли следующие требования:

1. Доступность для детей с нарушением зрения 5-6 лет, учета их возрастных особенностей;

2. По возможности наличие наглядности и образности;

3. Удовлетворение игровых потребностей дошкольников.

На подготовительном этапе работа была направлена на расширение у детей представлений о социальном мире посредством проведения экскурсий, подведение детей к сюжетно-ролевой игре: ознакомление с окружающим, просмотр видеофильмов, бесед, чтение художественной литературы. Для решения этих задач были проведены следующие игры и беседы: «Кем быть?», «Семья», «Знакомство с профессией», «Магазин», «Все профессии нужны – все профессии важны», «Строитель», «Повар», «Кафе».

Главной целью основного этапа являлось формирование представлений о профессиях, знакомство детей с основными компонентами организации игры, приобретение и изготовление атрибутов к сюжетно-ролевым играм, проговаривание диалогов между партнерами, обыгрывание атрибутов детьми с нарушениями зрения, работа над обогащением словаря. Проводились игры и беседы: «Знакомство с профессией врача (медицинской сестры)» (экскурсия в медицинский кабинет), «Воспитатель». «Детский сад»,

«Кто кормит нас вкусно и полезно» (составление рассказа), «Дочки-матери», «Шофер» и другие.

Заключительный этап работы был направлен на распределение ролей, самостоятельная творческая игра дошкольников с нарушениями зрения, обогащение содержания игры, придумывание детьми событий для своих игр, использование полученного во время игры социального опыта в повседневной жизни: «Парикмахерская», «Собака-санитар» (составление рассказа по серии сюжетных картин); «Для чего нужна парикмахерская», «Врач», «Пожарный», «Спасатель» (беседы); «Супермаркет», «Полицейский», «Пожарный», «МЧС» (сюжетно-ролевые игры).

С целью выявления результативности проведенных мероприятий по формированию представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевых игр был проведен контрольный срез. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по всем методикам показывает, что у детей произошла положительная динамика.

Методика «Детский сад». В Э.Г. на 20% увеличилось число детей с высоким уровнем, на 10% увеличилось детей со средним уровнем, а низкий уменьшился на 30%; в К.Г. на 10 % увеличился высокий уровень, на 20% увеличился средний уровень и низкий уровень снизился на 30%.

Методика «Больница». В Э.Г. на 20% увеличилось число детей с высоким уровнем, средний уровень не увеличился, а низкий уменьшился на 10%; в К.Г. на 10 % увеличился высокий уровень, на 20% увеличился средний уровень и низкий уровень снизился на 30%.

Игра «Магазин». В Э.Г. на 20% увеличилось число детей с высоким уровнем, на 10% увеличилось детей со средним уровнем, а низкий уменьшился на 30%; в К.Г. на 10 % увеличился высокий уровень, на 20% увеличился средний уровень и низкий уровень снизился на 30%.

Данные, полученные в ходе контрольного этапа обследования, свидетельствуют о существенном продвижении испытуемых с нарушениями зрения в экспериментальной группе формирования представлений о профессиях у детей 5-6 лет средствами сюжетно-ролевой игры благодаря формирующей работе.

Следовательно, гипотеза о возможности формирования представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры нашла экспериментальное подтверждение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С.В. Особенности самооценки у детей 6-7 лет с нарушением зрения / С. В. Велиева, К. Ю. Лазарева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей / Ответственный редактор: Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2015. – С. 155-158.
2. Захарова Г.П. Инновационная деятельность в дошкольном образовании: учебное пособие. – Москва: МПГУ, 2014.

3. Семенова Т.Н. К вопросу об интеллектуально-творческом развитии детей, имеющих нарушения зрения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2007. № 2. С. 77-80.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Ю. Семенова, А. Е. Федотова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. С учетом постоянного увеличения числа школьников с общим недоразвитием речи проблема формирования лексико-грамматических средств речи занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из самых актуальных. В данной статье наибольшее внимание нами будет уделено словообразованию, в частности, выявлению характера его сформированности у детей с общим недоразвитием речи. Становится необходимой разработка теоретического обоснования включения в логопедическую работу разделов, содержание которых направлено на развитие осознанных навыков использования словообразования.

Ключевые слова: словообразование, общее недоразвитие речи, логопедическая работа.

Решение проблемы обогащения словарного запаса через восполнение процессов словообразования, развитие морфемного анализа заключает в себе богатейшие возможности развития интереса детей к миру языка.

Ряд авторов А. В. Короткова, Е. Н. Дроздова и другие отмечают вторичное недоразвитие грамматического строя речи у детей с ОНР. Однако вопрос о его особенностях до настоящего времени остается одним из недостаточно изученных в логопедии.

У детей с нарушенным речевым развитием 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.

Исследователи данной проблемы выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при ОНР:

1) неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, красный шары, много ложков);

2) неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упало);

5) неправильное употребление предложно-падежных конструкций (под стола, в дому, из стакан).

Формирование грамматического строя языка (словообразования) старшего дошкольника имеет свою специфику, и для его развития должны применяться различные педагогические средства (приемы, формы организации) [2], [3]. Для освоения словообразования в частности важны приемы, стимулирующие языковые игры.

Формирование словообразования у дошкольника происходит не синхронно, соответственно обучение должно проходить поэтапно. На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий, неспецифический характер, в дальнейшем постановка задач становится все более и более дифференцированной. На пятом году жизни особое внимание уделяется поощрению словообразования, словотворчества; на шестом году элементарному анализу структуры предложения, формированию грамматической правильности; на седьмом году - элементарному осознанию грамматических связей между производными словами, речевому творчеству, произвольному построению сложных синтаксических конструкций.

По мнению А. Г. Арушановой, грамматическая работа с детьми - дошкольниками не может и не должна рассматриваться как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затвердевания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики [1].

По мнению Н. Г. Нищевой, методика коррекционной работы, особенно в случае грубого недоразвития речи, должна быть направлена на формирование базы или основания языковой системы. В основе коррекции должны лежать виды работ, способствующие формированию познавательной сферы и семантической стороны речи. С этой целью необходимо, прежде всего, развивать речемыслительные способности ребенка, лежащие в основе процессов перехода от общего к частному и от частного к общему, а также противопоставления вербальных элементов по смыслообразующим признакам. Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной системы. Вводимые языковые единицы не могут быть отобраны специалистом в произвольном порядке. В

ходе коррекционной работы необходимы опоры на имеющиеся в пользовании ребенка вербальные средства, а также предъявление новых единиц в противопоставлении [4].

Материалом для проведения занятий могут быть игрушки, предметы домашнего обихода, одежда, посуда, пища и т.д.

Выполняя действия с предметами, дети оречевляют их: лью молоко, наливаю молоко в бутылку, дую на молоко. У них вырабатывается умение отвечать на вопросы и задавать их придумывать предложения по слову, опорным словам, по серии картинок, составлять загадки о предметах, давать сопоставительное описание двух или более предметов. Поощряется многообразие вариантов ответов, что способствует более активному выбору необходимой грамматической формы подходящего слова, воспитывает интерес к слову и средствам речевой выразительности.

Таким образом, у детей с нормальным речевым развитием и при ОНР формирование грамматического строя речи происходит в той же последовательности, однако у последних этот процесс наиболее затруднен. При правильном подходе к формированию словообразования детей старшего дошкольного возраста обеспечивается сознательный выбор языковых средств в конкретных условиях общения и в процессе построения связного монологического высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи. – М.: Владос, 2015. - 296 с.
2. Албарцева Н.Б., Гусева Т.С. Педагогические условия развития словообразования у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. – Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2017. С. 18-21.
3. Голубева Е.П., Семенова Т.Н. Педагогические условия развития грамматической стороны речи у детей 4-5 лет с ОНР на материале сказок // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. – Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2017. С. 37-40.
4. Нищева, Н. Г. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. – М.: Владос, 2016.- 576с.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Н. В. Салмина

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Данная статья посвящена результатам исследования развития диалогических умений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, общее недоразвитие речи, диалогические умения.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. При ОНР наблюдаются позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования [1].

Развитие диалогических умений играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон умений является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогических умений способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций.

В процессе организации игр - драматизаций у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки [5].

Целью данной работы было изучить возможности использования игр-драматизаций в развитии диалогических умений у детей с общим недоразвитием речи.

Мы предположили развитие диалогических умений у детей с общим недоразвитием речи будет проходить эффективно при условии использования в процессе коррекционной работы игр-драматизаций.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы был проведен педагогический эксперимент, который состоял из трех этапов (констатирующего, формирующего и контрольного). Эксперимент проводился на базе «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 2» Минобразования Чувашии. В эксперименте приняли участие 10 детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Целью констатирующего эксперимента было выявление уровня развития диалогических умений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Исследование проходило по методикам Р.Е. Левиной [2] и М.И. Лисиной [4], состоящих из нескольких серий заданий.

Анализ проведенных диагностических исследований свидетельствует: дети среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной диалогической речи. Работая в тесном контакте с учителем-логопедом нашего детского сада, мы пришли к выводу, что дошкольники с общим недоразвитием речи овладевают лишь самыми простыми формами диалога со сверстниками: нет навыков рассуждения, нет аргументации. У них наблюдаются интерес к сверстникам и многочисленные попытки привлечь к себе их внимание, но диалог не получается: каждый ребенок говорит о своем, не слышит партнера, не отвечает на его высказывания. Результаты констатирующего

этапа эксперимента показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР. Наиболее эффективным, по нашему мнению, является использование в данной работе игр-драматизаций.

Анализ результатов уровня развития диалогических умений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показал необходимость проведения формирующего этапа исследования, целью которого было развитие диалогических умений у детей среднего дошкольного возраста посредством игр-драматизаций.

Для выявления динамики развития диалогических умений был проведен контрольный эксперимент.

Проанализировав полученные данные контрольного этапа, мы пришли к выводу, что у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи вследствие проведенного формирующего этапа исследования отмечается положительная динамика развития диалогических умений.

В ходе педагогического эксперимента уровень развития диалогических умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР значительно повысился, следовательно, гипотеза о том, что развитие диалогических умений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет проходить эффективно при условии использования в процессе коррекционной работы игр-драматизаций экспериментально подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева. – СПб.: КАРО, 2004. - 160 с.
2. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина. – М.: Просвещение, 2009. - 159 с.
3. Методы обследования речи детей / под ред. проф. Г. В. Чиркиной. - М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.
4. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: ВЛАДОС, 2006. - 144 с.
5. Антипина, А. Е. Театрализованная деятельность в детском саду. – М.: Сфера, 2006. - 194 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Е.В. Сидорова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

В теоретической части педагогики и психологии последнего десятилетия динамично применяется представление "психолого-педагогическое сопровождение". Однако, невзирая в большое число публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного и младше школьного возраста и с различными способностями, мало изучена принцип сопровождающей работы. Следовательно, вопрос психолого-педагогического сопровождения и формирования слоговой структуры слова у младших

школьников с общим недоразвитием речи (III уровень), принадлежит к разряду слабоизученных.

Исследования настоящей практики дает возможность произвести заключение об актуальности психолого-педагогического сопровождения семей со школьниками общего недоразвития речи, в условиях современного образовательного учреждения. Следовательно, ценность изучения психолого-педагогического сопровождения обусловлена важностью и значимостью осуществления организации психолого-педагогического сопровождения семей с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) в условиях учебного процесса с одной стороны, и слабой ее теоретической и практической разработанностью с другой стороны.

Понятие «психологическое сопровождение» впервые было введено Г. Л. Бардиер, И. Ромазан, Т. В. Чередниковой и другими в 1993 году как концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов сопровождения естественного развития ребенка. В базу положено сохранение естественных механизмов развития без возможного искажения и торможения.

«Сопровождать», как объясняет словарь Ожегова, – это значит «следовать вместе с кем–то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то». Понятие «сопровождение» введено в науку петербургскими учеными Е. И. Казаковой, Л. М. Шипицыной и другими трактуется ими как поддержка ребенку в принятии решений в проблематичных моментов, ответственность за действия в которых несет он сам.

Е. И. Казакова дает следующее определение сопровождению – это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Е. А. Козырева считает, что сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития. По мнению М. И. Рожкова, сопровождение в психолого-педагогическом смысле чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение – это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого. По мнению М. Р. Битяновой, сопровождение - это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Т. И. Чиркова (1999) – точка зрения специалиста по психологии, согласно взаимоотношению к субъектам взаимодействия и ключевые основы его работы: осмотрительное, аргументированное, осмысленное, точно вычисленное, прогнозируемое согласно итогам, измеряемое вмешательство в психическое развитие ребенка и педагогический ход взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия специалистом по психологии. Э. М. Александровская (2002) - особый

вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса.

Структура слова изучалась в фонетике, лингвистике, лексике и фразеологии, а в логопедии большое внимание уделялось в слоговой структуре слова, так как ряд авторов (А. А. Леонтьев, А. Л. Трахтеров, А. Н. Гвоздев, Е. В. Клобуков, Л. Л. Касаткин и другие) считали слог - как минимальная произносительная единица.

Вся структура слова подразделяется на несколько аспектов: морфологическая, фонетическая, деривационная структура слова и др. Все аспекты между с собой тесно связаны и взаимодополняемые. Ученые - лингвисты (А. А. Потебня, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Р. А. Будагов и другие) аспекты выделяют как самостоятельную дисциплину в той или иной науке, не смотря на их тесную связь. Деривационная структура слова в науке исследуется учеными в течение длительного времени. Значительный вклад в эту теорию внес Ф. Ф. Фортунатов. Также большое значение оказали работы Г. О. Винокура и В. В. Виноградова. Фонетическую структуру слова изучали К. В. Горшкова, Е. Л. Бархударова, М. Л. Каленчук, Л. Л. Касаткин, Р. И. Аванесов, Р. Ф. Касаткина и др.. Лексикологическую структуру слова В. Н. Прохорова, Э. Г. Шимчук, Л. В. Щерба и другие, также все авторы рассматривали частично касаясь других аспектов структуры слова. В то же время исследования по данной проблеме не носили системного, глубокого характера. Так, не предпринималось специальных исследований, направленных на всестороннее изучение становления процессов всей структуры слова у детей с недоразвитием речи, на выявление у них специфических трудностей в протекании этих процессов.

Все ученые, исследовавшие вопрос общего недоразвития речи, так или иначе, фиксировали малые способности данных ребят в образовании новых форм слов (А. В. Ястребова, Г. А. Каше, Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирова, Р. И. Лалаева, Р. И. Шуйфер, Т.Б. Филичева и др.). Эти сведения носили, как правило, характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с общим недоразвитием речи при самостоятельном продуцировании производных наименований. В данной базе, находились определенные течения и отдельные приемы по развитию всей структуры слова навыков у детей с общим недоразвитием речи младшего школьного возраста (Г. В. Бабина, Г. В. Чиркина З. Е. Агранович, Л. С. Ванюкова, Н. В. Курдвановская, Н. В.Серебрякова, Н. С. Жукова, Н. С. Четверушкина Н. Ю. Сафонкина, Т. А. Ткаченко, Т. А. Титова, Т. Б. Филичева и др.).

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе представляется предоставление стандартного формирования ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предотвращение происхождения трудностей формирования ребенка (ранняя диагностика и корректировка патологий в формировании);

- поддержка (помощь) ребенку в постановлении важных вопросов формирования, обучения, социализации: обеспечение готовности к школе, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, трудности отношений с ровесниками, учителями, отца с матерью;

- психологическое обеспечение воспитательно-образовательных программ;

- формирование психолого-педагогической компетентности родителей, педагогов.

Основополагающие течения работы по психолого-педагогическому сопровождению:

- предупреждение (профилактика) - это одно из основных направлений деятельности, которое позволяет предупредить возникновение тех или иных проблем. Особенность профилактики в младше школьном возрасте заключается в опосредованности воздействия на ребенка при помощи отца с матерью и педагогов.

- диагностика (индивидуальная, групповая (скрининг)). Принимая во внимание возрастные характерные черты, а так же цели и задачи психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в СОШ можно выделить базовые течения, которые необходимо сопровождать, а значит, и диагностировать их: отслеживая норму развития ребенка, и понимая переломные этапы и новообразования различных возрастных этапов, можно выявить проблемные зоны.

- консультирование (индивидуальное, групповое), осуществляется, как правило, по заявленным проблемам, как с педагогами, так и с родителями.

- развивающая деятельность (индивидуальная, групповая). Специалист в развивающей деятельности, в которой ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития и ориентироваться на средневозрастные нормы развития. Развивающая деятельность является не просто тренингом определенной способности, но ориентирована на работу с иными факторами, определяющими продвижение в учебной работе.

- коррекционная работа (индивидуальная, групповая). Специалист организации сопровождения владеет определенным образец психического развития, к которому старается ускорить ребенка. За исправительной работой фиксируется значение «коррекция» отклонений, а за развивающей – значение выявления возможных способностей ребенка.

- психологическое обучение и образование: формирование психологической культуры, формирование психолого-педагогической компетентности администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей.

- экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, высококлассной деятельности профессионалов образовательных учреждений).

Отталкиваясь из вышеизложенного, под психолого-педагогическим сопровождением воспитательно-образовательного течения подразумевается единый и непрерывный ход исследования личности ребенка, закономерностей ее развития, формирования обстоятельств с целью самореализации абсолютно во всех областях работы, приспособления в социуме на всех возрастных стадиях обучения и воспитания, реализуемый абсо-

лютно всеми субъектами воспитательно-образовательного движения в моментах взаимодействия.

Целью нашего исследования является выявление и апробация психолого-педагогических условий формирования слоговой структуры слова у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). В этом направлении мы и продолжим нашу научно-исследовательскую работу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинѐв : ВИРТ; СПб. : ДОРВАЛЬ, 1993. – 96 с
2. Газман О. Педагогическая поддержка ребѐнка в образовании: концепция проектирования // Директор школы. – 2007. – № 3 (118). – С. 10–16.
3. Гончарова Е. Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. – 2009. – № 7. – С. 45–50.
4. Григорова Ю. А., Щукина Е. Ф. Социальное сопровождение семьи, воспитывающей ребѐнка раннего возраста с нарушениями развития // Системная интеграция в здравоохранении. – 2010. – № 1. – С. 73–82.
5. Козлова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей 1–2 года жизни с нарушениями двигательного развития : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 2003. – 237 с.
6. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство лич- ностных изменений ребѐнка и взрослого // Классный руководитель. – 2000. –№ 3. – С. 92–103.

ФОРМИРОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Спиридонова, Т.В. Романова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические вопросы формирования невербальных средств общения у детей 5-6 лет с нарушениями зрения; представлены результаты экспериментальной работы по формированию невербальных средств общения у детей данной категории в театрализованной деятельности.

Ключевые слова: невербальные средства общения, дети 5-6 лет с нарушениями зрения, театрализованная деятельность.

Актуальность исследования обусловлена тем, что общение является необходимым фактором развития личности ребенка. Общение между детьми дошкольного возраста имеет огромное значение для развития ребенка, поскольку обуславливает появление и накопление опыта социального взаимодействия, влияет на формирование социального статуса ребенка, его самооценку и, в конечном итоге, на развитие личности как системы отношений к себе, с собой, к миру, с миром.

Для ребенка с нарушенным зрением общение приобретает дополнительное значение, так как оно является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта. Одной из специфических закономерностей аномального развития является дефицит информации об окружающем мире, который выступает у этих детей в изменении и замедлении процесса зрительного восприятия, что обуславливает нечеткость, фрагментарность, схематизм образа окружающего мира. Это негативно влияет на развитие составляющих коммуникативной деятельности (средств вербальной и невербальной выразительности, воображения эмоциональности и т. д.) и поэтому требует коррекции [1].

Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать внешним выразительным движениям окружающих отрицательно сказывается на понимании ситуативной, сопровождаемой мимикой и пантомимикой устной речи. С одной стороны, слабовидящий не воспринимает массу мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения, с другой стороны, не пользуясь в своей речи этими средствами, слабовидящий человек существенно обедняет свою речь, она становится мало выразительной.

В тифлопсихологии вопросы проблемы развития невербального общения раскрыты недостаточно. В ряде публикаций имеются единичные исследования отдельных сторон невербальных средств общения детей с нарушениями зрения. Так, в работах Г.В. Григорьевой [2] характеризует различные формы общения дошкольников с нарушениями зрения. Л.М. Зальцман [3] рассматривает типичные ошибки при выполнении мимики и пантомимики у незрячих детей, пути их преодоления. С.Н. Мухиной [4] представлены направления работы по развитию выразительности движений, основанные на развитии моторики, чувства ритма, психических процессов и невербальной коммуникации. Т.Н. Семеновой описана технология использования игрового фольклора с дошкольниками в условиях зрительной депривации [5].

Целью нашего исследования являлось определение психолого-педагогических условий формирования невербальных средств общения у детей 5-6 лет с нарушениями зрения средствами театрализованной деятельности.

Экспериментальная работа проводилась базе МБДОУ «Детский сад № 137 компенсирующего вида» г. Чебоксары Чувашской Республики.

Для решения поставленных задач были использованы методики: «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Готовность мимической мускулатуры» (В.А. Феоктистова), «Игра молчанка» (Г.В. Григорьева).

Результаты изучения сформированности невербальных средств общения указывают на то, что у старших дошкольников с нарушениями зрения присутствуют нарушения компонентов сформированности неречевых средств общения: большинство детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения находились на среднем и низком уровнях развития этого процесса. При выполнении методик было выявлено, что у детей

со зрительной патологией ограниченность и неполнота зрительного восприятия оказывают отрицательное влияние на узнавание, накопление и использование невербальных средств общения, что подтверждается более низким уровнем их сформированности, особенно мимических и жестовых.

Для формирования невербальных средств общения в театрализованной деятельности мы разработали и апробировали систему работы, которая состояла из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. Целью подготовительного этапа являлась подготовка базы для формирования невербальных средств общения в театрализованной деятельности: упражнения на развитие мимики, жестов, пантомимические этюды. Работа на основном этапе была направлена на формирование невербальных средств общения в театрализованной деятельности. Третий этап был посвящен закреплению сформированных невербальных средств общения.

Таким образом, нами была проведена коррекционно-педагогическая работа по формированию невербальных средств общения у детей 5-6 лет с нарушениями зрения в театрализованной деятельности. На данном этапе исследование не завершено. Перспективы дальнейшей работы связаны с определением степени эффективности разработанной и апробированной нами системы мероприятий и подтверждением выдвинутой гипотезы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С.В. Особенности самооценки у детей 6-7 лет с нарушением зрения / С. В. Велиева, К. Ю. Лазарева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2015. – С. 155-158.
2. Григорьева, Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 76-87.
3. Зальцман, Л.М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения // Дефектология. – 2002. – № 4. – С. 62-71.
4. Мухина С.Н. Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития // Детская и подростковая реабилитация. – 2008. – № 1. – С. 42-47.
5. Семенова Т.Н. Игровой фольклор чувашей как ресурс включающего образования детей в условиях зрительной депривации // Этнопедагогический ежегодник. – Чебоксары, 2017. С. 153-159.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Е. А. Смольникова, А. В. Наумова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье говорится о том, что искусство может выступить вспомогательным средством в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии. Показана роль педагога в творческом развитии детей.

Ключевые слова: искусство, коррекционно-развивающее обучение, дети с особенностями развития.

Работу по художественному развитию детей осуществляют педагоги, психологи и родители.

Чтобы лечебный эффект от творческих занятий для ребенка с отклонениями в развитии был максимальным, взрослый должен обладать элементарными знаниями и умениями в области применения средств различных видов искусств в коррекционно-развивающей работе с детьми. Педагогу необходимо интересоваться вопросами общей, возрастной и специальной психологии и педагогики, заниматься совместной творческой деятельностью с детьми. Важными качествами для коррекционного педагога являются знания, позволяющие понять природу нарушенного развития и определить перспективы коррекции отклонений в развитии ребенка.

Взрослому, занимающемуся с ребенком творческой деятельностью будут полезны следующие умения: умения в музыкальной сфере (пение, игра на музыкальных инструментах), в художественной и танцевальных сферах, владеть искусством выразительного чтения, способность к креативному видению проблем, творческого потенциала ребенка. Педагогу необходимо учитывать возможности ребенка, давать необходимый материал в доступной для ребенка форме. Важным качеством педагога способность проникать во внутренний мир ребенка: тонко понимать особенности его личности; уметь в нужный момент оказать помощь ребенку в художественной деятельности, сопереживать его успехам. Помимо всего перечисленного важно развитие своей речи и коммуникативных способностей ребенка в процессе творчества, умение сплотить группу детей используя интерес к художественной деятельности, учить детей правильно распределять время занятия; суметь предвидеть последствия своих действий в развитии личности ребенка через использование искусства.

В настоящее время специальная психология и педагогика все больше опираются на терапевтические возможности различных видов искусства и выделяют им важную роль в процессе коррекционно-развивающих занятий с детьми с особенностями развития.

Показателями для использования различных видов искусства в коррекционной работе с детьми служат особенности развития личности ребенка. Среди них:

- нарушения психоэмоциональной сферы (эмоциональная депривация, чувства одиночества, трудности эмоционального развития, стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, неустойчивость психики, повышенная тревожность, фобии);

-нарушение коммуникативно-рефлексивных процессов (конфликтные отношения, внутрисемейные ситуации, негативная «Я» концепция, низкая и неправильная самооценка, низкий уровень восприятия);

- психосоматические отклонения в развитии (в дыхательной, сердечно-сосудистой, двигательной, вегетативной, центральной нервной системах).

На важность искусства в воспитании и обучении детей с особенностями развития указывали представители зарубежной специальной педагогики: Э. Сеген, Ж. Демор, Ж. О. Декроли, а также отечественные специалисты Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, В. П. Кащенко и др.

Ученые все чаще указывают на благоприятное влияние искусства в процессе коррекции психических процессов у детей, чем подтверждая идею «воспитание посредством искусства», получившую распространение в начале XX в.

Н. П. Сакулина и Н. А. Ветлугина утверждают, что дети воспринимают искусство как сложную психическую деятельность, которая сочетает в себе познавательную и эмоциональную деятельность. Художественно-творческая деятельность детей как здоровых, так и нуждающихся в комплексной помощи, помогает сенсорному, речевому развитию детей, развитию мышления, активизирует познавательную деятельность, воображение, способность различать цвет, форму, звуки, подводит к глубокому пониманию явлений окружающего мира, развивает положительные личностные качества, корректирует психоэмоциональное состояние.

Коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими особенности развития, рекомендуется осуществлять в творческой деятельности по следующим направлениям:

1. Воспитание способности эстетически воспринимать окружающую действительность в жизни и в произведениях искусства;

2. Развитие собственной творческой деятельности детей (художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, театрализованно-игровой). [1]

Коррекционные возможности искусства связаны с предоставлением ребёнку с особенностями развития свободы самовыражения и самореализации. Создавая продукты художественной деятельности, ребёнок облегчает процесс общения со взрослыми и сверстниками на разных этапах развития. Повышая самооценку ребёнка с помощью интереса к результатам его творчества, решаются важные задачи, такие как адаптация ребёнка.

Главная особенность коррекционного воздействия искусства в развитии детей с различными нарушениями развития заключается в том, что ребёнок испытывает новые позитивные эмоции, у ребёнка возникают новые потребности, а значит и способы их удовлетворения, а том или ином виде искусства.

При участии ребёнка в творческой деятельности со взрослыми и сверстниками расширяется социальный опыт, ребёнок научается взаимодействовать в совместной деятельности. В групповой работе ребёнок проявляется свою индивидуальность. Это формирует его внутренний мир как личности, ребёнок начинает чувствовать себя социально значимым. Все виды искусства, с которыми ребёнок знакомится в дошкольном и школьном возрасте оставляют свой отпечаток на адекватном поведении ребенка, на его умении общаться в коллективе, семье, способствует коррекции межличностного взаимодействия с окружающими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О.О. Стокозенко, И.Н. Карачевцева
НИУ «БелГУ», г. Белгород

Аннотация. В современном обществе распространенным речевым расстройством среди детей является общее недоразвитие речи (ОНР). У учащихся с общим недоразвитием речи к началу обучения чтению наблюдаются выраженные трудности овладения перцептивно-смысловыми навыками, в частности для понимания читаемых текстов, играет роль навык морфемного анализа, который у детей с общим недоразвитием речи формируется с большим трудом. В данной статье мы подробно рассматриваем особенности овладения навыком морфемного анализа, учащимися начальной школы с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, морфемный анализ, смысловой компонент читательской деятельности.

Основная цель читательской деятельности – это смысловая обработка информации. В овладении детьми смысловым компонентом чтения, огромное значение имеют операции морфемного анализа (в виде идентификации и сопоставления грамматических форм слов). В ходе этого процесса реализуются операции выбора нужного значения каждого слова на основе анализа их сочетаемости в контексте предложения, определяется общее значение целых словосочетаний и прежде всего образующих предикативные пары. Эти значения соотносятся между собой, на основе чего читающий (слушающий) выходит на установление общего фактического (предметного) значения предложения [2]. На основе сопоставления значений слов и словосочетаний происходит понимание воспринятой фразы как сообщения о каком-то факте, явлении окружающей действительности, что и является положительным результатом деятельности восприятия. Только разобравшись в закономерностях образования слов и формообразования возможно полноценное усвоение грамматики и полноценное понимание читаемых текстов. Таким образом, анализ состава слова — необходимая составляющая восприятия и понимания текста. Поэтому формирование у детей действия морфемного анализа слов — одна из существенных задач начального языкового образования [1].

Мы решили проверить положение о том, что трудности понимания текста при чтении связаны с трудностями морфемного анализа слов. Для этого организовали экспериментально исследование, которое проводилось в ноябре 2017 года на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Начальной школы-детского сада № 44", г. Белгород. Школа работает по программе "Школа XXI века ". Обучение русскому языку проводится по учебникам Н.Ф. Виноградовой.

Выборку экспериментальной группы составили дети младшего школьного возраста, а именно учащиеся третьего класса с речевыми нарушениями. Для определения уровня сформированности навыка морфемного анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи в первом блоке заданий детям предлагалось прочитать предложения и подобрать соответствующие к ним картинки:

1. Попугай вылетает;
2. Попугай подлетает;
3. Попугай улетает.

При чтении дети должны были ориентироваться не только на семантическое значение слов, но и на их морфологические признаки. Во втором блоке заданий требовалось прочитать тексты и ответить на вопросы. Особенностями текстов является то, что правильный ответ на вопрос зависит от ориентации ребенка на окончания глаголов 3-го лица, прошедшего времени, единственного числа женского и мужского рода, а так же от ориентации ребенка на окончания имен прилагательных женского рода единственного числа. Примеры предлагаемых детям текстов:

1. Жизнь на ферме.

На ферме много животных. Саша и Женя помогают родителям ухаживать за ними. Саша очень любит лошадей. И каждый день их кормил только Саша. А Женя всегда ухаживает за кроликами. Они ей очень дороги.

Вопрос: За кем ухаживал мальчик?

2. Новогодняя традиция.

Перед Новым годом каждая семья наряжает ёлку. Вот и семья Семеновых не стала исключением. В этом году мама купила много новых игрушек. Саша очень рада, что ёлка станет ещё наряднее. Папа всегда украшает её яркой, светящейся гирляндой. А Саша развешивает мишуру. Папа, мама и Саша очень любят эту традицию.

Вопрос: Как ты думаешь, у родителей сын или дочь?

В третьем блоке заданий предлагалось разобрать слова по составу и вписать в схему подходящее слово. Данные задания дают возможность оценить влияние возможной грамматической не компетенции детей с общим недоразвитием речи на правильность понимания при чтении. Во времени дети не были ограничены. Допускалось оказание индивидуальной помощи ребенку. Среди видов помощи условно можно выделить три основных: стимулирующая, направляющая, обучающая [3].

В результате качественного и количественного анализа мы получили следующие результаты: 58% учащихся показали низкие результаты и у 42% учащихся средние показатели сформированности операций морфемного анализа. Небольшое количество детей справились с заданиями неплохо, но высоких показателей нет ни у одного испытуемого. Результаты нашего исследования свидетельствуют, о проблеме ориентации на морфемы при чтении у большей части детей с нарушениями речи. А трудности выполнения задания, направленного на морфемный разбор слова, т.е. выделение в словах корня, при-

ставки, суффиксов, окончания, основы, объясняют неготовность обратить внимание на данные части слова при чтении текста.

В результате проведенного исследования мы видим низкую готовность младших школьников с нарушениями речи к овладению операциями морфемного анализа, что сказывается на формировании смыслового компонента чтения и обусловливает необходимость введения специального подготовительного раздела в структуру коррекционно-логопедической работы с этой категорией школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина, Г.В. Трудности смысловой обработки текста при чтении учащимися с нарушениями речи. - М., 2004. - С. 39-44.

2. Карачевцева, И.Н. Смысловой компонент читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи: изучениеи направления работы: монография / И.Н. Карачевцева. Т.А. Алтухова. - Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. - 144 с.

3. Чиркина, Г.В. Особенности логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. - М, Арктика 2003. 241 с.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА

А. Е. Федотова, А. Н. Осипова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены результаты исследования исследования по проблеме коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста в условия логопункта.

Ключевые слова: нарушения письма, логопедическая коррекция, логопункт.

Проблема нарушения письма у детей младшего школьного возраста является актуальной, так как письмо из цели начального образования превращается в средство дальнейшего получения знаний.

Проблему нарушения письма у детей изучали такие ученые, как Б. Г. Ананьева, Р. Ф. Спирова, В. И. Городилова, Л. Н. Ефименкова, Л. И. Климанова.

Одним из важнейших школьных навыков, которым должен овладеть каждый ребенок, является письмо [2]. Именно поэтому изучение дисграфии имеет особый интерес у современных ученых. Дисграфия – это специфическое расстройство речевой деятельности у детей, а также нарушение усвоения и функционирования навыка письма [1].

Целью исследования является изучение педагогических условий коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Мы предположили, что коррекция дисграфии у детей младшего школьного возраста будет проходить более эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- учет возрастных, речевых, индивидуальных возможностей младших школьников;
- целенаправленность, систематичность, последовательное усложнение работы по формированию грамотной письменной речи.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы был проведен педагогический эксперимент, который состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего этапа эксперимента: выявить нарушения письма у младших школьников.

В ходе констатирующего эксперимента было проведено обследование устной речи, письменной речи детей младшего школьного возраста. Для этого нами использованы методики Р. И. Лалаевой, Л. В. Венедиктовой,

Анализ проведенных диагностических исследований свидетельствует, что у учеников младших классов наблюдается замена букв, как по графическому сходству, так и по аккустическому, имеются ошибки в употреблении падежных окончаний, замена предлогов, неправильное согласование слов в роде и падеже. Также у детей наблюдаются ошибки, в связи с несформированностью оптико-пространственного восприятия.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствовали о необходимости проведения формирующей работы.

В ходе формирующего эксперимента были определены основные направления коррекционной работы по преодолению акустической дисграфии и формированию мыслительных операций у младших школьников; отобран материал для логопедического воздействия по преодолению акустической дисграфии и развитию мышления у учащихся начальных классов; осуществлена логопедическая реабилитация в соответствии с направлениями и содержанием коррекционной работы.

После завершения коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, нами был проведен контрольный эксперимент.

Результаты контрольного эксперимента показали, что своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребёнка, учёт особенностей формирования его навыков чтения и письма составляют основу для поиска приёмов и определения содержания эффективной работы педагога по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста будет более эффективен, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов. Что подтверждает нашу гипотезу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнева И.А., Гусева Т.С. Профилактика оптической дисграфии у детей с общим недоразвитием речи с признаками левшества // Культурологический подход в специальном образовании:

психолого-педагогический аспект: сборник научных статей. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2016. С. 168-170.
2. Zakirova, V. G., Velieva, S. V. Optimization Mental States children 6–7 years with speech disorders in a cross-cultural space / V. G. Zakirova, S. V. Velieva // IEJME : Mathematics Education. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 1735-1749.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАССКАЗ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А. Е. Федотова, Г. И. Ибрагимова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Данная статья посвящена результатам экспериментальной работы по формированию умения составлять описательный рассказ у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, описательный рассказ, логопедическая работа.

Цель данной опытно-экспериментальной работы заключалась в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной апробации педагогических условий способствующих формированию умения составлять описательный рассказ у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объектом исследования явилось коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Предметом исследования вступает процесс формирования умения составлять описательный рассказ у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: мы предположили, что успешному формированию умения составлять описательный рассказ у детей старшего дошкольного возраста с ОНР будут способствовать следующие педагогические условия: четкая организация преемственности работы логопеда, воспитателя и родителей; создание предметно-развивающей среды, способствующей развитию связной речи.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы был проведен педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов – констатирующего, формирующего и контрольного.

Целью констатирующего этапа исследования было выявление уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Исследование проходило в дошкольной образовательной организации № 3 «Радуга» Комсомольского района. В качестве диагностической методики использовалась тестовая методика диагностики устной речи В. П. Глухова [1]. Комплексное исследование включало семь последовательных экспериментальных заданий, направленных на выявление уровня развития связной речи.

Обратимся к анализу результатов констатирующего этапа исследования. 15 % экспериментальной группы 25 % дошкольников контрольной выполнили задание среднем уровне. это указывает, что рассказ значительной степени изображенной ситуации. В рассказе отдельные неправильные предложения. Связующие звенья либо представлены, ограниченно. Рассказ из простых, очень краткий.

Можно сделать вывод, что составление описательного рассказа трудным для дошкольников с ОНР. Дети группы также значительные трудности составлении рассказа-описания. В рассказах большое количество смысловой передачи языкового оформления. Все это свидетельствует о необходимости проведения формирующей работы.

Целью формирующего эксперимента было целенаправленное формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с учетом выделенных нами педагогических условий.

В своей работе мы опирались на исследования Т.Б. Филичевой [4], Т.С. Гусевой [2], Т.Н. Семеновой [3] и др. и уделяли особое внимание закреплению навыка связного, последовательного и выразительного пересказа литературных произведений; значительное место отводилось упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, сочинения из собственного опыта и формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации и определять содержание своего высказывания.

Для выявления динамики развития умения составлять описательный рассказ дошкольниками с ОНР нами был проведен контрольный этап исследования.

Диагностика развития связной речи на контрольном этапе эксперимента, выявила эффективность предложенной нами системы развивающей работы при соблюдении выделенных нами педагогических условий. Экспериментальная группа продемонстрировала намного лучшие результаты, по сравнению с контрольной.

Проведенная нами экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста позволяет сделать вывод о том, что выявленные и реализованные нами педагогические условия формирования умения составлять описательный рассказ дошкольниками с ОНР являются эффективными, что и подтверждает нашу гипотезу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию. Дефектология: учебник для вузов / В. П. Глухов - М.: Просвещение, 2013. – 398 с.
2. Наумова А.А., Семенова Т.Н. Система работы по формированию навыков пересказа у детей с общим недоразвитием речи с использованием мнемотаблиц // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2017. С. 96-98.
3. Садеева Л.М., Гусева Т.С. Развитие навыков рассказывания из личного опыта детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практическая конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2017. С. 116-119.

4. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. — М., 2015: учебник для вузов. - М.: Просвещение, 2014. – 207 с.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА В ЛЕЧЕНИИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

С. Ю. Федорова, С. П. Орлова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

С древних времен считали, что музыкальное, изобразительное, театральное искусство обладают целебными свойствами по отношению к человеку. Например, музыка, является основной составляющей таких занятий, как пение, танцевальная терапия, музыкально-цветовая терапия, психогимнастика, коррекционная ритмика, логопедическая ритмика и др. Целью всех занятий является развитие и коррекция эмоционально-личностной и познавательной сферы человека, помощь в установлении контакта, устранение трудностей в общении, если это необходимо в каком-то конкретном случае, развитие коммуникации.

Изобразительное искусство, является основной составляющей таких занятий, как лепка, рисунок, конструирование.

Театральная деятельность также благотворно влияет на ход развития людей с различными нарушениями.

Применение различных видов искусств в процессе коррекции нарушенного развития у детей является благоприятным, потому что у детей с задержкой психического развития, трудностями в речи, с нарушением слуха, интеллектуальной недостаточностью, расстройствах аутистического спектра зачастую страдает вербальный контакт. С помощью искусства возможно решение психологических проблем и трудностей в общении.

Греки воспринимали музыку как единство танца, музыки и поэзии. Древние индусы придерживались мнения, что вселенная и законы ритма неделимы. Французы, голландцы и шведы применяют музыкотерапию в психотерапии и хирургии. Однако при использовании данного вида терапии необходимо учитывать особенности заболевания человека и физиологическое воздействие на организм.

В XVII в. были первые попытки осознания воздействия музыки на организм человека. К концу XIX — началу XX. в. были предприняты экспериментальные исследования.

В России благодаря В. М. Бехтереву в 1913 г. был организован комитет по исследованию музыкально-терапевтических эффектов. В данный комитет вошел ряд выдающихся врачей и представителей музыкального мира. Результаты исследований таких ученых, как В. М. Бехтерева, И. М. Сеченова, И. Р. Тарханова, Г. П. Шипулина подтверждают благотворное воздействие музыки на ряд систем организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную. Музыка помогает и в решении проблем с одиночеством и улучшает самочувствие.

Исследования, проводившиеся по проблеме воздействия искусства на человека в конце XX века в России в области здравоохранения и образования дали результаты о положительной динамике в развитии. В Москве в 1997 г. Была открыта Международная академия интегративной музыкотерапии (МАИМ). Основной задачей академии являлось обучение нового поколения специалистов – музыкотерапевтов, которые обобщают знания и навыки музыканта и врача. В академии и по сей день исследуется, каково же влияние различных видов искусства на развитие детей с нарушениями.

В конце XX века в Англии, в Лондоне разрабатывались музыкально-терапевтические программы для специальных школ и клиник. В Германии и США специалисты реабилитационных центров делают акцент на изучение влияния арттерапевтических методик на детях с различными нарушениями. В этих центрах в наибольшей степени развиты такие направления, как инструментальная и вокальная терапия, художественное творчество, драмтерапия. Работа проводится как в группах, так и индивидуально. В музыкально-терапевтическом сеансе ребенок имеет возможность выразить свои эмоции в различных видах искусства. Это позволяет решить имеющиеся у них внутренние конфликты.

В 1970—1980 гг. было опубликовано несколько монографий, посвященных музыкотерапии. В текстах содержатся главы, в которых прием музыки показан людям в лечебных целях. Так, для страдающих неврозами было предложено (К. Швабе, 1974), ранним детским аутизмом (Р. О. Бенензон, 1973), органическими заболеваниями головного мозга (Э. Коффер-Ульбрих, 1971). Также проводились исследования по объективизации влияния музыки на детей (У. Грюс, Г. Грюс, З. Мюллер, 1971). В книге Ю. Брюкнер, И. Медераке и К. Ульбрих «Музыкотерапия для детей», которая была опубликована в 1982 г. в Берлине мы можем подробнее изучить те виды музыкотерапии, которые применяются в коррекции нарушений детей.

Вместе с тем, лечебным воздействием на организм обладают танец, театральная деятельность, сказкотерапия, лечение чтением с которыми можно дать зрителям уроки нравственности и верности.

С древних времен изобразительное искусство считали эффективным средством воздействия на человека. В Древней Греции в галереях выставляли скульптуры, олицетворявшие благородные человеческие качества («Милосердие», «Справедливость», «Мужество» и др.).

В Европе начало использования изоискусства в лечении психических расстройств относится к началу XX в. В Великобритании этой проблемой занимались такие ученые, как М. Ричардсон, Дж. Дебуффе, Е. Гутман и др. В книге А. Хилла «Изобразительное искусство против болезни» (1945) мы можем наблюдать приемы преодоления недугов и ускорения процессов восстановления и реабилитации. Автором был введен новый термин «арттерапия» - изобразительное искусство как средство, имеющее лечебный эффект.

С помощью арттерапии эмоционально травмирующая ситуация находит свое внешнее выражение, в результате чего облегчается состояние человека.

Вторая половина XX в. в России и за рубежом характеризуется созданием первых профессиональных объединений арттерапевтов. Они были приверженцами сохранения психического и физического здоровья граждан посредством изобразительного искусства и других видов творчества, как психотерапевтического инструмента.

В настоящее время выделены такие направления использования искусства в коррекционной работе, как психофизиологическое (связанно с коррекцией психосоматических нарушений), психотерапевтическое (связанно с воздействием на когнитивную и эмоциональную сферы), психологическо (выполняет катарсистическую, регулятивную, коммуникативную функции), социально-педагогическое (связанно с развитием эстетических потребностей, расширением общего и художественно-эстетического кругозора, с активизацией потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве). Реализация этих направлений в работе с детьми с проблемами в развитии дает положительные результаты.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что приобретаемые положительные эмоции от общения с искусством оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы, помогают в снятии психоэмоционального напряжения, мобилизуют резервные силы организма, помогают справиться с одиночеством, и повысить творческий потенциал человека. Эти выводы отечественных ученых положили в основу научного обоснования использование искусства в коррекционной работе со взрослыми и детьми, имеющими те или иные особенности в развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

Ю.Н. Цветкова, Т.В. Романова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы проблемы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, представлен анализ результатов экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности изучаемого качества у детей, а также апробации программы, направленной на формирование коммуникативных навыков у данной категории детей средствами сюжетно-ролевых игр.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дети с задержкой психического развития (ЗПР), сюжетно-ролевые игры.

Коммуникативные навыки – это умение общаться с людьми, от которого зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями [3], [6].

Проблема формирования коммуникативных навыков особо актуальна для детей с задержкой психического развития. Ее изучению посвящено множество специальных исследований (М. С. Певзнер, Л. И. Переслени, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер, У. В. Ульенковой и др.). Они подчеркивают, что у детей с ЗПР возникают трудности в формировании коммуникативных навыков. Несовершенство коммуникативной сферы не обеспечивает процесс общения, а значит, и не способствует развитию познавательной деятельности [4].

С целью выявления психолого-педагогических условий формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами было предпринято экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 23 «Берегиня» компенсирующего вида города Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте приняло участие 14 детей в возрасте 5-6 лет с ЗПР, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы (по 7 детей в каждой группе).

Для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были отобраны следующие методики:

– «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [5], направленная на изучение коммуникативных навыков и умений в процессе общения со сверстниками и совместной деятельности;

– «Диагностика коммуникативно-речевых умений дошкольников» И.Д. Коненковой [2], направленная на выявление контактности, активности и общего звучания речи.

По первой методике были получены следующие результаты: в экспериментальной группе значительное количество детей с ЗПР показало низкий уровень сформированности коммуникативных навыков (71%), на среднем уровне оказалось 29% детей, испытуемых с высоким уровнем не выявлено; в контрольной группе количество детей с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков составило 57%, со средним уровнем – 43%, детей с высоким уровнем выявлено не было. Дети, выполнившие задание на среднем уровне, не всегда могли договариваться, что являлось причиной возникновения конфликтов при делении карандашей и выборе цвета, узора. А испытуемые с низким уровнем не смогли договариваться, не приходили общему решению, не осуществляли взаимопомощь по ходу рисования, а также не делились карандашами. Соответст-

венно, рукавчики детей с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков оказались разными.

Результаты исследования по второй методике следующие: в экспериментальной группе 43% детей показали средний уровень сформированности коммуникативных навыков, 57% детей – низкий уровень; в контрольной группе количество детей со средним уровнем сформированности коммуникативных навыков составило 57%, с низким уровнем – 43%. В обеих группах детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков выявлено не было. Дети, показавшие средний уровень сформированности коммуникативных навыков, вступали в контакт, отвечали на вопросы, однако давали неполные ответы, перебивали собеседника, могли соскальзывать на другие темы. Дети с низким уровнем – не всегда вступали в контакт, были малоактивны и малоразговорчивы, на вопросы отвечали односложно или игнорировали их.

Таким образом, для большинства старших дошкольников с ЗПР характерен низкий уровень владения коммуникативными навыками. У детей возникали трудности в установлении контакта со сверстниками. Они не умели договариваться, находить общие пути решения, были малоразговорчивы и менее активны.

На основании полученных результатов была разработана и апробирована программа формирования коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с ЗПР средствами сюжетно-ролевых игр. Она включала в себя три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Первый этап направлен на создание доброжелательной среды, установление контакта, снижение эмоционального напряжения [1]. Целью второго этапа было формирование коммуникативных навыков у детей средствами сюжетно-ролевых игр. На этом этапе занятия были направлены на развитие способности к сопереживанию, отзывчивости, сотрудничества. Заключительный этап направлен на закрепление сформированных коммуникативных навыков.

Таким образом, нами была проведена целенаправленная работа по формированию коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с ЗПР средствами сюжетно-ролевых игр. К концу формирующего этапа эксперимента дети стали внимательнее и увереннее в себе, повысилась их работоспособность. Они стали доброжелательнее к друг другу, активно включались в игры.

На данном этапе исследование не завершено. Далее планируется проведение контрольного этапа эксперимента для определения динамики уровня сформированности коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Игра как средство преодоления негативных психических состояний у детей 5-6 лет / С. В. Велиева, Т. В. Ильина // Fundamental science and technology – promising developments X : Proceedings of the Conference. North Charleston, 12-13.12.2016, Vol. 1. – North Charleston, SC. – USA : Cre-ateSpace, 2016. – 562 p. – P. 59–61.
2. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. – М. : Гном и Д, 2005. – 80 с.
3. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И.М. Михайлова. – М. : Псков, 2005. – 188 с.

4. Миронова Е.Н., Захарова Г.П. Педагогические условия формирования коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2016. С. 118-120.
5. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М. : Академия, 2000. – 293 с.
6. Ivanova N.V., Zakharova G.P., Guseva T.S., Deryabina M.Y., Veliyeva S.V., Semenova T.N., Vasileva N.N. Scientific and methodic basis for monitoring of professional readiness of the future teachers to communicative language development of preschool children in a dialogue of cultures // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Т. 6. № 2 S3. С. 50-56.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М.А. Язовских, А.А Вебер
ШГПУ, г. Шадринск

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В ней освещены проблемы формирования антонимии у детей старшего дошкольного возраста. В статье представлена логопедическая работа по развитию словаря антонимов у детей в рамках образовательной программы дошкольного образования для детей с ОНР с 3 до 7 лет Натальи Валентиновны Нищевой, а также результаты апробации данной технологии на базе детского сада компенсирующего вида.

Ключевые слова: антонимы, ОНР, словарь, дети старшего дошкольного возраста.

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к росту общего недоразвития речи у дошкольников, при котором недостаточно сформированы основные компоненты речевой системы: лексическая, грамматическая, фонетико–фонематическая системы, связная речь [3].

Одно из главных мест в развитии лексической стороны ребенка занимают антонимы. Антонимы–это слова, принадлежащие к одной и той же части речи и имеющие противоположные значения. Формирование антонимии у детей дошкольного возраста входит в один из основных компонентов становление лексико–семантической системы и представляет собой один из этапов развития детского словаря [2].

Являясь актуальной для изучения, проблема обогащения словаря антонимов у детей с речевыми нарушениями привлекала многих исследователей. Такие учёные, как Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, В.А. Гончарова, Л.Г. Парамонова, В.Н. Еремина, Г.А. Волкова отмечают наличие существенных трудностей у детей с ОНР при употреблении антонимов.

Целью данной статьи является ознакомление с разработанной и апробированной системой логопедической работы, необходимой для эффективной коррекционно–

развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР по обогащению словаря антонимов.

На основе теоретического исследования формирования словаря антонимов у дошкольников с ОНР было проведено обследование детей. Обследование детей проходило на базе МКДОУ «Детский сад компенсирующего вида №23 «Солнышко» г. Шадринска.

С целью выявления уровня сформированности словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, была выбрана адаптированная методика на базе психолого–логопедического обследования речи детей Г.А Волковой [1].

По результатам обследования было выделено 3 уровня сформированности словаря антонимов: высокий уровень– данный уровень не был выявлен ни у одного испытуемого; средний уровень–выявлен у 60% детей; низкий уровень– продиагностирован у 40% детей.

В результате проведенного обследования на выявление уровня сформированности словаря антонимов у детей дошкольного возраста с ОНР, были выявлены такие особенности как: ограниченный словарный запас (пассивный словарь преобладает над активным); отмечается неадекватное использование антонимических средств языка (трудности в понимании значении антонимов, выделении антонимов в наборе слов, вычленении антонимов в предложениях, а также использовании антонимов в словосочетаниях и предложениях).

С учетом индивидуальных особенностей детей, была разработана логопедическая технология по обогащению словаря антонимов у детей дошкольного возраста с ОНР. При разработке учитывались программные задачи и планирование логопедической работы в рамках образовательной программы дошкольного образования для детей с ОНР с 3 до 7 лет Н.В. Нищевой [4].

Данная технология включала в себя занятия на развитие словаря антонимов по таким направлениям как: развитие активного и пассивного словаря антонимов, развитие понимания слов антонимов, развитие умения находить отличительные черты по определенному семантическому признаку, развитие способности находить слова–антонимы, развитие способности подбирать слова–антонимы, развитие использования анатомических средств в словосочетаниях, развитие использования анатомических средств в предложениях, развитие способности выделять антонимы в наборе слов на слух.

Разработанная логопедическая технология включала в себя 20 занятий. Длительность коррекционной работы составила 3 месяца.

С целью оценки эффективности предложенной логопедической технологии по развитию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, было проведено повторное обследование детей по той же методике, что и на этапе констатирующего эксперимента.

В результате апробации созданной логопедической технологии, появилось двое испытуемых с высоким уровнем развития словаря антонимов – 20% от общей выборки числа испытуемых. Дети, отнесенные к данной группе, стали подбирать слова антонимы,

правильно употреблять их в речи, также они могут находить антонимы из ряда слов на слух.

У 70% детей выявлен средний уровень развития словаря антонимов. Дети, отнесенные к данной группе, стали лучше справляться с заданиями: на применение антонимов в словосочетаниях, а также выделение антонимов в предложениях.

Один ребенок –10%, остался на низком уровне развития словаря антонимов, однако, он стал лучше справляться с заданиями: на подбор антонимов и применение антонимов в словосочетаниях.

Анализ результатов повторного эксперимента позволяет сделать вывод о положительной динамике в развитие словаря антонимов. Дети, благодаря реализации данной логопедической работы расширили свой словарный запас по антонимам, научились правильно подбирать слова–антонимы, а также различать слова по определенному семантическому признаку. Они стали правильно употреблять анатомические средства языка в словосочетаниях и предложениях, и актуализировали словарь антонимов в экспрессивной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей [Текст] / Г.А. Волкова. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
2. Вологдина, С. С. Результаты исследования состояния синонимии и антонимии у дошкольников с ОНР [Текст] / С.С. Вологдина// Специальное образование.– 2016 –№12.
3. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст]/ О.Е. Громова - М.: ТЦ Сфера, 2005.
4. Нищева, Н. В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР [Текст] / Н. В. Нищева. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЧУВАШСКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ И.Я. ЯКОВЛЕВА

Т.Н. Семенова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева г. Чебоксары

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации на проведение научно-исследовательской работы по теме «Моделирование системы оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» (Проект № 27.9732.2017/БЧ)

Аннотация: в статье представлены примерные планы-конспекты занятий по познавательно-речевому развитию дошкольников с недоразвитием речи на материале текстов некоторых детских рассказов, написанных великим чувашским просветителем И.Я. Яковлевым.

Ключевые слова: рассказы И.Я. Яковлева, познавательно-речевое развитие, ранний и дошкольный возраст, недоразвитие речи.

Детская художественная литература является эффективным средством познавательно-речевого, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития детей с недоразвитием речи. Рассказы и сказки обогащают эмоциональную сферу детей раннего и дошкольного возраста, развивают воображение и дают им прекрасные образцы родного языка. В рассказах дети с речевыми расстройствами познают точность и лаконичность слова, улавливают в них интонационную выразительность, напевность, ритмичность и образность речи, юмор и метафорические сравнения.

В статье приводятся примеры фрагментов занятий по познавательно-речевому развитию дошкольников на материале детских рассказов И.Я. Яковлева.

Рассказ «Петух». «Есть у нас большой красный петух. Каждый раз ровно в полдень взлетает он на телегу и громко поёт: «Кука-ре-ку-у!» Голос у него - прямо заслушаешься, хвост - загляденье, колесом. Гребешок у петуха большой, ноги мохнатые, шпоры длинные. А ваш петух каков?»

Словарная работа на основе наглядного материала: «полдень» - половина дня между восходом и заходом Солнца; «телега» - четырёхколёсная грузовая повозка, в которую обычно впрягают лошадей; «мохнатый» - покрытый, обросший шерстью, волосами; «шпоры» – острый коготь на ноге у петуха, которым они пользуются во время драк; «гребешок» – верхняя часть головы петуха.

Беседа по содержанию текста: «Какой у них петух? Когда петух взлетает каждый раз на телегу? Что делает петух ровно в полдень? Куда взлетает петух ровно в полдень? Как поет петух? Почему голосом петуха можно заслушаться? Почему у петуха хвост – загляденье? Почему у петуха хвост – колесом? Какой у петушка гребешок? Какие у петуха ноги? Какие у петуха шпоры?»

Динамическая пауза: дети стоят лицом в круг, в центре – ребенок в шапочке петушка. Дети идут по кругу, высоко поднимая согнутые в коленях ноги и размахивая крыльями: «Трух-тух-тух-тух! Ходит по двору петух. Сам – со шпорами, хвост – с узорами! Под окном стоит, на весь двор кричит! Кто услышит – тот бежит! «Петух» также идет по круг, но в противоположную сторону. Дети разворачиваются лицом в круг, продолжая размахивать «крыльями». «Петух» останавливается в центре круга, хлопает себя «крыльями» и кричит «Ку-ка-ре-ку!». Дети разбегаются, «петух» догоняет.

Речевые игры и упражнения по содержанию текста: каких еще домашних птиц Вы знаете? (активизация словаря существительных); как петух кричит «Кука-ре-ку-у!» (на одном выдохе, пропевая гласные звуки) как он кричит, когда он далеко (громко), когда он - близко (развитие силы голоса и речевого дыхания); посчитаем, сколько петухов на картинке (согласование существительных с числительными); скажи наоборот: мохнатый – гладкий, лысый, голый, гладкошерстный (активизация словаря антонимов).

Повторное чтение текста, а затем – пересказ содержания рассказа детьми.

Рассказ «Сколько стоил хомут». «Давно уж это было. Один крестьянин из нашей деревни купил на базаре хомут и принёс его домой. Пришёл к нему сосед и спрашивает: «Много ли за хомут заплатил?», а тот ему в ответ: «Цену-то я не знаю, а заплатил полтинник».

Словарная работа на основе наглядного материала: «крестьянин» – житель деревни или села, который выращивал на своей земле урожай и держал скотину, «скотина» – четвероногие домашние животные с копытами, «базар» – синоним «рынок», торговое место, где много покупателей и продавцов; «хомут» – специальная дуга, которая надевается на шею коню или лошади; «полтинник» – в старину 50 копеек.

Беседа по содержанию текста: «Когда это было? Кто ходил на базар и купил там что-то? Что купил один крестьянин из нашей деревни на базаре и принес домой? Что такое хомут? Кто пришёл к нему домой? Что спросил сосед? Что ответил крестьянин? Сколько заплатил крестьянин за хомут?».

Динамическая пауза: в паре один – «лошадка», другой – «возчик». С помощью «вожжей» — прыгалок, поясов, веревочек – нужно «запрячь» лошадку. «Лошадки» и «возчики» бегут: «Еду, еду, к бабке, к деду! На лошадке, в красной шапке, по ровной дорожке, на одной ножке, в рваном лапоточке, по ямам по кочкам. Гоп, гоп, гоп…Тпру-у-у!». Затем дети меняются ролями.

Речевые игры и упражнения по содержанию текста: называние частей лошади – голова, бок, хвост, грива, копыта, подковы, брюхо, спина, ноздри, уши, глаза (активизация словаря существительных); у лошади голова, а у жеребенка – головка, и так далее: бок – бочок, хвост – хвостик, грива – гривушка, копыта – копытца, подковы – подковки, брюхо – брюшко, спина – спинка, ноздри – ноздринки и др. (формирование навыков словообразования); отхлопай, сколько слогов в словах: крестьянин, хомут, полтинник, базар, деревня, заплатил (формирование слоговой структуры слова).

Повторное чтение текста, а затем – пересказ содержания рассказа детьми.

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Л. С. Чернова
СГСПУ, г. Самара

Аннотация. В статье описаны результаты исследования сформированности навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с раним детским аутизмом.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, дети с ранним детским аутизмом

Значение понятие «навыки самообслуживания» в трудах авторов, занимавшихся этой проблемой, не получило четного терминологического оформления. Перечень умений дошкольника, входящих в эту группу, также до конца не определен.

«Навыки самообслуживания», по мнению большинства исследователей, представляют собой группу сформированных у ребенка социально-бытовых умений, включающих: навыки одевания и раздевания (последовательность и правильность надевания и снимания одежды, застегивания и расстегивания пуговиц и т.п., завязывания шнурков); навыки приема пищи (владение вилкой и ложкой); гигиенические навыки (отправление физиологических потребностей, умывание, чистка зубов, гигиена тела); навыки опрятности и аккуратности (уборка одежды в шкаф в строгом порядке, уборка игрушек и т.д.).

Навыки самообслуживания представляют собой одну из и фундаментальных первичных групп социальных навыков, овладение которыми знаменует первую ступень трудовой деятельности дошкольника. По сути, навыки самообслуживания можно отнести к группе первичных трудовых навыков человека. Самообслуживание определяется именно как трудовые действия, направленные на удовлетворение собственных потребностей.

Формирование навыков самообслуживания у детей с аутизмом представляет собой серьезную педагогическую проблему. По мнению О.С. Никольской, Р.Е. Баенской,[2] М.Ю. Ведениной[1] и других исследователей, занимавшейся данным вопросом, сложности в обучении таких детей связаны с нарушениями у них контакта, стойкой стереотипностью действий, часто встречающимся негативизмом, трудностями произвольного сосредоточения, а также несформированностьюобщей и мелкой моторики. Детям с аутизмом свойственна неприспособленность к решению повседневных житейских ситуаций, трудности применения накопленных знаний в реальной жизни. Несостоятельность ребенка в социально-бытовой сфере делает практически невозможным его самостоятельное существование в обществе, создаёт большие трудности для всей его семьи. Вот почему решение проблемы формирования социально-бытовых навыков у ребенка с аутизмом представляет собой важнейшую педагогическую задачу.

С целью изучения сформированности навыков самообслуживания у данной категории дошкольников, нами было проведено экспериментальное исследование на базе детского отделения Самарской психиатрической больницы и реабилитационного центра «Журавушка» г. Самары. В эксперименте приняли участие 16 детей старшего дошкольного возраста с аутизмом. Среди них 7 девочек и 9 мальчиков в возрасте от 5, 5 до 7 лет. Все испытуемые имеют клинический диагноз «синдром раннего детского аутизма» по типу синдрома Каннера.

С целью определения уровня сформированности навыков самообслуживания проводилось педагогическое наблюдение за деятельностью детей в режимные моменты в течение нескольких дней. Данные наблюдения протоколировались.

Критериями оценки сформированности навыков самообслуживания явились: последовательность осуществления навыка и наличие всех действий; вовлечение правой и левой руки; самостоятельность выполнения.

Таким образом, проанализировав данные педагогического наблюдения, можно констатировать что: нулевой уровень сформированности навыков самообслуживания у испытуемых выявлен у 12.5% дошкольников; начальный уровень сформированности навыков самообслуживания у 37,5% детей; средний уровень сформированности навыков самообслуживания отмечен в 37,5% случаях; достаточный уровень сформированности навыков самообслуживания выявлен у 12.5% испытуемых; высокий уровень сформированности навыков самообслуживания в данной группе детей не зафиксирован.

Среди особенностей поведенческих реакций детей с РДА в процессе выполнения режимных моментов было отмечено наличие полевого поведения. Так, Ваня П. в ответ на попытки воспитателя помочь ему выполнить определенные действия последовала неадекватная агрессивная реакция, когда ребенок начал щипать взрослого и кричать «Иди в угол», а потом агрессия резко сменилась плачем. В обеденное время мальчик, хотя и самостоятельно занимает место за обеденным столом, но начинает обед с питья, пробует пищу на вкус, если не нравится _ сразу же уходит из-за стола. Не принимает жидкую пищу, предпочитая ей кусок хлеба, который ест с жадностью, откусывая большие куски

Рома Т. за общий стол не садится, кормит его воспитатель. Во время еды ребенок постоянно пытается убежать, либо плачет и кричит, проявляет неадекватную реакцию.

Анализируя результаты проведённого эксперимента, можно сделать следующие выводы:

– уровень сформированности навыков самообслуживания в исследуемой группе дошкольников в среднем соответствует начальному и среднему уровню;

– на уровень развития навыков самообслуживания влияет присутствие у испытуемых страхов за счёт повышенной сензитивности таких детей, преобладание моторной неловкости и негативизма, трудности произвольного сосредоточения и нарушение мотивации;

– наблюдая за взаимоотношениями родителей с детьми и беседуя со специалистами (воспитателями, дефектологом) нами были сделаны выводы, что в большинстве случаев присутствует гиперопека в отношении между аутичным ребёнком и его родителями, что также влияет на уровень сформированности навыков самообслуживания в исследуемой группе дошкольников

ЛИТЕРАТУРА

1. Веденина М.Ю., Костин И. А. Аутичный ребенок. Проблемы в быту / М.Ю. Веденина, И.А.Костин. - М.: Изд-во Общества помощи аутичным детям, 2003.

2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 2007.

3. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е.В.Моржина. - М.: Теревинф, 2006.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Е. В. Барцаева, Д. А. Гордеева

МГПИ имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования особенностей коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дошкольники, нарушение интеллекта.

В последнее время существенное внимание уделяется проблеме развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста, имеющих нарушение интеллекта, которое представляет собой состояние задержанного или неполного развития психики, которое характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей [2]. Анализ литературных источников свидетельствует о сущности и значимости коммуникативных умений в развитии ребенка, которые способствуют его психическому развитию [1].

Одним из основных направлений в воспитании дошкольников с нарушением интеллекта выступает изучение особенностей общения, коммуникативного поведения таких детей. В нашем исследовании интерес представляют особенности межличностных отношений, навыков общения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта со взрослыми и окружающими их сверстниками.

Цель нашего экспериментального исследования – выявить уровень коммуникации детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития. В эксперименте приняло участие 10 детей старшей группы МДОУ «Детский сад» №122 комбинированного вида г. Саранска с нарушением интеллекта в возрасте 6-7 лет. По данным анамнеза, у всех детей констатируется легкая степень умственной отсталости.

Для решения поставленной цели, нами были использованы следующие методы эмпирического исследования: методика, разработанная Е. О. Смирновой, Х. Т.

Бедельбаевой, А. Г. Рузской, направленная на определение ведущей формы общения со взрослым и определение уровней сформированности коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта; методика «Картинки» (Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной), направленная на выявление коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в общении со сверстниками. Остановимся на рассмотрении количественных и качественных результатах исследования.

Анализ результатов методики «Диагностика форм общения» (Е. О. Смирновой, Х. Т. Бедельбаевой, А. Г. Рузской) показал, что при наблюдении за общением детьми со взрослыми большинству обследованных свойственна ситуативно-деловая форма общения (80 %), при этом все дети с нарушением интеллекта в первую очередь выбрали игру. Анализ речевых высказываний детей в различных ситуациях общения говорит о том, что чаще всего дети говорили в ситуации, моделирующей ситуативно-деловую форму общения (60% всех высказываний), лишь 26% испытуемых говорили в ситуации, моделирующей внеситуативно-познавательную форму общения, на долю внеситуативно-личностной формы общения приходятся 14% всех высказываний.

Дошкольники с нарушением интеллекта не в значительной мере использовали в своей речи оценочные суждения, не стремились согласовать со взрослым отношение к обсуждаемому, их речевые высказывания практически во всех случаях носят ситуативный характер (80%), при этом дети почти не обсуждали познавательные вопросы, не делились мнением о своих друзьях, сверстниках по группе. В целом у них преобладали высказывания об игрушках, о животных, предметах быта. По функции это чаще всего были обращения за помощью, вопросы, связанные с деятельностью ребенка; по содержанию превалировали информационные высказывания типа простой констатации фактов, не связанными между собой (86% всех высказываний). Вопросы познавательного характера составили 5% от всех высказываний, и лишь 2% сообщений оценочного характера.

Далее остановимся на рассмотрении результатов по методике «Картинки». Анализ данных свидетельствует, что дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта в общении со сверстниками обладают низкой коммуникативной компетентностью. Как оказалось, наиболее предпочитаемым решением конфликтной ситуации для детей указанной категории является агрессивное решение, которое проявляется в ответах детей: побью, дам по голове и т.д. (65% ответов); уход от ситуации (35%), в ответах которых присутствовали такие слова, как убегу, заплачу, пожалуюсь маме, что говорит о недостаточной коммуникативной компетентности. Показателей вербального и продуктивного решения не оказалось, при этом большинство детей проявили полную беспомощность, не могли конструктивно и самостоятельно находить решения в проблемных ситуациях.

Итак, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что для детей дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития характерен низкий уровень владения социально-коммуникативными навыками, преобладание общения ситуативно-делового характера, ситуативность высказываний, агрессивное решение выхода из конфликтной ситуации и др., что препятствует полноценному взаимодействию детей с окружающими людьми. Недостаточность владения внеситуативными формами общения выразилась в несформированности устойчивых мотивов общения со взрослыми, в снижении потребности в общении, несформированности речевого общения и в особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, агрессия).

Таким образом, совокупность полученных в исследовании результатов свидетельствуют, что у большинства детей с нарушением интеллекта наблюдается низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, что предполагает проведение целенаправленной коррекционно-педагогической работы, способствующей повышению у детей указанного контингента уровня коммуникативной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бетанова, С. С. Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости / С. С. Бетанова // Вестник Московского государственного областного университет. – 2012. – №3. – С. 97-107.

2. Лобач, С. А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / С. А. Лобач // Вестник СФУ. – 2014. – № 6. – С. 14-18.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Илларионова, А.Ф. Айзатуллова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г.Чебоксары

Аннотация. В данной статье раскрывается особенности условии коррекции страхов у детей старшего дошкольного возраста. Приводятся данные констатирующего этапа эксперимента, и выявляются уровни развития коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия коррекция страхов.

Термин "коррекция" буквально означает "исправление". Психокоррекция - это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Страх — одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направлен на источник действий или воображаемой опасности [1]

Страх является наиболее опасной из всех эмоций. Обширные области исследований, посвящённых страху, создают прекрасные основания для дальнейшего понимания этой важной эмоции. Литературы по данной проблеме разработано немного. Хотя проблема страхов у детей старшего дошкольного возраста актуальна в настоящее время. Проблема страхов мало используется и в практике дошкольных учреждений. И будучи ещё в детском саду, дети должны пройти все тесты тревожности и преодолеть барьер страха в своём сознании.

Согласно Е. Степановой, страхи - это эмоционально насыщенные ощущения беспокойства в ответ на реальную или воображаемую угрозу для жизни и благополучия. В ситуации явной опасности для жизни, например, при обморочных состояниях, удушье, внезапных потерях равновесия, падениях и т.п., страх имеет инстинктивный характер и представляет собой оборонительную реакцию, средство защиты.

По мнению авторов (Л.И. Божович, А.А. Бодалёв, В.С. Мухина, Т.А. Репина и других) ребёнок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным воздействиям. В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наиболее распространёнными явлениями являются тревожность и страхи у детей (И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Е.Б. Ковалёва и другие).

Дети в старшем дошкольном возрасте страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они пока больше обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят возрастной переходящий характер. Если в этом возрасте не будет сформировано умение оценивать свои поступки с точки зрения социальных предписаний, то в дальнейшем это будет весьма трудно сделать, так как упущено благоприятное время для формирования чувства ответственности.

Нами была выбраны следующие диагностические методики: «Страхи в домиках» (А.И. Захарова и М.А. Панфилова), беседа на выявление и уточнение преобладающих видов страхов.

В результате данной методики можно сделать вывод, что высокий уровень развития в ЭГ имеет 2 ребенка (10%) и 5 детей (25%) в КГ. Средним уровнем развития обладает 16 детей (ЭГ)- 65% и 9 детей- 45% (КГ), 2 ребенка -10%(ЭГ) и 6 детей – 30% (КГ) обладает низким уровнем развития.

Помимо видов и причин выделяют уровни страхов: обычный, естественный и патологический. Обычный страх кратковременен, обратим, не затрагивает глубоко ценностные ориентации человека, существенно не влияет на его характер, поведение и взаимоотношение с окружающими. Более того, некоторые формы страха имеют защитное значение, поскольку позволяют избежать соприкосновение страха. На патологический страх указывают его крайние драматические формы выражения (ужас, эмоциональный шок,

потрясение), затяжное, трудно обратимое течение, непроизвольность, то есть полное отсутствие контроля, со стороны сознания. Неблагоприятное воздействие на характер, межличностные отношения и приспособление человека к окружающей действительности.

Возраст родителей также имеет немаловажное значение для возникновения страхов у детей. Как правило, у молодых, эмоционально непосредственных и жизнерадостных родителей дети менее склонны к проявлениям беспокойства и тревоги. У «пожилых» родителей (после 30 и особенно после 35 лет) дети более беспокойны, что отражает преимущественно тревожность матери, поздно вышедшей замуж и долго не имевшей детей. Неудивительно развитие «поздних» детей под знаком чрезмерных забот и беспокойств. Впитывая как губка, тревогу родителей, они рано обнаруживают признаки беспокойства, перерастающего затем в инфантильность и неуверенность в себе. Если же состояние тревоги повторяется часто и в самых разных ситуациях, (при ответе у доски, общении с незнакомыми взрослыми и т.д.), то следует говорить о тревожности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Коррекция страхов у детей 5-7 лет средствами сказкотерапии / С. В. Велиева, О. Л. Павлова // Культурологический подход в дошкольном образовании: психолого-педагогический аспект / Ответственный редактор: Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2016. – С. 86-89.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Е. Ф. Сапожникова, Г.П. Захарова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье рассмотрены условия формирование культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Проанализированы научные исследования по данной проблеме. Выявлены особенности формирования культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, культурно-гигиенические навыки

Проблема формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников с нарушением интеллекта всё чаще стала привлекать внимание педагогов и исследователей. Л.Б. Баряева, Р.С. Буре, Е.А. Екжанова, Е.М. Мастюкова отмечают, что отставание в формировании культурно-гигиенических навыков сказывается на развитии различных видов деятельности, здоровье и личности ребенка с нарушением интеллекта, что приво-

дит к замедлению темпа развития, социальной дезадаптации и снижает потенциальные возможности дошкольника.

Гигиеническая культура столь же важна для человека, как и умение разговаривать, писать, читать. Уход за собой дарит человеку прекрасное ощущение чистоты, здоровья: каждая клеточка организма начинает жить в оптимальном режиме, не огорчая ее владельца. Главная задача - формировать простейшие навыки опрятности и самообслуживания, закладывать фундамент гигиенической культуры.

Формирование привычек и навыков осуществляется под непосредственным педагогическим воздействием взрослых и всей окружающей обстановки. Воспитание у детей с нарушением интеллекта навыков личной и общественной гигиены играет важнейшую роль в охране их здоровья, способствует правильному поведению в быту, в общественных местах.

От знания и выполнения детьми необходимых гигиенических правил и норм поведения зависит не только их здоровье, но и здоровье других детей и взрослых

Актуальность проблемы продиктована трудностями овладения социально значимыми навыками детей с нарушением интеллекта. Это дети, у которых вследствие органического поражения нервной системы отстают от нормы физическое развитие, познавательное и все высшие психические функции. Самостоятельно культурно-гигиенические навыки у детей с нарушением интеллекта не формируются, а если формируются, то их темпы по сравнению с нормой будут значительно задержаны.

Отклонения в формировании культурно-гигиенических навыков в условиях интеллектуальной недостаточности вызывают у детей негативные реакции поведения, отказ от выполнения режимных процессов, неумение следить за внешним видом, отставание в личностном развитии, приводят к дезориентации в окружающем пространстве.

Для того чтобы умственно отсталый ребенок на протяжении обучения приобрел необходимые навыки самообслуживания, его нужно специально обучать им, учитывая сенсорные и моторные трудности. Овладение даже простейшими культурно-гигиеническими навыками не только снижает зависимость от окружающих, но и "работает" на укрепление его уверенности в своих силах, способствует продвижению в психомоторном развитии и формированию общей культуры деятельности, создает важные предпосылки другим видам деятельности. Формирование у детей с нарушением интеллекта базовых (т.е. минимально необходимых жизненно-практических) навыков должно стать предметом особой заботы, как в специальных учреждениях, так и в семье.

Анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу показал, что решение проблемы формирования культурно гигиенических навыков у детей с нарушениями интеллекта старшего дошкольного возраста в условиях специального дошкольного образовательного учреждения недостаточно проработано. Поэтому требуется более тщательная проработка в теоретическом и практическом отношении: средств, методик и программы формирования культурно-гигиенических навыков у детей с нарушением интеллекта в СДОУ

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что деятельность, организуемая в специальном дошкольном образовательном учреждении по формированию культурно-гигиенических навыков дошкольников с нарушением интеллекта должна включать:

1) многократные упражнения детей в действиях с выделением способа и порядка их выполнения,

2) организацию привлекательной и удобной обстановки в ДОУ и семье для выполнения действий и заданий, а так же ситуаций, обеспечивающих контроль за выполнением осваиваемых детьми в непривычной обстановке действий,

3) индивидуальную работу с каждым ребенком,

4) учет улучшения его развития и темпов овладения культурно-гигиеническими навыками.

Экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ детский сад № 23 г. Чебоксары. В исследовании приняли участие 16 детей 6-7 лет.

Опираясь на исследования М.А.Васильевой [12], мы выделили показатели сформированности у детей старшего дошкольного возраста культурно- гигиенических навыков.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что в экспериментальной группе 3 ребенка, что составляет 25% от числа всех испытуемых, имеют низкий уровень сформированности культурно- гигиенических навыков

После проведенной в ходе констатирующего эксперимента диагностики, для дошкольников экспериментальной группы были разработаны комплексы развивающих игр.

По окончанию формирующего эксперимента нами проведен контрольный эксперимент, который позволил выявить динамику уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что уровень сформированности у детей 3-4 лет культурно-гигиенических навыков в экспериментальной группе после проведения после проведения формирующего этапа с использованием фольклора изменился в лучшую сторону. 3 ребенка перешли с низкого уровня сформированности на средний, а со среднего на высокий перешли 4 ребенка.

Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Работу по формированию культурно-гигиенических навыков у детей с нарушением интеллекта необходимо расширять и совершенствовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. - СПб.: СОЮЗ, 2003. - 320 с
2. Белостоцкая, Е.М. Гигиенические основы воспитания детей от 3 до 7 / Е.М. Белостоцкая, Т.Ф. Виноградова, Л.Я. Каневская, В.И. Теленчи. - М.: Просвещение, 1987.-143 с.
3. Дошкольная педагогика: Учеб.пособ.для студ.пед.ин-тов. В 2ч. / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. – М., 1988. - 270 с.

4. Кинаш, Е.А. Игры и упражнения по формированию культурно – гигиенических навыков и навыков самообслуживания у глубоко умственно отсталых детей / Е.А. Кинаш // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2000. – 1. – С. 8

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ГЛАГОЛОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

П.И. Цыбульникова, О.Ю. Федосова
СГСПУ, г. Самара

Аннотация. В статье рассматриваются особенности сформированности глагольной лексики и подходы к осуществлению коррекционно-логопедической работы по ее развитию у младших школьников с детским церебральным параличом. Обосновывается значимость опоры на чувственно-практический опыт ребенка в процессе формирования глагольного словаря у данной категории детей. Описываются этапы и ведущие направления логопедической работы.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, глагольный словарь, чувственно-практический опыт.

Среди детей с особыми образовательными потребностями значительную часть составляют младшие школьники с детским церебральным параличом. В настоящее время ДЦП рассматривается как сложный синдром центрально-органического генеза, проявляющийся в неврологических, психологических и речевых симптомах. У данной категории детей имеются качественные особенности в развитие всех сторон речи, в том числе ограниченность, бедность словаря глаголов [2].

Вместе с тем, необходимо отметить, что глагольный словарь — это основа фразовой речи. Именно глаголы несут наиболее важную информацию об объекте или предмете. Без них невозможно построить предложение, выразить свою мысль.

Для изучения уровня сформированности и качественного своеобразия глагольной лексики у младших школьников с ДЦП мы провели исследование.

Экспериментальную группу составили 20 первоклассников с ДЦП, в контрольную вошли учащиеся первого класса МБОУ СОШ «Созвездие» № 131 г.о. Самара без нарушений опорно-двигательного аппарата.

Анализ результатов экспериментального исследования позволил сформулировать следующие выводы:

40% детей экспериментальной группы показали высокий уровень сформированности глагольной лексики. Младшие школьники этой группы не испытывали трудностей в понимании значений глаголов. В процессе актуализации отмечалось не более 1-2 смешений глаголов по видовым признакам. По количественным показателям, глагольный словарь детей с ДЦП не уступал результатам детей контрольной группы;

35% младших школьников ЭГ показали средний уровень сформированности глагольной лексики. У детей наблюдались ошибки в понимании действий, близких по значению. Наиболее частотными были трудности в дифференциации приставочных глаголах и глаголов, обозначающих отношения между людьми. В экспрессивной речи детей с ДЦП отмечались замены слов, объединенных семантической связью, прежде всего глаголов, обозначающих подачу голоса животных и птиц, эмоциональное состояние человека и приставочных глаголов.

25% младших школьников с детским церебральным параличом показали низкий уровень сформированности глагольной лексики. У этой группы детей наблюдались значительные трудности в понимании значений глаголов практически во всех исследуемых лексических группах. Активный словарь детей характеризовался множественными лексическими заменами.

Опираясь на результаты, полученные в ходе исследования, учитывая закономерности формирования моторной сферы и глагольной лексики в онтогенезе, ведущий вид деятельности детей младшего школьного возраста, системный характер лексического уровня языка, мы определили этапы, направления и приемы логопедической работы по формированию словаря глаголов у младших школьников с детским церебральным параличом.

Цель *подготовительного этапа* логопедической работы*:* - развитие глагольной лексики в импрессивной речи.

Эта работа осуществляется по следующим направлениям:

- обогащение чувственно-практического опыта детей;
- уточнение лексических значений глаголов;
- систематизация ситуативных лексических связей.

Целью *основного этапа* стала актуализация и развитие глагольной лексики в экспрессивной речи учащихся.

Направления работы:

- активизация глагольной лексики;
- дифференциация значений глаголов.

Цель *заключительного этапа*: обогащение глагольной лексики с помощью словообразовательных моделей, установление синонимических и антонимических связей. В рамках этого этапа реализуются следующие направления работы:

- совершенствование навыка образования глаголов;
- развитие умения подбирать синонимы и антонимы к глаголам.

Формирование глагольного словаря у детей младшего школьного возраста с ДЦП, на наш взгляд, должно осуществляться с опорой на чувственно-практический опыт, под которым нами понимается эмпирический способ познания мира, который включает эксперименты и наблюдения за явлением, действием или предметом, непосредственное осуществление действий.

Для эффективного установления связи между звуковой оболочкой слова и соответствующим движением необходимо начать работу с демонстрации движения/действия, а потом ввести слово-название действия. Логопед может:

- сам выполнить движение и затем назвать его;
- продемонстрировать выполнение движения с помощью игрушки (например, автобус «выезжает» из гаража, «подъезжает к остановке, «переезжает» через мост и тд.);
- показать короткий видеоролик (например, мама купает малыша, «моет» посуду, «стирает» белье и тд);
- продемонстрировать слайд мультимедийной презентации с анимацией данного движения;
- предложить ребенку выполнить движение, а затем «оречевить» его.

В результате обогащается чувственно-практический опыт детей, зрительный образ действия закрепляется, а вместе с этим, совершенствуются ситуативные связи, что позволяет успешно решить задачи логопедической работы по формированию словаря глаголов у младших школьников с детским церебральным параличом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 1999. – 160 с.
2. Смирнова, И.А. Характеристика словарного запаса у дошкольников с церебральным параличом // Дефектология. – 1985. – №3. – С. 67-71.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Е.К. Мячина

Омский государственный педагогический университет, Омск

Аннотация. В статье представлены результаты исследования зрительной памяти у старших дошкольников с нарушением интеллекта (легкой степенью умственной отсталости). Рассматривается возможность организации коррекционной работы в рамках представленной проблемы, выделены направления реализации.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, легкая степень умственной отсталости, зрительная память.

Актуальной проблемой современного общества является адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья к образовательной и социальной интеграции. Особое значение она приобретает в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью, а целесообразность ее решения приходится на период дошкольного возраста.

По данным В.М. Сорокина, Л.С. Выготского, М.С. Певзнер, зрительная память представляет собой основную опору при освоении знаний, умений и навыков детьми с умственной отсталостью и имеет ряд особенностей в развитии: недостаточная осмысленность и последовательность запоминания; зависимость запоминания от содержания материала; забывчивость при сохранении информации; слабая логическая переработка; недостаточное усвоение материала и неточность воспроизведения [1].

Развитие зрительной памяти у старших дошкольников с нарушением интеллекта является одним из значимых направлений деятельности психолога дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида.

С целью изучения особенностей развития зрительной памяти у старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости нами было проведено исследование, в котором приняли участие старшие дошкольники с нарушением интеллекта (средний возраст составил 6 лет).

Для изучения зрительной памяти была использована серия из трех диагностических методик одного автора - Н.Я. Кушнир [2]:

• методика 1. «Запомни и найди»;

• методика 2. «Запомни и нарисуй»;

• методика 3. «Восстанови порядок».

В соответствии с требованиями автора на основании суммы баллов у дошкольников выявляется уровень и особенности развития зрительной памяти (высокий, хороший, средний, низкий, очень низкий уровень).

Представим полученные данные по каждой из диагностических методик, вошедших в серию и описанных в материалах Н.Я. Кушнир.

Методика 1. «Запомни и найди».

При выполнении заданий первой методики испытуемые (100 %, 10 чел.) с интересом рассматривали предметные изображения. 50 % детей называли эти изображения, хотя этого от них не требовалось.

100 % исследуемых не сумели запомнить все изображения и показать их среди других. Большинство из них (70 %) запоминали и верно указывали предметы и формы с которыми они чаще сталкиваются.

Низкая эффективность запоминания была связана со следующими изображениями:

• чайной чашки (у 90 %) вместо которой испытуемые указывали на лейку (40 %) или говорили «Такого не было» (50 %);

• груши (60 %), вместо которой дети (30 %) указывали на яблоко или не обнаруживали вообще (30 %);

• черного прямоугольника (50 %), вместо которого дети указывали на знак «плюс» (30 %) или на круг с ярким черным контуром (10 %). Один ребенок отметил, что этой фигуры не было;

• знака равенства (90 %) вместо которого испытуемые указывали на овал (40 %) или говорили «Такого не было» (50 %).

Наиболее высокие результаты выявлены у 10% старших дошкольников с нарушением интеллекта, а наиболее низкие – у 20%.

Методика 2. «Запомни и нарисуй».

Задания этой методики вызывали наибольшие затруднения, так как содержали большое количество математических знаков и абстрактных изображений на карточках.

В основном дети (70%) узнавали и воспроизводили не более одной фигуры. 30 % дошкольников не сумели указать ни на одну фигуру. Испытуемые (100%) не смогли воспроизвести крестик, галочку, зигзаг. Наиболее высокие результаты выявлены у 10% детей, а наиболее низкие – у 30%.

Методика 3. «Восстанови порядок».

Несмотря на то, что не было детей, полностью справившихся с заданием, все проявляли интерес к игрушкам, содержанию, старались запомнить расположение предметов. Один ребенок не сумел полностью справиться с заданием. Остальные дошкольники набрали по 1 баллу.

40 % исследуемых сначала действовали наугад, затем стремились самостоятельно исправить свои ошибки.

Итак, дети набрали от 0 (10%) до 1 балла (90 %). Наиболее низкий результат выявлен у 1 дошкольника с нарушением интеллекта.

Итоговая сумма составила от 1 до 10 баллов.

На основании итоговых результатов мы установили уровни развития зрительной памяти у детей с легкой степенью умственной отсталости.

У большинства дошкольников (70 %) выявлен низкий уровень развития зрительной памяти. 20 % дошкольников был присвоен очень низкий уровень и 10% детей средний уровень развития зрительной памяти.

Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что зрительная память у старших дошкольников с нарушением интеллекта характеризуется значительным недоразвитием и замедленностью. Исследуемые не владеют приемами запоминания, нуждаются в продолжительном рассматривании предметов. Объем памяти резко ограничен. Наименьшие проблемы отмечаются при воспроизведении дошкольниками хорошо знакомых объектов.

Полученные результаты позволили нам определить основные направления дальнейшей коррекционной работы по развитию зрительной памяти у представленной категории детей, которые целесообразно реализовывать параллельно:

• анализ объектов, предлагающихся для запоминания и выполнение практических действий с ними.

• установление ассоциаций или смысловых опор, которые прочно обеспечивают запоминание и точность воспроизведения зрительно воспринятого материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич, В.С. Развитие зрительной памяти у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью / В.С. Гуревич // – Спб.: Речь, 2010. – 51 с.

2. Кушнир, Н.Я. Диагностика интеллектуальных способностей детей 6-го и 7-го лет жизни / Н.Я. Кушнир // – М.: Мозырь, 2002. – 77 с.

СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Г. В. Гамзина, Е.К. Мячина

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

Аннотация. В современной России дошкольники с детским церебральным параличом (ДЦП) обучаются в условиях инклюзивной среды, но не всегда эти условия организованы правильно. Недостаточное внимание к ребенку в такой ситуации сказывается на его эмоциональном состоянии, в результате появляется тревожность. В статье представлены результаты работы по снижению уровня тревожности у представленной категории дошкольников.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, детский церебральный паралич, тревожность.

Организация инклюзивной образовательной среды, которая предполагает совместное обучение детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников, является важным направлением психолого-педагогической деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Инклюзивная образовательная среда включает в себя: создание доступной пространственной организации, подготовку методического и технического оснащения, профессиональную переподготовку педагогов, сопровождение детей с ОВЗ и включение их в коллектив сверстников [1].

Одной из категорий детей, имеющих право на инклюзивное обучение, являются дошкольники с детским церебральным параличом.

М.О. Гуревич определяет ДЦП, как врожденный или приобретенный в первые годы жизни патологический синдром, возникающий из-за повреждений головного мозга, проявляющихся в виде двигательных, речевых и психических нарушений [3].

Неудовлетворяющие условия инклюзивной среды приводят к возникновению у ребенка трудностей в общении со сверстниками.

В старшем дошкольном возрасте формируется опыт межличностных отношений. У детей с ДЦП этот процесс чаще всего нарушается и усугубляется неправильно организованной инклюзивной средой, поэтому у них наблюдается переживание эмоционального

дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятных событий, что оказывает влияние на повышение уровня тревожности [2].

Таким образом, проблема снижения уровня тревожности у старших дошкольников с ДЦП является актуальной, и требует разрешения.

Психологический эксперимент был организован на базе КОУ ОО «Адаптивная школа – детский сад № 301». В исследовании приняли участие 10 старших дошкольников с ДЦП. Цель исследования: определить уровень тревожности у старших дошкольников с ДЦП и выявить эффективность разработанной серии коррекционно-развивающих занятий. Для проведения исследования использовался «Тест тревожности» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена. Респондентам поочередно предъявлялось 14 рисунков, с типичными ситуациями.

Качественный анализ констатирующего этапа показал, что четыре дошкольника с ДЦП не достаточно точно понимали предлагаемые ситуации. Шесть респондентов проявляли особое беспокойство при выборе ситуации, связанной со взаимодействием с родителями, восемь – с окружающими детьми. В ситуациях, требующих от ребенка самостоятельной активности, высокую тревожность проявили все испытуемые.

Наибольший уровень тревожности все дети старшего дошкольного возраста с ДЦП проявили в ситуациях, моделирующих самостоятельные действия, что говорит о высоком уровне личностной тревожности. Меньшее количество негативно-окрашенных выборов наблюдалось в ситуациях, моделирующих взаимодействие со взрослыми и общение между детьми, что свидетельствует о наличии ситуативной тревожности.

Итак, на констатирующем этапе исследования у восьми детей выявлен высокий уровень тревожности, у двух – средний.

Полученные данные свидетельствуют о том, что старшие дошкольники с ДЦП нуждаются в целенаправленной коррекционно-психологической работе, направленной на снижение уровня тревожности.

Реализация серии 12 коррекционно-развивающих занятий (длительность составляла 20-25 минут), проводилась в группе, наполняемость которой составляла 10 человек. В занятия включались упражнения на снятие проявлений личностной тревожности, например: «Что я люблю», «Я дарю тебе», «Цветок дружбы», и ситуативной: «Росточек под солнцем», «Художники натуралисты», «Шарик».

При работе с тревожными детьми учитывался индивидуальный темп их деятельности. Осуществлялись охранительный и ортопедический режимы. В начале работы отмечались проявления (синкинезии, спастичность, тремор), указывающие на повышение уровня тревожности, к концу реализации серии занятий они отмечались в меньшей степени.

Для выявления эффективности экспериментальной работы был организован контрольный этап исследования.

Ситуации вызывали у детей меньшее беспокойство, чем в начале исследования, отмечалось отсутствие выраженной скованности и напряженности. Дошкольники не испы-

тывали особых затруднений при ответе на вопросы, не избегали прямого зрительного контакта с психологом.

Шесть респондентов стали меньше проявлять тревожность в ситуациях, моделирующих повседневные самостоятельные действия, что говорит о снижении личностной тревожности. Меньшее количество негативно-окрашенных выборов наблюдалось и в ситуациях, моделирующих взаимодействие со взрослыми и сверстниками, это свидетельствует о снижении уровня ситуативной тревожности.

Итак, на заключительном этапе исследования у шести дошкольников с ДЦП был выявлен высокий уровень тревожности, у четырех – средний.

Согласно полученным данным, в результате целенаправленной коррекционной работы два человека перешли с высокого уровня тревожности на средний. У шести человек отмечена положительная внутриуровневая динамика. У двух респондентов не наблюдалось выраженных изменений. Данный факт объясняется частым отсутствием детей на занятиях.

Таким образом, полученная положительная внутриуровневая динамика по снижению тревожности у старших дошкольников с ДЦП в условиях инклюзивной образовательной организации говорит об эффективности проведенной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Е.Ф. Инклюзивное образование детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Е.Ф. Архипова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 1. – С. 34-39.

2. Кочубей, И.Б. Детские тревоги: что, откуда, почему? / И.Б. Кочубей, Е.В. Новикова // Семья и школа. – 1998. – № 7. – С. 27-33.

3. Устинова, Е.В. Детский церебральный паралич. Психологическая помощь дошкольникам / Е.В. Устинова. – М.: Книголюб, 2007. – 120 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

И.В.Андреева

ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлена проблема формирования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, представлена экспериментальная программа, которая направлена на формирование правильного употребления слов.

Ключевые слова: навыки словообразования, педагогические условия, общее недоразвитие речи.

Тема нашего исследования актуальна, несмотря на то, что о формировании речи дошкольников с общим недоразвитием речи написано много литературы.

Тем не менее, необходимо вести целенаправленную педагогическую работу по развитию навыков словообразования, разрабатывать новые технологии обучения детей с общим недоразвитием речи навыкам словообразования.

Л.Н. Ефименкова [5] описывают словообразование, как процесс или результат образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц.

На современном этапе недостаточно систематизирована работа с детьми с общим недоразвитием речи по формированию грамматического строя, в частности операций словообразования, что затрудняет у детей общее развитие речи в целом.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что процесс формирования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективным при использовании в работе дидактических игр.

Педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный) проводился на базе МБДОУ «Детский сад № 11» города Чебоксары. В эксперименте приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На констатирующем этапе эксперимента были использованы следующие методики: «Кто у кого?» М.М. Алексеевой, «Большой и маленький» В.И. Ляминой, «Встреча гостей» М.М. Алексеевой , «Правильно ли мы говорим?» В.И. Лямлиной, «Игра со словами» М.М. Алексеевой.

Из результатов констатирующего эксперимента были получены следующие результаты умения правильно называть животных и их детенышей в единственном и множествненом числе[2]:

- в КГ высокий уровень характерен для 33% детей, средний уровень для 50% детей и низкий уровень для 17% детей;

- в ЭГ высокий уровень зафиксирован у 17% , средний уровень характерен для 50% и низкий (33%) уровень умения правильно называть животных и их детенышей в ед. и мн. числе.

При проведении методики «Большой и маленький» в контрольной и экспериментальной группе были получены следующие результаты: в КГ дети имеют высокий (20%) средний уровень (60 %) умения употреблять в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, низкий уровень составляет лишь 20% ; в ЭГ высокий уровень показали 20% детей , средний уровень зафиксирован у 50% детей, низкий уровень (30%) умения употреблять в речи существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. При проведении методики «Встреча гостей» в контрольной и экспериментальной группе были получены следующие результаты: в КГ дети имеют высокий (25%) и средний уровень (60%) уровень умения употреблять в речи наименования предметов посуды, низкий уровень зафиксирован у 15% детей . В ЭГ имеют высокий (25%) и средний уровень (50%) уровень умения употреблять в речи наименования предметов посуды, низкий уровень зафиксирован у 25% детей. Подавляющее большинство детей в экспериментальной группе не умеют употреблять в речи наименования предметов посуды. При проведении методики «Правильно ли мы говорим?» в контрольной и экспериментальной группе были получены следующие результаты: высокий уровень развития умения критически оценивать речь характерно для 20% детей контрольной группы и 20% детей ЭГ[4].

Средний уровень умения оценивать критически речь зафиксирован у 50% детей КГ и

45% детей ЭГ. Низкий уровень развития оценивания речи зафиксирован у 30% детей КГ, у 35% детей ЭГ.

При проведении методики «Игра со словами» в контрольной и экспериментальной группе были получены следующие результаты: высокий уровень развития образвания слов зафиксирован у 20% детей КГ и 20% детей ЭГ.

Средний уровень развития образования слов показали 70% детей КГ и 60% детей ЭГ. Низкий уровень развития образования слов зафиксирован у 10% детей контрольной группы и у 20% детей экспериментальной группы. Таким образом, на констатирующем этапе был выявлен исходный уровень словообразования в контрольной и экспериментальной группе.

Цель формирующего этапа эксперимента – выявить и экспериментально обосновать педагогические условия формирования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. На формирующем этапе были проведены индивидуальные занятия в форме дидактических игр.

Логопедическая работа по преодолению недоразвития словообразования у дошкольников с ОНР осуществлялась в определённой последовательности, согласно этапам появления соответствующих психологических функций и процессов в онтогенезе. Работа проходила в три этапа.

На подготовительном этапе основной целью работы являлось закрепление словообразования наиболее продуктивных моделей.

Для этого на подготовительном этапе были проведены такие дидактические игры, как «Покажи, что я назову», «Услышь ласковое слово», «Ласково – неласково», «Волшебник» «Дюймовочка», «Доскажи слово», «Назови правильно».

На основном этапе с детьми закреплялись словообразования менее продуктивных моделей.

На основном этапе были проведеня такие дидактические игры, как «Покажи, кого я назову», игра «Кто у гого», «В зоопарке», «Узнай , что я говорю» , «Большой -маленький». «Цепочка», «Лишнее слово», «Доктор Айболит», «Назови правильно листья», «Покажи картину».

На заключительном этапе работы ставилась цель уточнения значения и звучания непродуктивных словообразований.

Были проведены следующие дидактические игры, как «Что для чего?», «Ждем гостей», «Придумай одно слово вместо двух», «Создайн овое слово», «Покажи слова», «Назови родственные слова».

Заключительным этапом работы является оперирование морфемами в процесс лексико-семантических упражнений, т.е. в экспрессивной речи ребёнка, закрепление словообразовательных моделей, их генерализация.

Работа шла целенаправленно, систематически и комплексно. Некоторые игры повторялись 3 – 4 раза, что способствовало лучшему закреплению словообразовательных умений детей.

Применение различных видов дидактических игр помогло сделать работу более насыщенной и разнообразной, сохранить и даже повысить уровень познавательной активности детей. С целью выявления результативности проведенных мероприятий по формированию предлогов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи был проведен контрольный срез знаний. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по всем методикам показывает, что у детей экспериментальной группы

произошла положительная динамика. В ЭГ высокий уровень сформированности навыков словообразования показали 33 % , средний уровень навыков словообразования зафиксирован у 50 % детей, низкий уровень характерен для 17%.

Таким образом, с помощью формирующего эксперимента, в основе которого были, серия дидактических игр была успешно проведана работа по коррекции нарушений словообразования у детей с общим недоразвитием речи, что подтверждает гипотезу о том, что дидактическая игра является эффективным средством коррекции нарушений словообразования у детей с общим недоразвитием речи.

Использование игр по специальной программе позволяет развивать словообразование у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, что доказывает высказанную в начале работы гипотезу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амелина, Л.И. Истоки словообразования / – Л.И Амелина – Москва.: Просвещение , 2015. –234с.
2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. А.М. Бородич. – Москва.: Просвещение, 2013. –123 с.
3. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня / О.М. Вершина // Логопед. - 2014. - №1. - С.34-41.
4. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического занятия в ДОУ Методическое пособие / О.Е. Грибова – Москва .: Айрис-пресс, 2015. –124с.
5. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – Москва.: Просвещение, 2013. –289 с.
6. Жукова, Н.С. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С Жукова. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2012. –211с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО ВЗРОСЛЫМИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Д. Ю. Саркеева

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования процесса взаимодействия матери и ребенка раннего возраста с расстройствами аутистического спектра. Раскрывается содержательная характеристика процесса взаимодействия и специфика его проявления в паре «мать – ребенок с РАС». Обосновывается предположение о том, что нарушение взаимодействия обусловлено не только искаженным вариантом дизонтогенеза при РАС, но и особенностями поведения взрослого в процессе взаимодействия.

Ключевые слова: ранняя помощь, аутизм, расстройства аутистического спектра, взаимодействие.

Интерес к детям с расстройствами аутистического спектра с каждым годом растет, и актуальность проблемы становится очевиднее. Расстройство аутистического спектра (РАС) представляет собой вариант искаженного развития психики, отличительной чертой которого является непосредственно нарушение взаимодействия – как ведущее нарушение в сложной структуре дефекта при аутизме. Принимая во внимание низкую эмоциональную, сенсорную чувствительность и нарушение психофизического тонуса, ребенок раннего возраста с РАС (расстройствами аутистического спектра) испытывает выраженные трудности во взаимодействии даже с самыми близкими взрослыми [2; 3].

В материалах данной статьи, мы представим, результаты полученные в ходе анализа видеозаписей ситуаций взаимодействия матери и ребенка [1]. Видеосъемка проводилась в течении 20 минут, трехкратно, при этом анализу подвергались повторные видеозаписи. Эмпирическое исследование было организовано на базе Лекотеки для детей раннего возраста при ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет».

В исследовании приняли участие 10 семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте от двух до трех лет. Все дети воспитываются в полных, благополучных семьях, где матерям отводится ведущая роль в воспитании ребенка. Рассмотрим особенности взаимодействия матери и ребенка более подробно.

В процессе взаимодействия нами было отмечено большое количество инициатив во взаимодействии со стороны взрослого. Среднее количество проявленных инициатив в группе матерей – 61 инициатива. Из всего количества проявленных инициатив наибольший процент составили инициативы, предъявляемые ребенку с использованием речевых средств – 30% и предметно-действенных – 17%. Реже взрослые использовали экспрессивно-мимические средства – 9% и наименьший показатель в инициативах с использованием тактильных прикосновений – 6%.

Несмотря на такой высокий показатель инициатив со стороны взрослого ответных реакций ребенка на данные инициативы было значительно меньше – 25% от общего процента всех предъявленных инициатив. Из общего количества ответов ребенка во взаимодействии с матерью высокий показатель имеет отвержение инициативы взрослого –47%. Также было отмечено игнорирование взрослого – 13% и самый наименьший показатель отмечается в принятии ребенком инициативы взрослого – 7%.

В ходе анализа видеозаписей были зафиксированы и проявления инициативы со стороны ребенка – в среднем 13 инициатив, которые проявлялись у детей с использованием различных доступных им средств: прикосновения ко взрослому, речевые вокализации, приближение ко взрослому или протягивание игровых предметов. Ответные реакции со стороны взрослого были разнообразными. Лишь 11% от всех инициативных действий ребенка получили положительный отклик со стороны матери. В большинстве же случаев матери не давали положительной ответной реакции, не принимая действия ребенка за инициативу.

Проявление эмоциональных реакций во время взаимодействия были разными. Практически все матери демонстрировали положительные эмоции, даже тогда, когда от

них звучал запрет на действия ребенка. Дети редко демонстрировали положительные эмоциональные реакции – 5% или отрицательные – 11%. Преимущественно наблюдались реакции игнорирования и действия ребенка не сопровождались какими-либо эмоциональными проявлениями.

В процессе взаимодействия все матери стремились к сокращению дистанции в процессе взаимодействия – 100%. Но со стороны ребенка отмечалось иная картина: в большинстве случаях дети стремились к увеличению дистанции – 92%, и лишь некоторые стремились сократить дистанцию в процессе взаимодействия с матерью – 8%.

Взаимодействие матери и ребенка выстраивалось преимущественно в русле предметно-практической деятельности. Матери совершали попытки выстраивания предметно-игровой деятельности, предлагая специфические и культурно-фиксированные способы действий с предметами – 87%. Однако дети практически не использовали данные виды действий, отдавая предпочтение неспецифическим манипуляциям и стереотипным действиям с предметами – 63%. Вместе с тем, в некоторых парах, при положительных ответах на инициативы партнера по взаимодействию, удавалось зарегистрировать и совместный продукт, как результат взаимодействия – 7%.

Таким образом, становится очевидными проблемы в организации процесса взаимодействия как со стороны ребенка, у которого наблюдаются биологически обусловленные трудности контакта, так и со стороны взрослого, который не может подстроится под особенности ребенка и оптимизировать процесс взаимодействия. Именно в данном направлении планируется организация и реализация коррекционно-развивающей работы с данными семьями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян, Е.Б. Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья: методический инструментарий / Е.Б.Айвазян, Т.П.Кудрина, Г.Ю.Одинокова, Е.В.Орлова, Ю.А.Разенкова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2018. – № 32. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/ (Дата обращения: 09.02.2018).

2. Баенская, Е.Р. Нарушения активного взаимодействия с окружающим миром у детей с аутизмом раннего возраста / Е.Р.Баенская // Дефектология. – 2013. – № 3. – С. 27-34.

3. Никольская, О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме / О.С.Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2014. – № 18. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-18/ (Дата обращения: 18.01.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К. М. Белицкая
ОмГПУ, г. Омск

Аннотация. В статье рассматриваются результаты изучения степени удовлетворенности школьной жизнью, конфликтности и сплоченности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в условиях инклюзии. Обсуждается социометрическая структура группы и эмоциональный фон отношений. Демонстрируется в целом удовлетворительная социометрическая структура группы и эмоционально-позитивный фон межличностных отношений.

Ключевые слова: инклюзия, межличностные отношения, эмоциональное отношение.

В отличие от нормотипичных сверстников формирование межличностных отношений у детей с ОВЗ задержано, они общаются выборочно, находятся возле взрослых, способны поддержать беседу лишь в случае внешнего побуждения к сотрудничеству [1, 2, 3]. Указанные особенности побудили нас к изучению характера межличностных отношений детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии. В исследовании приняло участие 10 учеников 2 класса КОУ г. Омска «Адаптивная школа - детский сад № 301». Возраст детей 8-10 лет, диагнозы: ОНР (3 и 4 уровень), РДА, СДВ, ЗПР, ЗПРР, ДЦП, тремор.

Для выявления характера межличностных отношений (степени удовлетворенности школьной жизнью, конфликтности и сплоченности) использовался опросник «Мой класс» Ю.З. Гильбуха, а также «Цветовой тест отношений» (ЦТО) А.М. Эткинда, социометрическая методика «Метод вербальных выборов» Е. О. Смирнова.

По данным опросника, 70% опрашиваемых выразили высокую удовлетворённость школьной жизнью, 20% - низкую, 10 % - среднюю. В основном отрицательные ответы давались на вопросы «Дети в нашем классе много ссорятся?», «Некоторые ученики в нашем классе несчастливы». По остальным вопросам давались преимущественно положительные ответы. Мнения о конфликтности и сплоченности класса распределились следующим образом: 60% считают, что их класс неконфликтный, 30% считают, что в классе иногда бывают конфликтные моменты, 10% отмечают, что класс совсем не конфликтный; 50% опрашиваемых отметили что, сплоченность класса находится на среднем уровне, 30% - на высоком; 20% - на низком.

Для выявления положения школьников в коллективе сверстников была проведена социометрия по методу вербальных выборов. Анализ ответов на вопрос «С кем из детей класса ты хотел бы дружить, а с кем дружить ты не станешь?» показал следующее соотношение социометрических статусов: принятые - 50%, предпочитаемые - 30%, отвергаемые - 20%. Изолированных и звезд не выявлено.

Положительные выборы варьировали от 1-го до 3-х. Среди выборов предпочтения были обнаружены 3 парных взаимных положительных выбора, при этом каждый ребенок выбирался не менее раза. Наибольшее количество положительных выборов получили трое опрошенных. Данные выборы сопровождались следующими комментариями: *хорошо читает; разговаривает лучше, чем я; его мама мне всегда помогает; делится секретами; красиво одевается; хорошо поет; много знает.* Эти факты свидетельствует

об относительном социально-психологическом благополучии обследованной выборки. Многократные отрицательные выборы (3 и 5) получили двое, что комментировалось так: *дерется; капризничает; не хочет со мной играть; обзывается, ворчит; плачет, если плохо сделал работу; много знает; постоянно меня исправляет.* Отметим, что несмотря на наличие опрошенных, вызвавших в отношении себя множественные отрицательные выборы, наличие у них друзей.

С целью выявления характера эмоционального отношения к значимым одноклассниками и к себе самому была применен ЦТО. Анализ стандартной цветовой раскладки обнаружил отсутствие или незначительное количество инверсий у половины опрошенных (0-2) и повышение индекса тревожности у другой половины (4-9). В последнюю вошли обладатели максимальных отрицательных выборов. Представленная картина свидетельствует об умеренных протестных реакциях данных респондентов, выраженном стрессе, вызванном неудовлетворенной потребностью в активном взаимодействии с окружающими.

Большая часть респондентов в круг самых близких сверстников поместили своих одноклассников. Анализ цветовых ассоциаций с характерами одноклассников, названных в качестве значимых лиц непосредственного окружения, показал практически полное совпадение цветовых ассоциаций с характерами одних и тех же лиц, например, «предпочитаемая» по статусу Н. ассоциировалась 4-мя одноклассниками с синим цветом. Частое фигурирование ассоциаций с этим цветом (5) свидетельствует о нежной привязанности и позитивном отношении к одноклассникам, вызвавшим данные ассоциации. Однако среди цветовых ассоциаций доминировала ассоциация с малиновым цветом (11), что говорит о неопределенности и лабильности соответствующих отношений.

Анализ рангов цветовых ассоциаций обнаружил, что только в двух случаях представители ближайшего окружения были ассоциированы респондентами с цветом *наименьшего* ранга, что указывает на максимальную близость, симпатию и эмоциональную привлекательности в отношении к ним. Данный факт свидетельствует также о меньшей привлекательности основного массива отношений ребенка с одноклассниками. Вместе с тем три респондента были ассоциированы с цветами наибольшего ранга, что указывает на их эмоциональное отвержение и подтверждается социометрическим статусом.

Анализ рангов цветовых ассоциаций собственного характера с зеленым, желтым и синим цветами обнаружил у 4-х опрошенных наименьший ранг цвета самообозначения, что указывает на их высокую уверенность в себе и самоуважение.

Поиск совпадений цвета самообозначения и цветовых ассоциаций по отношению к значимым лицам обнаружил данное совпадение у трех респондентов, что говорит о наличии у них сильной связи и сильной идентификации с одним из лиц непосредственного окружения. Соответствующие комментарии: *я хочу быть таким же умным как он; она хорошо учится; мне нравится, когда он помогает мне в столовой.* Между тем, 7 респондентов не имеют идентификации в среде непосредственного общения, что лишает их примера для подражания.

Полученные данные свидетельствуют о возможности формирования в инклюзивной группе благоприятных межличностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слепович, Е. Специальная психология : учеб. пос. / Е. Слепович, А. Поляков, Е. Винникова и др. – Минск : Вышэйшая школа, 2012. – 511 с.

2. Стебляк, Е. А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии: учеб. пос. / Е.А. Стебляк. – Омск : Полигр. центр «Татьяна», 2013. – 272 с.

3. Стебляк, Е. А. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью : учеб. пос. в 3-х ч. Ч. 1 / Е.А. Стебляк. – Омск : Полиграф. Центр «Татьяна», 2015. – 202 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗРОСЛЕНИИ

Р.К. Кучукова

ОмГПУ, г. Омск

Аннотация. Статья посвящена обзору серии занятий, направленной на формирование у умственно отсталых девочек-подростков представлений о перспективах взросления. Представлен тематический план, проиллюстрирован подбор заданий и упражнений.

Ключевые слова: умственная отсталость, взросление, подростки.

Современные исследователи полоролевых представлений, свойственных умственно отсталым (УО) подросткам, отмечают их недостаточную полноту, низкий уровень обобщённости, слабую дифференцированность и негативную эмоциональную окраску [1; 2, с. 397]. Такие подростки представляют собой группу риска по сексуальным злоупотреблениям и нежелательной беременности. В связи со сказанным нами была проведена апробация серии занятий, нацеленная на формирование у УО девочек-подростков, обучающихся в адаптивной школе, представлений о взрослении (n=15, 7 класс, возраст - 13-15 лет).

С указанной целью решались задачи формирования представлений о красоте и стиле; дружбе, счастье и путях решения конфликтов с избранником; о будущей семье и родительском поведении.

В ходе эксперимента мы ориентировались на принципы учета возрастных социально-личностных особенностей, дифференциации обучения с элементами индивидуализации, равномерного распределения психофизической нагрузки, деятельностного подхода с включением в занятия различных видов деятельности – игры, изобразительной деятельности, общения.

Основные направления в коррекционно-развивающей программе стали когнитивное и эмоциональное.

Серия занятий осветила 12 тем, логически дополняющих и вытекающих друг из друга: «Красота и стиль», «Счастье», «Дружба», «Любовь и влюблённость», «Как выбрать парня?», «Как вести себя с парнем?», «Конфликты», «Создание семьи», «Будущая семья», «Семейные отношения», «Беременность и её планирование», «Материнство и ответственность за жизнь ребёнка». Поскольку все темы были тесно переплетены друг с другом, в начале нового занятия обсуждался опыт прошлого. В рамках занятий применялась рабочая тетрадь, помогающая выявить отношение каждой девочки к обсуждаемым проблемам и сосредоточить их на выполнении соответствующих заданий. Для проведения занятий нами была выбрана групповая форма работы. Занятия проходили 35-40 минут, во второй половине дня.

Каждое занятие имело определённую структуру, состоящую из трёх этапов:

1. Теоретическая часть, в которую входили беседы, дискуссии, обсуждение проблемных вопросов.
2. Практическая (креативная) часть, включающая в себя игры с заданиями, рисование, обсуждение пословиц и поговорок, выполнение заданий из рабочей тетради, а также просмотр и обсуждение различных видеороликов.
3. Заключительная часть. Здесь акцентировались наиболее важные моменты обсуждаемой темы и подводились итоги работы.

Логика реализации серии занятий состояла из трёх этапов – подготовительного, основного и заключительного. На подготовительном этапе происходило знакомство с учащимися, были определены правила работы в группе, установлен эмоциональный контакт с обучающимися через создание положительной атмосферы в ходе занятия и ситуаций успеха. На основном этапе формировались представления о красоте, стиле, дружбе, счастье, способах решения конфликтов, о семье и условиях ее благополучия. На заключительном этапе проводилась систематизация и обобщение поученных знаний, подведение итогов обучения.

Проиллюстрируем подбор заданий и упражнений в ходе занятия на примере занятия «Красота и стиль». Это занятие подготовительного периода. В нем рассматривалась роль красоты и стиля в жизни девушки, польза здорового образа жизни и полезных привычек. Девочкам задавались такие вопросы как: «Как вы думаете, что такое стиль / красота?», «В чём он / она проявляется?» и т.п. Подростки интерпретировали данные понятия так: *«Стиль – когда человек долго выбирает одежду и причёску», «Стиль – когда девушка наряжается в красивые платья, туфли, колготки», «Стиль проявляется в выборе платьев, юбок, блузочек и серёжек», «Красота – когда глаз радуется», «Красота – это наш мир, когда цветочки цветут, например»* и т.д. После вводной беседы учащимся было предложено выполнить 5 заданий, направленных на формирование представлений о красоте.

Первое упражнение, которое нужно было выполнить учащимся – упражнение из рабочей тетради *«Красота бывает разная».* Его цель – формирование представлений о внутренней и внешней красоте. Подросткам было необходимо соотнести понятие с видом красоты. Например, доброта, вежливость, скромность – внутренняя красота; чистые зубы и ногти, аккуратная причёска – внешняя красота. Следующим заданием было обсуждение пословиц и поговорок с целью формирования представлений о важности внутренней красоты. На слайде поочерёдно были представлены такие пословицы как: «Красота до вечера, а доброта навек», «Скромность украшает человека», «Красота не от моды, а от природы». Третье задание включало в себя просмотр мультсериала «Маша и медведь» – *«Красота – страшная сила»,* которая продолжала развивать тему важности внутренней красоты. После просмотра мультфильма был задан ряд вопросов, уточняющих его сюжет и смысл. Следующее задание было связано с просмотренным мультфильмом – в рабочей тетради были представлены различные кадры, а обучающимся было необходимо соотнести описание с этим кадром. Например, уход за лицом, создание причёски и т.п. Последнее задание – *«Полезные и вредные привычки»* было также представлено в рабочей тетради. Его цель – формирование представлений о пользе полезных привычек и уходе за собой. Девочкам было необходимо выбрать графические обозначения именно тех привычек и продуктов, которые являются полезными для здоровья и красоты.

Таким образом, была разработана и проведена серия занятий, направленная на формирование представлений УО девочек-подростков о перспективах взросления. В следующих публикациях автор планирует представить эмпирическое подтверждение эффективность проделанной коррекционно-развивающей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заиграева, Н.В. Генезис и особенности полоролевых представлений у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Н.В. Заиграева. – дис. … канд. психол. наук. – М., 2006. – 178 с.

2. Стебляк, Е.А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии: уч. пособие / Е.А. Стебляк. – Омск: Татьяна, 2013. – 272 с.

3. Стебляк, Е. А. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью : учеб. пос. в 3-х ч. Ч. 1 / Е.А. Стебляк. – Омск : Полиграф. Центр «Татьяна», 2015. – 202 с.

МОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ

К. Ю. Степанова

МБДОУ «Детский сад № 141 «Пилеш» комбинированного вида» г. Чебоксары

Аннотация. В статье раскрывается влияние логоритмики на моторное развитие детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: логоритмика, дошкольный возраст, развитие.

Движение лежит в основе жизни человека. Его можно рассматривать как основное проявление деятельности организма и необходимый фактор для нормального развития ребенка.

В настоящее время отмечается резкое увеличение детей с отклонениями в речевом развитии. Наибольший процент детей, составляющий логопедические группы, имеет общее недоразвитие речи. У таких детей отмечается недостаточная сформированность основных двигательных умений и навыков, движения ритмично не организованны, повышена двигательная истощаемость, снижены двигательная память и внимание.

О влиянии музыки на детей, о ее значении в эстетическом, умственном, физическом воспитании писали М.Я. Басов, Н.Г. Александрова, Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, Е.И. Зоткина и др.

Развитие движений, в сочетании со словом и музыкой, представляет собой целостный воспитательно-коррекционный процесс. Перевоспитание нарушенных функций и дальнейшее развитие сохранных функций требует от ребенка собранности внимания, конкретности представления, активности мысли, развития памяти: эмоциональной (если процесс обучения вызывает заинтересованность и соответственно с этим эмоциональный отклик); образной — при восприятии наглядного образца движений; словесно-логической — при осмысливании задачи и запоминании последовательности выполнения логоритмических заданий; двигательно-моторной — в связи с практическим выполнением заданий; произвольной — без которой невозможно сознательное, самостоятельное выполнение упражнения.

Логоритмические занятия способствуют воспитанию таких личностных качеств человека с речевым расстройством, как: подражательность, активность, инициативность, самостоятельность, коллективизм; воспитанию волевых качеств: смелости, настойчивости, решительности, выдержки. Под предложенную музыку, на основе своих собственных представлений дети сочиняют фантастические рассказы, песенки с танцевальными композициями, с плясками и т.д.

Одной из методик, направленной на коррекцию двигательных нарушений, речи, психики является логопедическая ритмика. Логоритмика с детьми - это коррекционная методика, которая способствует установлению равновесия в деятельности ЦНС (регулирует процессы возбуждения и торможения и общего тонуса). Игры и игровые упражнения, используемые в логоритмике, положительно влияют на развитие психических процессов, в том числе и внимания.

В современной литературе есть немало исследований, посвященных изучению ОНР (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева и др.), но проблема коррекции речевых и психомоторных функций у дошкольников средствами логопедической ритмики остается изученной недостаточно.

Логоритмика представляет собой систему двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением специального речевого материала. Это

форма активной терапии, преодоление речевого и сопутствующих нарушений путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и в конечном итоге, адаптация ребенка к условиям внешней и внутренней среды.

Самой многочисленной категорией среди всех дошкольников с отклонениями в развитии являются дети с речевыми дефектами (от 45 до 60%). Речь – это не врождённая способность, она формируется постепенно. К пяти годам ребёнок должен овладеть чётким произношением всех звуков. У многих детей этот процесс задерживается в силу ряда причин: нарушения в анатомическом строении речевого аппарата, функциональной незрелости речевых зон головного мозга, не сформированности произвольных движений и т.д. Сами собой дефекты звукопроизношения не исправляются. Но целенаправленное развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательной координации средствами музыкально-логоритмических занятий даёт значительную динамику в их формировании у детей, посещающих логопедические группы.

Необходимым условием работы на логоритмических занятиях является создание доброжелательной, эмоционально насыщенной атмосферы совместного творчества детей и взрослых. Желание каждого ребенка подражать взрослому и активно участвовать в процессе занятия осуществляется благодаря музыкальному сопровождению игр-инсценировок, танцев, а также пению песен. Использование сказочных персонажей, атрибутов сюжетно-ролевых игр стимулирует активность детей к речевой и другим формам деятельности.

Главным принципом достижения эффективности в работе на логоритмических занятиях является индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его возрастных и психофизиологических возможностей. Необходимо учитывать быструю психическую и физическую истощаемость этих детей.

Игры и упражнения необходимо подбирать таким образом, чтобы они были по сложности доступны для выполнения. Усложнение двигательных, речевых и музыкальных заданий должно происходить постепенно. Практически это достигается оптимальным распределением материала на занятиях в течение коррекционного курса.

Занятия проводятся 15-25 минут. Вводная часть составляет 5-7 мин. Сюда могут входить различные виды упражнений, подготавливающие организм к основной двигательной и речевой нагрузке. Это различные виды ходьбы и бега: на носках, пятках, с движением рук, с изменением направления, со сменой движения, с перестроением. Полезно включать и пальцевую гимнастику.

Основная часть включает упражнение на развитие зрительной, двигательной, слуховой или слухоречевой памяти и внимания; музыкально-двигательные и музыкально - ритмические упражнения с предметами или без предметов; упражнения, развивающие координацию речи и движения с музыкальным сопровождением и без него; упражнения на развитие продолжительного речевого выдоха и силы звучания голоса, пение песен, распевок.

В заключительную часть входят игры на развитие мимических пантомимических движений у детей, подвижные игры, игры-драматизации с речевым сопровождением, музыкальные игры – драматизации.

Таим образом, можно сделать следующие выводы:

- Занятия логопедической ритмикой полезны всем детям, имеющим проблемы становления речевой функции, в том числе задержки речевого развития, нарушения звукопроизношения, заикание и др.
- Создают положительный эмоциональный настрой к речи, мотивацию к выполнению логопедических упражнений и т.д.
- Регулярные занятия логоритмикой способствуют нормализации речи ребенка вне зависимости от вида речевого нарушения.
- Формируют у детей чувства ритма, внимания, координации в соответствии с музыкальным сопровождением, что способствует снижению психоэмоционального напряжения и укреплению здоровья детей.
- Моторное развитие дошкольников с общим недоразвитием речи у детей будет проходить успешнее если:

1. проводить систематическую работу в данном направлении
2. учитывать индивидуальные и возрастные особенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксанова Т. Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР: Учебно-методическое пособие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. - 40 с.

2. Бабушкина Р. Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Под ред. Г.А. Волковой. - СПб.: КАРО, 2005.

3. Волкова Г.А. «Логопедическая ритмика». М., 2002.

4. Воронова А.Е. Логоритмика в речевых группах ДОУ для детей 5-7 лет. – М.,2006.

5. Новиковская О.А. Логоритмика Игры и упражнения для дошкольников – С-Петербург: Корона, 2005.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДОШКОЛЬНОМ И СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ : ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е.П. Аралина
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Психолого-педагогические условия формирования приемов запоминания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения 3
Л. В. Александрова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
К вопросу о роли сенсорных способностей в развитии детей младшего дошкольного возраста 6
А. Л. Антонова
ЧГПУ им. Я. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Психолого-педагогические условия развития графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата 7
Н.П. Архилина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Психолого-педагогические условия развития слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи 10
Л. В. Артемьева
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата 13
И. Н. Андреева *МБДОУ «Детский сад №133» г. Чебоксары*
О.Ю. Ласточкина *МБДОУ «Детский сад №123» г.Чебоксары*
Осознание ребенком-дошкольником самого себя как фактор развития личности 14
К.О. Бахмисова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Развитие познавательной активности в форме вопросов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата 16
Н. В. Белова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование элементов словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного 18

аппарата
Р. В. Васильева
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Психологические особенности восприятия формы и цвета у детей дошкольного возраста с нарушениями речи 21
О.А. Васильева
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 24
А. А. Грунчева
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна 26
И.Ю. Ганусова
Детский развлекательный центр "Светлячок"
М.Г. Нянина
МБДОУ "Детский сад 169 "Светлячок" г. Чебоксары
Особенности суицидальных проявлений в подростковой среде 28
А.С. Григорьева
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности воображения в процессе изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста 31
М. В. Долгова, И. В. Илларионова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование положительных взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста 33
Н.М. Журавлева
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Своеобразие навыков сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста с нарушенной и сохранной речью 36
Е.В. Зорина
МБДОУ «Детский сад №164», г. Чебоксары
Оптимизация детско-родительских отношений в диадах «родитель – старший дошкольник» 38
А. В. Иванова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Условия формирования коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста 41
Н.А. Ильина
ЧГПУ имени И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование навыков сотрудничества со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста 43
И.Н. Корнилова, И.В. Илларионова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Исследование проблемы агрессивности у детей дошкольного возраста в трудах зарубежных и отечественных психологов 45
А. А. Корейкина
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары 49

Исследование особенностей саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста
Ю. С. Крупнова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности проявления творческого воображения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи 53
Ю. В. Краснова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Психологическая коррекция негативных эмоциональных состояний у младших школьников с нарушениями речи 55
В.Н. Куракова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Развитие творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования 58
А.А. Лабзина
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Изучение интересов и способностей к инженерно-техническому профилю у старшеклассников 60
Н.Ю. Леонтьева
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата 62
А. Е. Малофеева, А. Р. Велиев
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития 64
Н.Ю. Медведева
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности развития социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста 67
Л.Е. Михайлова
ЧГПУ имени И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности произвольной саморегуляции у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи 70
С.А. Морозова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности способности к умозаключению у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи 72
М. Г. Нянина
МБДОУ "Детский сад №169 "Светлячок" г. Чебоксары
И.Ю. Ганусова
Детский развлекательный центр "Светлячок"
Развитие словесно-логической памяти у детей 6-7 лет 74
М. И. Овчинникова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева г. Чебоксары
Особенности саморегуляции у детей с задержкой психического развития на этапе предшкольной подготовки 77

И. Е. Петрова, И. В. Илларионова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Исследование проблемы тревожности у детей старшего дошкольного возраста в трудах зарубежных и отечественных исследователей 79
П.А. Постникова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
***О*собенности развития восприятия цвета у детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата** 82

А.И. Сендеркина
ЧГПУ им. И Я. Яковлева, г. Чебоксары
Психолого-педагогические условия формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста на этапе подготовки к школе 85
Е. С. Семенова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности психических состояний детей 5-6 лет с нарушениями речи 87
С. А. Соколова, И. В. Илларионова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Психолого-педагогические условия развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста 89
Е.Н. Соколова
МБДОУ «ЦРР – детский сад «Рябинка» г. Мариинский-Посад
Особенности детской тревожности у детей 6-7 лет 93
Е.И. Тимирязева
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
К проблеме развития эмоциональной компетентности обучающихся младшего школьного возраста 95
Т.Ю. Фомина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности проявления творческого воображения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи 97
Г. Р. Чукмаева
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
К проблеме социально-психологической адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья 99
О.Н. Янгачева
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Развитие взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в процессе изобразительной деятельности 102
В.А. Николаева
ЧГПУ им. И.. Яковлева, г Чебоксары
Психолого-педагогическое сопровождение развития интеллектуально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с ОНР методами ТРИЗ 104

Раздел 2. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СПЕЦИАЛЬНОМ

ОБРАЗОВАНИИ: КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.И. Александрова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности 108
Т. Л. Андреева
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Педагогические условия активизации предикативной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи 111
М.В. Борисова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 114
Е.Ю. Васильева, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Система работы по развитию зрительного восприятия у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста 117
А.И. Васильева, И.В. Смирнова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование знаний о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха на экскурсиях 120
В.С. Владимирова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Педагогические условия развития театрализованной деятельности у детей среднего дошкольного возраста с ДЦП 123
Т.С. Гусева, Р.М. Асеинова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Педагогические условия формирования словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 125
Т.С. Гусева, М.И. Клементьева
ЧГПУ им И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Система логопедической работы по устранению лексических нарушений у детей младшего дошкольного возраста с ОНР 128
Т. С. Гусева, А.В. Макарова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности 130
Т. С. Гусева, Л.М. Павлова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения логопедической работы с безречевыми детьми раннего возраста 134
Т.С. Гусева, Т.В. Васильева
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Педагогическое проектирование речевой образовательной среды в старшей группе для детей с нарушениями речи 137

Т.С. Гусева, И.М. Романова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Коррекционно-профилактическая работа по предупреждению возникновения речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста 139
Т.С. Гусева, А.С. Степанова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Психолого-педагогическое сопровождение коррекции речевых нарушений в реабилитации детей с детским церебральным параличом 142

С.Е. Горбунова, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование навыков изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения 144
М.А. Гайнутдинова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Коррекция фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами информационно-коммуникационных технологий 146
К. А. Григорьева, И. В. Смирнова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 148
Т. И. Гунина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева г. Чебоксары
Формирование интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в театрализованной деятельности 151
О. И. Долгова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 154
И. В. Ермолаева
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 157
А.О. Ельцова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева г. Чебоксары
Особенности взаимодействия логопеда и родителей в логопедической работе с детьми младшего школьного возраста, имеющими недостатки интеллектуального развития 159
М. С. Зимина
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с онр 161
А.В. Илюшкина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование сенсорных эталонов цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения 163

И. А. Кайнова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Педагогические условия формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в театрализованной деятельности 166
И. А. Кашина
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Особенности формирования морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 168

С.Г. Кудряшова, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр 171
О. Н. Костина
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирования активного словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 173
А.Г. Максимова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами дидактических игр 176
А.Л. Махонина, Г.П. Захарова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 179
Г. С. Михайлова, И. В. Смирнова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами народных игр 181
С. О. Морозова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 184
К.Л. Нестерова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста нарушениями зрения 186
В.И. Никитина, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 189
Л. В. Озерова, Т.Н. Семенова
ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, г.Чебоксары
Активизация словаря имён существительных у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи 192
Н.В. Петяшкова, Т.В. Романова 195

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта
О. Б. Прохорова, Г.П. Захарова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения 198
А.С. Прохорова, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование представлений о цвете у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами дидактических игр 200
М. В. Сидорова, Г. П. Захарова
ЧГПУ имени и. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевых игр 204
Н. Ю. Семенова, А. Е. Федотова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в продуктивной деятельности 207
Н. В. Салмина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Развитие диалогических умений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 210
Е.В. Сидорова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Теоретические основы проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования слоговой структуры слова у младших школьников с ОНР 212
Е.В. Спиридонова, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование невербальных средств общения у детей 5-6 лет с нарушениями зрения в **театрализованной деятельности** 216
Е. А. Смольникова, А. В. Наумова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Искусство как средство коррекции отклоняющегося развития детей 218
О.О. Стокозенко, И.Н. Карачевцева
НИУ «БелГУ», г. Белгород
Особенности овладения навыком морфемного анализа младшими школьниками с общим недоразвитием речи 220
А. Е. Федотова, А. Н. Осипова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Коррекция нарушения письма у детей младшего школьного возраста в условиях логопункта 223
А. Е. Федотова, Г. И. Ибрагимова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Педагогические условия формирования умения составлять описательный рассказ у детей старшего дошкольного возраста с общим недораз- 224

витием речи
С. Ю. Федорова, С. П. Орлова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Исторический обзор применения различных видов искусства в лечении и коррекции нарушений развития детей 226
Ю.Н. Цветкова, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами сюжетно-ролевых игр 229
М.А. Язовских, А.А Вебер
ШГПУ, г. Шадринск
Логопедическая работа по обогащению словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 232
Т.Н. Семенова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева г. Чебоксары
Развитие связной речи детей раннего и дошкольного возраста с ОНР на материале художественных произведений чувашского просветителя И.Я. Яковлева 235
Л. С. Чернова
СГСПУ, г. Самара
Исследование сформированности навыков самообслуживания у старших дошкольников с ранним детским аутизмом 237
Е. В. Барцаева, Д. А. Гордеева
МГПИ имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Особенности коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением интеллекта 239
И.В. Илларионова, А.Ф. Айзатуллова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г.Чебоксары
Психолого-педагогические условия коррекции страхов у детей старшего дошкольного возраста 241
Е. Ф. Сапожникова, Г.П. Захарова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Формирование культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта 243
П.И. Цыбульникова, О.Ю. Федосова
СГСПУ, г. Самара
Формирование словаря глаголов у младших школьников с детским церебральным параличом 246
Е.К. Мячина, *ОмГПУ, г. Омск*
Развитие зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта 249
Г. В. Гамзина, Е.К. Мячина, *ОмГПУ, г. Омск*
Снижение уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом в условиях инклюзивной образовательной среды 251

Д. Ю. Саркеева , *ОмГПУ, г. Омск*
Взаимодействие со взрослыми детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра 257
К. М. Белицкая, *ОмГПУ, г. Омск*
Формирование межличностных отношений у младших школьников с ОВЗ в условиях учреждения инклюзивного образования 259
Р.К. Кучукова
ОмГПУ, г. Омск
Формирование у умственно отсталых девочек-подростков представлений о взрослении 262
Степанова К. Ю.
МБДОУ «Детский сад № 141 «Пилеш» комбинированного вида»
г. Чебоксары
Моторное развитие детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами логоритмики 264

Научное издание

Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект

Сборник научных статей

Статьи печатаются в авторской редакции. За оригинальность и уникальность текста, а также за достоверность приведенных данных и точность информации несет личную ответственность автор статьи.

Подписано в печать 27. 04. 2018. Формат 60Х84/16.
Бумага писчая. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 17,1. Тираж 100 экз. Заказ № ___.

Согласно Федеральному Закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 декабря 2010 года
№ 436-ФЗ данная продукция не подлежит маркировке

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

278

428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в ООО «Экспол»
428021, г. Чебоксары, ул. Ленинградская, 24